

Université de Montréal

L'élaboration d'une politique linguistique  
à la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM)  
(1988-1990)

Étude de systématique sociale  
concernant  
une décision politique en éducation

par

Thérèse Landry

Département d'études en éducation  
et d'administration de l'éducation  
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures  
en vue de l'obtention du grade de  
Philosophiæ Doctor (Ph. D.)  
en sciences de l'éducation  
option administration de l'éducation

Avril 2000

© Thérèse Landry 2000

Université de Montréal



LB  
5  
U57  
2000  
v. 032

Université de Montréal

Le Directeur d'une politique régionale  
à la Commission des études et des recherches (CER)  
(1982-1983)

Étude de systèmes sociaux  
dans  
les régions (études et recherches)

Thèse de maîtrise

Département d'études en éducation  
et d'administration de l'éducation  
Faculté des sciences de l'éducation

Yves Fassinat a la faculté des sciences de l'éducation  
et d'administration de l'éducation de  
l'Université de Montréal (U. de M.)  
en vue de l'obtention du grade de  
maîtrise en éducation



YVES FASSINAT

1982-1983

1982-1983

Cette thèse intitulée

L'élaboration d'une politique linguistique  
à la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM)  
(1988-1990)

Étude de systémique sociale  
concernant  
une décision politique en éducation

présentée par

Thérèse Landry

a été évaluée le 16 juin 2000 par un jury composé des personnes suivantes

Manuel CRESPO, Ph. D.  
(Président-rapporteur)

---

Jean-Baptiste HACHÉ, Ph. D.  
(Directeur de recherche)

---

Gilles BIBEAU, Ph. D.  
(Membre du jury)

---

Michel SAINT-GERMAIN, Ph. D.  
(Examineur externe)

---

Faculté d'éducation, Université d'Ottawa

Denis MONIÈRE, Ph. D.  
(Représentant du doyen de la  
Faculté des études supérieures)

---

Professeur titulaire  
Département de science politique

## TABLE DES MATIÈRES

<b>LISTE DES FIGURES.....</b>	<b>III</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX.....</b>	<b>III</b>
<b>LISTE DES SIGLES.....</b>	<b>IV</b>
<b>REMERCIEMENTS.....</b>	<b>VI</b>
<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>1</b>
Le contexte de la recherche.....	2
L'objectif de la recherche.....	5
Le plan de rédaction.....	5
<b>CHAPITRE 1 - LA RECHERCHE.....</b>	<b>8</b>
Le choix du problème.....	10
La problématique.....	12
La question de recherche.....	15
Les critères de validité.....	16
La portée de l'étude.....	16
<b>CHAPITRE 2 - LA REVUE DES ÉCRITS ET LE CADRE D'ANALYSE</b>	<b>19</b>
Le cadre conceptuel.....	20
Le cadre conceptuel de Easton.....	21
Des concepts complémentaires.....	37
Le principe d'organisation.....	43
L'apprentissage réflexif.....	44
La systémique en éducation.....	44
Des écrits sur la CECM.....	45
Conclusion.....	53
<b>CHAPITRE 3 - LA MÉTHODOLOGIE.....</b>	<b>58</b>
Le choix de la méthode.....	59
L'épistémologie.....	59
L'étude de cas.....	59
Les données.....	61
Le cadre d'analyse.....	61
L'hypothèse de compréhension du cas.....	62
La stratégie d'analyse.....	64
Le modèle d'analyse.....	65
<b>CHAPITRE 4 - LE RÉCIT ET L'ANALYSE DU CAS.....</b>	<b>71</b>
4.1 - L'établissement du projet.....	72
Analyse - Chapitre 4.1.....	80

<b>4.2 - La mobilisation interne.....</b>	<b>85</b>
Analyse - Chapitre 4.2.....	98
<b>4.3 - La décision.....</b>	<b>105</b>
Analyse - Chapitre 4.3.....	136
<b>4.4 - La légitimation.....</b>	<b>146</b>
Analyse - Chapitre 4.4.....	149
<b>4.5 - La rétroaction/ L'établissement d'une demande concurrente.....</b>	<b>154</b>
Analyse - Chapitre 4.5.....	157
<b>4.6 - La mobilisation externe.....</b>	<b>164</b>
Analyse - Chapitre 4.6.....	194
<b>4.7 - La décision.....</b>	<b>205</b>
Analyse - Chapitre 4.7.....	232
<b>4.8 - La légitimation participative.....</b>	<b>238</b>
Analyse - Chapitre 4.8.....	282
<b>4.9 - La décision finale et La rétroaction.....</b>	<b>294</b>
Analyse - Chapitre 4.9.....	314
<b>CHAPITRE 5 - HYPOTHÈSES .....</b>	<b>360</b>
La question de recherche : rappel.....	361
Les hypothèses de la recherche.....	362
<b>CONCLUSION ET PERSPECTIVES .....</b>	<b>369</b>
<b>ANNEXES .....</b>	<b>371</b>
<b>SOURCES DOCUMENTAIRES.....</b>	<b>390</b>
Bibliographie des documents gouvernementaux.....	391
Bibliographie des thèses.....	394
Bibliographie des monographies.....	395

## Liste des figures

FIGURE 1 - LE MODÈLE DE RÉACTION DYNAMIQUE D'UN SYSTÈME POLITIQUE .....	22
FIGURE 2 - LES PHASES DE L'ÉVOLUTION D'UNE DEMANDE - MODÈLE DE BERNARD .....	63
FIGURE 3 - LES PHASES DE L'ÉVOLUTION D'UNE DEMANDE - MODÈLE COMBINÉ.....	63
FIGURE 4 - LES PÉRIODES ET LES PHASES DU PROCESSUS D'ÉLABORATION DE LA POLITIQUE LINGUISTIQUE.....	66
FIGURE 5 - LE MODÈLE ÉLABORÉ AU COURS DE LA THÈSE (MODÈLE INSPIRÉ DE DAVID EASTON) .....	69
FIGURE 6 - L'ÉTABLISSEMENT DU PROJET.....	84
FIGURE 7 - LA MOBILISATION INTERNE .....	104
FIGURE 8 - LA DÉCISION D'ÉLABORER UNE POLITIQUE LINGUISTIQUE.....	145
FIGURE 9 - LA LÉGITIMATION.....	153
FIGURE 10 - LA RÉTROACTION ET L'ÉTABLISSEMENT D'UNE DEMANDE CONCURRENTÉ .....	163
FIGURE 11 - LA MOBILISATION EXTERNE .....	204
FIGURE 12 - LA DÉCISION DE TENIR DES AUDIENCES PUBLIQUES.....	237
FIGURE 13 - LA LÉGITIMATION PARTICIPATIVE.....	293
FIGURE 14 - LA DÉCISION (ADOPTION DE LA POLITIQUE LINGUISTIQUE) ET LA RÉTROACTION .....	322

\*\*\*\*\*

## Liste des tableaux

TABLEAU I - LE TAUX DE FÉCONDITÉ AU QUÉBEC ENTRE 1956 ET 1990.....	380
TABLEAU II - LE POURCENTAGE DE LA MAIN-D'OEUVRE SELON LE TEMPS DE TRAVAIL EN FRANÇAIS, PAR LANGUE MATERNELLE, SECTEUR PRIVÉ, MONTRÉAL MÉTROPOLITAIN, 1989...	386

## Liste des sigles

<b>AANB</b>	: Acte de l'Amérique du Nord britannique (voir aussi <b>B. N. A. Act</b> )
<b>ACCEC</b>	: Association canadienne des commissaires d'écoles catholiques
<b>ACCECM</b>	: Association des cadres de la CECM
<b>ACFO</b>	: Association canadienne-française de l'Ontario
<b>ACPM</b>	: Association of Catholic Principals of Montreal
<b>ADEM</b>	: Association des directions d'école de Montréal
<b>AEHQ</b>	: Association des enseignants haïtiens du Québec
<b>AEQ</b>	: Assemblée des évêques du Québec
<b>AP(P)M</b>	: Alliance des professeures et des professeurs de Montréal
<b>APCQ</b>	: Association des parents catholiques du Québec
<b>APEQ</b>	: Alliance for Preservation of English in Canada
<b>APP</b>	: Association provinciale des professeurs protestants (voir aussi <b>PAPT</b> )
<b>AQ</b>	: Alliance Québec ou Alliance Quebec
<b>AQPF</b>	: Association québécoise des professeurs de français
<b>BNA. Act</b>	: British North America Act (voir aussi <b>AANB</b> )
<b>CA</b>	: Conseil d'administration (de l'ADEM)
<b>CBC</b>	: Canadian Broadcasting Corporation - réseau de radio-télévision anglocanadien
<b>CCCG</b>	: Comité consultatif central de gestion (CECM)
<b>CCCIQ</b>	: Conseil des communautés culturelles et de l'immigration du Québec
<b>CCGE</b>	: Comité consultatif des groupes ethniques (CECM)
<b>CCMC</b>	: Conseil de la communauté maghrébine du Canada
<b>CCPCECM</b>	: Comité central de parents (CECM)
<b>CCSA</b>	: Centre communautaire Sud-Asiatique (voir aussi <b>SACC</b> )
<b>CDPQ</b>	: Commission des droits de la personne du Québec
<b>CECC</b>	: Conférence des évêques catholiques du Canada
<b>CECM</b>	: Commission des écoles catholiques de Montréal
<b>CEPGM</b>	: Commission des écoles protestantes du Grand Montréal (voir aussi <b>PSBGM</b> )
<b>CEQ</b>	: Centrale de l'enseignement du Québec
<b>CIMR</b>	: Canadian Institute on Minority Rights
<b>CJC</b>	: Congrès juif canadien
<b>CLAM</b>	: Carrefour latino-américain
<b>CLF</b>	: Conseil de la langue française
<b>COFI</b>	: Centre d'orientation et de formation des immigrants
<b>COGES</b>	: Comité d'orientation et de gestion des écoles secondaires
<b>CREP</b>	: Centre de ressources éducatives et pédagogiques (éducation populaire)
<b>CRP</b>	: Comité de relations professionnelles (CECM)
<b>CRVLF</b>	: Comité régional de valorisation de la langue française (CECM-NORD)
<b>CSE</b>	: Conseil supérieur de l'Éducation
<b>CSFEF</b>	: Comité de soutien à la francisation des écoles françaises
<b>CSIM</b>	: Conseil scolaire de l'île de Montréal
<b>CSN</b>	: Confédération des syndicats nationaux
<b>DG</b>	: Directeur général (CECM)
<b>DGA</b>	: Directeur général adjoint (CECM)
<b>DPR</b>	: Directeurs pédagogiques régionaux (CECM)
<b>EP</b>	: Equality Party (voir aussi <b>PE</b> )
<b>ESCC</b>	: English Speaking Citizens of Canada
<b>FCSCQ</b>	: Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec
<b>FEES</b>	: Fédération des enseignantes et des enseignants des commissions scolaires
<b>FESCT</b>	: Federation of English Speaking Catholic Teachers
<b>FFHQ</b>	: Fédération des francophones hors Québec

<b>IQOP</b>	: Institut québécois d'opinion publique
<b>LC</b>	: Ligue communiste
<b>LDLQ</b>	: Ligue des droits et libertés du Québec
<b>LNNQ</b>	: Ligue nationale des Noirs du Québec
<b>MCCIQ</b>	: Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration du Québec
<b>MCSC</b>	: Montreal Catholic School Commission (dénomination anglaise de la CECM)
<b>MEF</b>	: Mouvement estrien pour le français
<b>MEMO</b>	: Mouvement pour une école moderne et ouverte
<b>MEQ</b>	: Ministère de l'Éducation du Québec
<b>MIF</b>	: Mouvement pour une immigration francophone
<b>MIREF</b>	: Mouvement pour une immigration restreinte et francophone
<b>MLQ</b>	: Mouvement laïc québécois
<b>MQF</b>	: Mouvement Québec français
<b>MSC</b>	: Mouvement scolaire confessionnel
<b>MSN</b>	: Mouvement pour la survie de la nation
<b>ONU</b>	: Organisation des Nations Unies
<b>ORI</b>	: Office des relations interculturelles (CECM)
<b>PACT</b>	: Provincial Association of Catholic Teachers
<b>PAPT</b>	: Provincial Association of Protestant Teachers (voir aussi <b>APPP</b> )
<b>PC</b>	: Presse Canadienne (La)
<b>PE</b>	: Parti Égalité (voir aussi <b>EP</b> )
<b>PELO</b>	: Programme d'enseignement en langues d'origine
<b>PLQ</b>	: Parti Libéral du Québec
<b>PQ</b>	: Parti Québécois
<b>PSBGM</b>	: Protestant School Board of Greater Montreal (voir aussi <b>CEPGM</b> )
<b>RSC</b>	: Regroupement scolaire confessionnel
<b>SACC</b>	: South-Asia Community Centre (voir aussi <b>CCSA</b> )
<b>SPPMEM</b>	: Syndicat des professionnelles et des professionnels des milieux de l'éducation de Montréal
<b>SSJB-M</b>	: Société Saint-Jean-Baptiste de Montréal
<b>UQAM</b>	: Université du Québec à Montréal

## Sommaire

Cette étude de l'élaboration d'une politique linguistique porte sur la dimension macroscopique de l'action éducative, soit sur la gestion de l'éducation et les rapports entre une organisation et son environnement. La recherche, de tradition ethnométhodologique, encadrée par le paradigme politique, se situe dans le courant qualitatif et constitue une étude systémique d'une décision politique en éducation.

En 1988-1990, l'organisation étudiée—la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM)—vivait une réorientation majeure s'inscrivant dans une période de changement remettant en cause ses fondements mêmes, au moment où les chefs politiques du pays essayaient d'ajuster les relations entre le Québec et les autres provinces canadiennes ce qui n'était pas sans effets sur le déroulement du processus d'élaboration de la politique linguistique. Système complexe, doté d'une structure ramifiée en de multiples réseaux—fonctionnels, décisionnels et informationnels—, cette organisation, devenue dysfonctionnelle avec les années à cause d'un statut juridique constitutionnalisé plus que centenaire et dépendante d'une symbolique nourrie par près de 150 ans d'histoire, avait vu ses ressources se raréfier ce qui rendait plus difficile la gestion des contraintes auxquelles elle devait faire face. L'analyse dévoile la prépondérance de facteurs endogènes et exogènes au système engagé dans une spirale entropique annonçant déjà sa dissolution.

Les acteurs impliqués répondaient à des impératifs de stratification sociale découlant de leur appartenance à des groupes en compétition directe dans les sphères culturelle, écologique et économique (francophones, anglophones) ou concurrents, aux visées politiques diamétralement opposées (RSC, MEMO) ou encore engagés dans des parcours idéologiques parallèles (fédéralistes, souverainistes). L'expression de ces divergences, souvent par médias interposés, ne donnant pas lieu à un clivage net entre les deux communautés linguistiques, faisait ressortir la complexité de leur réseau d'échanges. L'analyse systémique a permis de repérer les interrelations des composantes du système CECM avec les environnements interne et externe en regard du *soutien* diffus ou spécifique accordé au projet de politique linguistique. Les marques de *soutien* s'étendent depuis l'expression du besoin jusqu'à sa conversion en une politique formelle, ce processus révélant les stratégies des acteurs, dont l'une a donné lieu à un exercice de *légitimation participative*. En dégagant le processus de rétroaction, l'analyse a facilité la découverte de la complémentarité des acteurs des deux communautés linguistiques, partenaires d'un dialogue sans fin, faisant, par le langage même, les ajustements nécessaires au maintien de leur existence et de leur mutuel équilibre.

### Remerciements

*J'adresse mes remerciements chaleureux à tous mes anciens collègues de la Commission des écoles catholiques de Montréal qui ont participé directement ou indirectement à cette étude de cas. Un merci bien spécial à ceux qui m'ont reçue avec générosité lorsque j'ai eu besoin de clarifier des éléments du récit, de même qu'au personnel de secrétariat de l'Association des directions d'école de Montréal et aux archivistes de la CECM qui m'ont facilité l'accès aux sources documentaires.*

*Merci aux professeurs de l'Université de Montréal qui m'ont aidée à comprendre les mécanismes de la recherche en éducation et à organiser les étapes de mon travail.*

*Ma reconnaissance est entière au professeur Jean-Baptiste Haché, directeur de recherche, qui m'a accompagnée jusqu'à la fin avec la patience, l'indulgence et la disponibilité que seuls les vrais maîtres savent accorder à leurs élèves. La richesse de ses enseignements n'a eu d'égal que son respect pour le cheminement que j'avais entrepris. L'aboutissement de cette recherche vise autant à récompenser ses efforts que les miens.*

*Je remercie Annick et Raymond, mon frère, pour leur appui constant, en partie source de ma persévérance, pour leurs conseils, leurs suggestions et les prêts de livres.*

*Les mots de remerciement ne me semblent pas suffire à exprimer toute la gratitude que j'éprouve envers Guy Bastien et nos trois enfants Nathalie, José et Serge qui n'ont cessé de m'encourager, par leur soutien et leur affection, à aller jusqu'au bout de cette quête de connaissance. Ils ont partagé mes questionnements et mes découvertes au point où leur connaissance de l'exercice du pouvoir s'est développée avec la mienne. Je leur offre aujourd'hui le fruit de notre travail.*

*Je garde en mémoire la passion de la lecture et le désir de découvrir le sens des événements que m'ont inculqués mes parents, Germaine Despard et Léo Landry, depuis l'enfance. Amour, hommage et reconnaissance, à jamais.*

Thérèse Landry

9 avril 2000

## **Introduction**

« En un certain sens, la langue est un résultat. Toutefois, en général, le résultat n'est pas ce qui est effectivement réel; il ne l'est que lorsqu'il est lié à son devenir. D'autre part, dans le cas de la langue, le résultat est en même temps et immédiatement puissance, soit la condition requise pour poser des actes »

(Eugenio Coseriu (1958) dans *La norme linguistique*, article de Luis Fernando LARA, Gouvernement du Québec, Ministère des Communications, 1983, p. 157).

Le 27 juin 1990, la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM) adoptait une politique linguistique pour son réseau d'écoles françaises. L'élaboration de cette politique ne s'était pas faite sans heurts. Le processus avait fait appel aux croyances et aux valeurs divergentes des agents concernés. La problématique engendrée par ce processus s'est développée dans un contexte social et politique complexe et conflictuel.

### Le contexte de la recherche

L'élaboration de la politique linguistique de la CECM était, en un sens, le prolongement, en milieu scolaire montréalais, de l'évolution sociale et politique de la société québécoise, elle-même en voie de redéfinir sa place dans la fédération canadienne. En effet, de façon plus articulée depuis le début des années 1960, le Québec—seule province canadienne francophone—cherchait à obtenir la reconnaissance de son caractère distinct, et, ce faisant, d'un statut particulier au sein du Canada de majorité anglophone. Des discussions constitutionnelles amorcées en 1987 avaient cours encore à ce sujet en 1990.

En 1986, le Québec comptait environ 6 532 000 habitants dont 82,9% de francophones et 10,4% d'anglophones, soit 679 328 citoyens.<sup>1</sup> Les anglophones se concentraient à 73,5% dans la région de Montréal, (499 491 personnes). Jusqu'à la fin des années 1960 et ce, malgré le fait que la majorité de la population métropolitaine était de langue française, la langue du travail, du commerce et des affaires à Montréal était, de façon générale, l'anglais.<sup>2</sup>

Trois commissions d'enquête instituées par les gouvernements fédéral et provincial—dont les travaux se sont échelonnés—entre 1963 et 1972 ont recommandé que la situation des francophones, tant au Québec que dans l'ensemble du Canada, soit l'objet de sérieux changements.<sup>3</sup> C'est au cours de cette période que les anglophones québécois ont pris conscience de leur état de *minoritaires* au Québec. C'est par ce qu'il est convenu d'appeler « l'affaire de Saint-Léonard » que l'histoire retient cet éveil des anglophones en 1968-1969.<sup>4</sup> À la suite de ces enquêtes, au cours de la période de 1969 à 1977, des lois portant sur la question linguistique furent adoptées, tant au niveau provincial qu'au niveau fédéral. Ces lois visaient à rééquilibrer les forces en présence affectées par de nouvelles réalités démographiques et par l'intégration des immigrants aux deux grandes communautés linguistiques.

Au Québec, la communauté anglophone a profité de privilèges sociaux, économiques et politiques découlant de la conquête anglaise des territoires français d'Amérique du Nord au 18<sup>e</sup> siècle. Les différences de langue, de religion et de système juridique ont constitué le cœur des querelles entre les deux groupes linguistiques, querelles qui, somme toute, reflètent les luttes de pouvoir que se livrent les deux communautés pour bénéficier le plus possible des avantages qu'offre le pays. Après la conquête anglaise, même en tenant compte de l'effet des accommodements des élites,<sup>5</sup> l'avantage était aux anglophones, dans la quasi totalité des aspects de la vie sociale; l'effet psychologique provoqué par cette conquête apportait une évidente assurance aux anglophones alors que les francophones avaient tendance à accepter leur situation, à se replier sur eux-mêmes : leur besoin était à la survie.

Les attitudes de dominants ou de dominés créées par cette situation furent remises en question au cours des années 1960 principalement à cause de la modification substantielle des liens entre le Canada et la Grande-Bretagne en faveur de l'autonomie canadienne—une modification amorcée après la Première Guerre mondiale et, de façon plus marquée encore, après la Deuxième Guerre mondiale—. De plus, l'influence du gigantesque voisin américain dans le domaine des arts, des sciences et de l'économie depuis la fin de la Deuxième Guerre a modifié les rapports entre le Canada anglais et le Québec. C'est à la même période que les anglophones de Montréal—banquiers, marchands et industriels—ont commencé à quitter la région pour s'établir à Toronto en laissant la voie libre aux Américains et aux Européens. Le parc industriel de Montréal était alors vieilli, désuet. De profondes transformations étaient nécessaires. La réforme de l'éducation et du réseau de la santé au cours des années 1960—domaines de juridiction provinciale—a permis de hausser le niveau de scolarité et de formation des Québécois et d'augmenter leur espérance de vie. La nationalisation des ressources hydroélectriques et la construction de multiples ouvrages d'ingénierie ont contribué à développer leur sentiment de fierté et de confiance en eux, deux éléments qui, jusqu'alors, leur faisaient défaut. La ferveur nationaliste a fait naître chez les Québécois l'idée qu'ils pourraient être « Maîtres chez eux » et qu'ils pourraient bien se gouverner seuls si le reste du Canada ne voulait pas désormais leur faire une place significative au sein de la fédération afin qu'ils puissent s'épanouir comme francophones.

Les lois linguistiques adoptées par le gouvernement du Québec entre 1969 et 1977 conféraient aux francophones du Québec une certaine maîtrise de leur environnement social et témoignaient de la confiance qu'ils avaient dorénavant en leur avenir. En contrepartie, ces lois, en restreignant les privilèges de la communauté anglophone dans cette province, ont maintenu un climat de tension entre les deux communautés linguistiques, climat engendrant une attitude négative constante par rapport à ces lois de la part de la communauté anglophone.<sup>6</sup> L'adoption de la Charte de la langue française (Loi 101), en août 1977, marquait un point de

non-retour pour les francophones. Par cette loi, ces derniers faisaient de leur langue le cœur d'une stratégie visant la réalisation d'un nouveau projet social visant à assurer l'épanouissement des citoyens francophones de la seule société française en Amérique du Nord. En introduisant de nouveaux référents à l'identité québécoise—la langue française et le territoire du Québec—cette loi constituait une véritable politique d'intégration nationale (Bergeron, 1984) (Helly, 1996).<sup>7</sup> La Loi 101 accentuait du même coup l'exode des anglo-Québécois vers le reste du Canada, exode déjà amorcé par le déplacement du centre économique du pays vers l'Ouest, au cours des années 1930.<sup>8</sup> La proportion de francophones au Québec s'accroissait légèrement entre 1976 et 1986, passant de 82,4% à 82,8%.<sup>9</sup>

Des dispositions de la Charte de la langue française ou Loi 101 fermaient les portes de l'école anglaise aux immigrants et visaient à compenser la baisse radicale du taux de natalité des francophones québécois, taux qui était le plus élevé des pays industrialisés jusqu'aux années 1960. Contrairement à ce qui se passait antérieurement,<sup>10</sup> les immigrants étaient désormais dirigés vers les écoles de langue française des réseaux catholique et protestant de Montréal, puisque c'est dans cette ville que se concentraient 90% des immigrants arrivant dans la province.<sup>11</sup> La dualité confessionnelle du réseau scolaire montréalais qui avait cours à cette époque et le fait qu'il y avait des écoles de langue française et des écoles de langue anglaise dans chacune des commissions scolaires confessionnelles—catholique et protestante—représentent des facteurs non négligeables pour comprendre la problématique des relations linguistiques à Montréal et au Québec au cours de la période étudiée.

Après une dizaine d'années d'adaptation à la réalité « post Loi 101 », les milieux scolaires francophones voyaient croître la proportion d'immigrants dans leurs écoles. Vers la fin des années 1980, des élèves, des enseignants et des directions de certaines écoles secondaires du secteur français de la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM) prirent conscience d'un problème : de plus en plus d'enseignants et d'élèves échangeaient entre eux en anglais durant des périodes de cours. La langue de communication à l'école semblait laissée à l'initiative de chacun. Bien que la langue française ait été la langue officielle de communication à la CECM,<sup>12</sup> l'accroissement de la proportion d'immigrants appartenant à des ethnies diverses favorisait, à compter des années 1970, la multiplication des prestations de services en différentes langues de la part des services centraux et des écoles de la CECM. En 1990, près de 30% des élèves des écoles françaises avaient une langue maternelle autre que le français;<sup>13</sup> dans certaines écoles ce taux atteignait 70 à 75%.<sup>14</sup>

En juin 1989, l'Association des directions d'école de Montréal (ADEM) a publié un document où il était clairement souhaité qu'une politique linguistique soit adoptée. Faisant suite à cette demande, le directeur général de la commission scolaire avait annoncé, lors de la rentrée

scolaire des cadres et des directions d'école, au mois d'août suivant, que la CECM allait mettre en place une telle politique.<sup>15</sup> C'est face à cette situation que fut mis en chantier, en 1989-90, le projet qui mena à l'adoption d'une politique linguistique à la CECM.

### **L'objectif de la recherche**

Cette recherche est une étude de cas qui vise à comprendre le processus d'élaboration de la politique linguistique de la CECM et, par extension, le système politique dans lequel il a évolué. En particulier, la recherche vise à repérer le *soutien* dont disposaient les acteurs pour atteindre leurs fins tout au long du processus d'élaboration et son impact. L'objectif terminal de la recherche prend forme avec l'élaboration d'un modèle conceptuel permettant de mieux comprendre ce processus qui a pris naissance dans un contexte non politique et a conduit à une décision politique qui constituait un changement de valeur dans une organisation publique évoluant dans un environnement pluraliste.

### **Le plan de rédaction**

Après l'introduction, la recherche se divise en cinq chapitres :

- > le chapitre 1 sert à délimiter le sujet de l'étude, à préciser le sens de la recherche, la question de recherche et les objectifs poursuivis;
- > le chapitre 2 procède à l'analyse de la littérature;
- > le chapitre 3 expose la méthodologie de recherche;
- > le chapitre 4 comprend l'étude et l'analyse du cas, de même que l'élaboration du modèle de compréhension;
- > le chapitre 5 dévoile les hypothèses interprétatives.

La conclusion permet de faire le point sur l'ensemble du cas, d'énumérer les principales hypothèses générées autour de la variable indépendante dans le cadre offert par les concepts-clés du modèle d'analyse et d'orienter la recherche vers d'autres pistes.

---

### Notes de l'introduction

- <sup>1</sup> Gouvernement du Québec, Rapport du comité interministériel sur la situation de la langue française, *Le français langue commune, Enjeu de la société québécoise*, Québec, 1996, p. 271.
- <sup>2</sup> *Ibidem*. En 1971, le Montréal métropolitain compte 66,3% de francophones, 21,7% d'anglophones, 12% d'allophones; l'île de Montréal : 61,2% de francophones, 23,7% d'anglophones, 15,1% d'allophones.
- <sup>3</sup> Il s'agit de la *Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme* (Commission Laurendeau-Dunton, 1963-1967), de la *Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* (Commission Parent 1961-1966) et de la *Commission d'enquête sur la situation de la langue française et sur les droits linguistiques au Québec* (Commission Gendron, 1968-1972).
- <sup>4</sup> Voici brièvement un résumé de l'« affaire de Saint-Léonard », ville située au nord-est de Montréal :
- Saint-Léonard était une municipalité francophone à 99% jusqu'en 1960 avant de voir la composition de son tissu social modifiée par une immigration principalement d'origine italienne entre 1960 et 1967. La population s'est alors décuplée et la proportion des francophones a chuté à 60%. Les italophones représentaient 34% des élèves du primaire et 70% d'entre eux fréquentaient des classes de langue anglaise, mises en place en 1962. Les commissaires ont alors ouvert des classes bilingues en 1963 pour ces élèves, « attendu, disaient-ils, [que cette partie de la population croit au bilinguisme au Canada], attendu également [que les commissaires d'écoles pour la Ville de Saint-Léonard favorisent le bilinguisme au pays, mais sont contre les écoles uniquement anglaises dans la province...] ». Le nombre des élèves inscrits à ces classes est passé de 300 à 1 600 en cinq ans. La plupart de ces élèves poursuivaient leurs études secondaires en anglais et s'intégraient à la communauté anglophone.
- À la fin de 27 juin 1968, un commissaire nouvellement élu de Saint-Léonard a proposé, à la fin d'une assemblée spéciale, que le français soit la seule langue d'enseignement dans les classes de première année du cours primaire de la commission scolaire dès septembre 1968. La proposition, adoptée malgré une certaine opposition, a semé le mécontentement et les controverses entre les citoyens de cette ville et fut contestée en Cour supérieure et en Cour d'appel. Des dons ont permis la mise en place de classes de langue anglaise dans des sous-sols et des pressions furent exercées sur les parents d'origine italienne afin qu'ils n'envoient plus leurs enfants dans les écoles de langue française de la commission scolaire. À la rentrée scolaire de 1969, les troubles s'aggravèrent au point où les autorités ont proclamé la Loi de l'éméute. Votée en novembre 1969, La Loi 63 a ramené l'ordre temporairement, laissant aux parents le *libre choix* de la langue d'enseignement.
- « L'affaire de Saint-Léonard » posait toute la question des droits linguistiques des immigrants écartelés entre une majorité française qui les accueille et une minorité anglaise qui les attire », écrivait Michel PLOURDE en 1988. (Tiré de la version détaillée de PLOURDE, Michel, *La politique linguistique du Québec - 1977-1987*, Institut québécois de recherche sur la culture, Collection Diagnostic, Québec, 1988, pp. 9 à 11).
- <sup>5</sup> De nombreux auteurs ont traité des accommodements qui se sont établis entre l'élite française et l'élite anglaise après la conquête. L'élite française—constituée de gens de petite noblesse restés au pays, de commerçants français et de membres du clergé venus de France—permit à la colonie française d'opérer un transfert de régime politique « en douceur » au moment du passage du statut de colonie française à celui de colonie anglaise. Aux concessions mutuelles faites pour parer à la famine, au froid, au manque d'approvisionnement en vivres et en vêtements, au manque d'habitations, à l'incertitude provoquée par les guerres indiennes et la guerre d'indépendance américaine s'ajoutent les mariages mixtes et les attitudes conciliantes du haut clergé et des seigneurs. Ces « réciprocités » établirent une paix relative dans la colonie et facilitèrent l'élaboration d'une espèce de « pacte aristocratique » (Rioux:1979, 25) qui permit l'Acte de Québec de 1774 et l'Acte constitutionnel de 1791. Ce pacte où « chaque groupe se voyait attribuer, pour ainsi dire, une fonction particulière, l'un étant chargé de l'économie et du commerce, l'autre de la société et de la politique » (CLIFT et ARNOPOULOS, 1979:40-41) laissait au clergé local la gestion des institutions religieuses, sociales, éducatives et l'autorité morale sur les habitants confinés sur leurs terres; cet arrangement a fait sentir ses effets jusqu'au début des années 1960 (FALARDEAU, 1966:145). À partir de cette période, la communauté anglophone considérablement transformée par l'immigration et la baisse du taux de natalité des citoyens d'origine britannique s'est retrouvée déconnectée d'un pouvoir politique qui s'articulait dorénavant par le biais d'une fonction publique plus instruite, mieux rémunérée et politisée. Voir aussi : Jacques LACOURSIERE, *Histoire populaire du Québec, Des origines à 1791*, Les Éditions du Septentrion, 1995; Marcel RIOUX, *Le Québec : résistance et continuité*, dans *Dossier Québec*, Les Éditions Stock, Montréal, 1979; Hubert

GUINDON, Réexamen de l'évolution sociale du Québec, dans *La société canadienne-française*, Éditions Hurtubise HMH, Montréal, 1971; Jean-Charles FALARDEAU, *Des élites traditionnelles aux élites nouvelles, dans Le pouvoir dans la société canadienne-française*, Les Presses de l'Université Laval, Québec, 1966, pp. 131 à 145; Dominique CLIFT et Sheila McLEOD ARNOPOULOS, *Le fait anglais au Québec*, Éditions Libre Expression, Montréal, 1979; Michael STEIN, *Changement dans la perception de soi des Anglo-Québécois*, dans *Les anglophones du Québec, de majoritaires à minoritaires*, Institut québécois de recherche sur la culture, Québec, 1982, pp. 111 à 130.

- <sup>6</sup> L'attitude constante des anglophones dans les questions touchant la langue avait déjà été identifiée par Lorne LAFORGE qui, dès 1982, faisait remarquer que :
- Toutes les mesures gouvernementales tendant à franciser certains secteurs de la société québécoise, en particulier, sont presque toujours présentés par les médias anglophones comme des mesures coercitives et autoritaires, allant à l'encontre des principes mêmes de la démocratie, du parlementarisme et du « laisser-faire » si chers à la tradition britannique (LAFORGE, Lorne. *Le français pour les non-francophones*, article publié dans le collectif *L'éducation et le français au Québec*, sous la direction de Gilles BIBEAU. Actes du congrès Langue et Société au Québec, Éditeur officiel du Québec, Québec, 1984, tome IV, pp. 44-45).
- <sup>7</sup> BERGERON, Gérard. *Pratiques de l'État au Québec*, Montréal, Québec-Amérique dans HELLY, Denise, *Le Québec face à la pluralité culturelle, 1977-1994*, Institut québécois de recherche sur la culture, Les Presses de l'Université Laval, 1996, p. 28.
- <sup>8</sup> CLIFT, Dominique et McLEOD ARNOPOULOS, Sheila. *Le fait anglais au Québec*, Éditions Libre Expression, Montréal, 1979, p. 152.
- <sup>9</sup> Gouvernement du Canada, Commissaire aux langues officielles, *Rapport annuel 1990*, Ministre des Approvisionnements et Services, Canada, 1991, p. XV.
- <sup>10</sup> Les enfants d'immigrants fréquentaient majoritairement l'école française jusqu'en 1934-1935, année au cours de laquelle 50,3% des enfants d'immigrants fréquentent des écoles françaises. En 1935-1936 cette majorité a basculé en faveur des écoles anglaises se situant à 52,8%. Ce phénomène s'est accentué pour atteindre un taux de 89,3% en 1968-1969. Tiré du Rapport de la *commission d'enquête sur la situation du français et sur les droits linguistiques au Québec*, Gouvernement du Québec, 1972, Tome 3, p. 492.
- <sup>11</sup> Par exemple, sur 171 571 immigrants qui arrivent au Québec entre 1991 et 1994, 158 684 d'entre eux soit 93% s'installent dans la région de Montréal. Gouvernement du Québec, Rapport du comité interministériel sur la situation de la langue française, *Le français langue commune, Enjeu de la société québécoise*, Québec, 1996, p. 300.
- <sup>12</sup> Archives CECM, Conseil des commissaires, Réunion régulière du 1987-06-25, X-b), p. 15.
- <sup>13</sup> Conseil scolaire de l'île de Montréal, *UNISSON*, novembre-décembre 1992, p. 9. En 1990-1991, cette proportion était de 31,72% à la CECM. Par ailleurs, au 30 septembre 1990, la CECM estimait à 34,1% la population de ses écoles secondaires de langue maternelle autre que le français et à 23,6% le pourcentage d'élèves du secondaire nés à l'extérieur du Canada. En 1967, la CECM comptait 2,6% d'élèves de ses écoles primaires et secondaires de langue française d'origine non francophone, soit 4 280 élèves; le 20 novembre 1990, cette proportion était de 30,2%, soit 24 009 élèves (Statistiques tirées du *Mémoire de la Commission des écoles catholiques de Montréal sur l'Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration du ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration*, CECM, janvier 1991, p. 7).
- <sup>14</sup> Conseil scolaire de l'île de Montréal, *UNISSON*, novembre-décembre 1992, p. 10. Pour 1990-1991, ce taux est de 75,2% à l'école secondaire Saint-Luc et de 50 à 70% dans une dizaine d'écoles primaires.
- <sup>15</sup> Discours du directeur général, le 89-08-21 (Fiche # 192).

## **Chapitre 1 - La recherche**

« Il est très difficile d'écrire et d'enseigner dans une langue et de la traiter comme un simple moyen de communication. J'habite cette langue. Et puisque je l'habite, je n'ai pas envie de vivre dans un pays où on ne la parle pas »

(Alain Finkielkraut dans *L'archipel identitaire*, 1997:51).

**L**e domaine des politiques en éducation représente un aspect fondamental des sciences de l'éducation. Le rôle social de l'École commande et impose une direction à l'action éducative. Cette direction, née du discours politique, oriente l'ensemble des politiques, règlements et directives adoptés par les autorités politiques. L'éducation, imbriquée dans un univers socio-économique défini, n'échappe pas à la dimension politique des finalités de la nation; elle en est à la fois le produit et le facteur premier puisqu'elle forme ceux qui, selon un processus dynamique, relanceront, au besoin, la discussion et les débats afin d'améliorer le système d'éducation et de l'adapter aux circonstances et aux citoyens concernés.

La réflexion des chercheurs dans le domaine de l'administration scolaire au Québec s'inscrit dans le développement des sciences administratives, plus précisément de la planification de l'éducation et ce, depuis la fin des années 1960. Le raffinement apporté à la gestion des organisations conduit les chercheurs à regarder non seulement la philosophie de ces organisations et leurs modes de gestion, mais aussi le processus de prise de décision des acteurs sociaux en tenant compte du contexte sociohistorique et économique de ces décisions. Cette démarche ne peut s'arrêter à l'étude de l'aspect individuel, technique ou structurel de la prise de décision à court terme : fréquence, personnalité du décideur, type de leadership, modèle d'entreprise ou culture organisationnelle. Elle doit englober autant que possible l'ensemble des facteurs sociaux, historiques et économiques qui influencent la prise de décision : les chercheurs doivent se mettre à l'étude de l'espace politique de la réalité des organisations.

Cette recherche « sur l'éducation »<sup>16</sup> dans le domaine de l'administration scolaire se situe dans le cadre d'*étude de l'élaboration de politiques en éducation*. La perspective choisie est celle de la *dimension politique* de l'événement étudié puisque ce sont avant tout les relations de pouvoir entre les différents intervenants, la culture organisationnelle de la CECM et les mécanismes de communication qui sont examinées donnant à l'analyse un caractère multidimensionnel. L'analyse du cas s'étend à la *période allant de 1988 au 27 juin 1990*. Quelques éléments contextuels facilitant la compréhension du cas ont été puisés dans la période précédant ou succédant à cette période.

La démarche de recherche est de *type interprétatif*; elle vise à faire comprendre et à expliquer une situation passée. Ayant lieu après les événements qui lui servent de déclencheur, la recherche oblige à reconstruire la réalité de façon rétrospective; c'est une recherche qui pourrait être qualifiée de « réactive »,<sup>17</sup> c'est-à-dire une réflexion évaluative des faits passés qui

visé à élaborer un modèle explicatif de l'événement. Seule l'étape de l'*élaboration théorique de la politique* linguistique de la CECM fait l'objet de la présente recherche.<sup>18</sup> Par sa forme, la recherche peut être cataloguée dans le domaine de l'*ethnographie qualitative* puisqu'elle est à la fois « immersion et observation, plus ou moins participante, des conduites ou des systèmes (symboliques) d'échanges dans un milieu donné ».<sup>19</sup>

Plusieurs aspects du conflit faisant l'objet de cette étude ont incité l'auteure à traiter de différents facteurs qui ont contribué à son accélération ou à sa résorption et à utiliser des éléments de théories diverses pour les analyser et les interpréter. Les aspects descriptifs de la recherche, analysés selon une *perspective systémique* où la langue joue le rôle de *frontière* d'un système en pleine mutation sociologique, permettent de mieux saisir les relations entre les événements et les intervenants. Cependant, l'axe central de la recherche demeure celui de *l'étude du processus d'élaboration d'une politique linguistique en milieu scolaire*.

### **Le choix du problème**

La Commission des Écoles catholiques de Montréal (CECM) était, en 1990, la plus grande commission scolaire du Québec. Depuis quelques décennies, les écoles de la CECM intégraient des jeunes de familles immigrantes. Ce phénomène s'était accentué avec l'adoption de la Charte de la langue française ou Loi 101, en 1977. Étant donné que l'anglais est la langue d'usage d'environ 300 millions de personnes en Amérique du Nord, cette langue exerce une grande attraction sur les citoyens qui habitent le territoire québécois où dix pour cent d'entre eux sont anglophones; l'anglais exerce une pression encore plus grande sur la clientèle des écoles de langue française. Vers la fin des années 1980, des membres du réseau français des écoles de la CECM, dont l'auteure de la recherche,<sup>20</sup> vivant les effets de ces pressions, ont souhaité le prolongement, dans l'école, de la politique provinciale concernant l'usage du français. Le résumé qui suit facilite la compréhension de la problématique, avant le récit détaillé du cas au chapitre 4.

**Résumé :** En juin 1990, après un parcours difficile, la Commission des Écoles catholiques de Montréal (CECM), dans le but de favoriser l'intégration harmonieuse des jeunes immigrants à l'école française, adoptait une politique linguistique dont les objectifs principaux visaient la généralisation de l'emploi du français à l'école française et l'amélioration de sa qualité. Bien que la CECM était constituée de deux secteurs linguistiques—le secteur francophone et le secteur anglophone—la politique ne concernait que le secteur de langue française.

L'adoption de la version définitive de la politique le 27 juin 1990 a été précédée de la diffusion d'un « projet de politique » le 4 avril dont seuls les objectifs avaient été adoptés par le

conseil. La CECM avait alors invité tous les individus et les groupes intéressés au projet à lui faire connaître, par écrit, leurs réactions avant la rédaction finale de la politique. Les huit directions d'école, membres du comité chargé de l'élaboration du projet de politique linguistique, croyaient que, ne s'adressant qu'au secteur francophone, le projet susciterait l'adhésion des francophones et obtiendrait l'appui des parents des élèves allophones soucieux de voir leur enfant réussir ses études à l'école française.

Le lendemain de son adoption le projet a connu une réception plutôt négative. La communauté anglophone faisait intervenir un organisme des droits des minorités pour dénoncer le projet et le journal anglophone montréalais coiffait ses articles de titres alarmistes. La controverse suscitée sur la place publique a pris de l'ampleur. Après quelques semaines de débats publics, le président de la CECM a proposé, à la demande du syndicat des enseignants, la tenue d'audiences publiques afin d'entendre les réactions des groupes intéressés.

Né d'un besoin ressenti au niveau des écoles, le projet de politique linguistique mettait un terme au mutisme de la CECM sur la question linguistique et, ce faisant, l'obligeait à se situer par rapport à cette question devenue incontournable au Québec. Le silence de la CECM n'était pas étranger à la dissociation progressive des deux valeurs traditionnelles et interdépendantes du Québec d'avant la Révolution tranquille, soient la défense de la langue française et le maintien de la religion catholique. Ces deux objectifs, naguère indissociables chez les francophones, s'étaient éloignés l'un de l'autre dans l'échelle de valeurs de ces derniers. Ce mutisme n'était pas étranger non plus au statut juridique de la CECM que des pressions sécularisantes et linguistiques menaçaient de partout. En effet, la CECM trouvait, en partie, la justification de son existence dans la légitimité que lui conférait l'article 93 de la constitution canadienne, article relatif à son statut confessionnel.

Le courant libéral des années 1960 avait donné naissance à un désir constant dans la population francophone de faire du français la langue nationale du Québec et le symbole de son épanouissement collectif. Associé à des valeurs séculières, ce même courant libéral s'est traduit par une plus grande ouverture face au pluralisme religieux. Or, de l'emprise religieuse d'antan, la CECM avait hérité, depuis sa fondation, en 1846, d'une approche de prise de décision de type centralisé et autoritaire. C'est dans ce contexte organisationnel, culturel et juridique que s'est déroulé le processus d'élaboration de la politique linguistique à la CECM.

Accentuant une crise de légitimité, l'événement étudié dans cette recherche était annonciateur d'une rupture avec le passé, annonciateur aussi d'un changement dans la culture organisationnelle de la CECM et d'un éveil de la population à la réalité changeante des écoles et de la société québécoise. De plus, cet événement s'inscrivait dans le processus d'intégration

des deux communautés linguistiques francophone et anglophone en sol québécois par l'aménagement d'un espace linguistique particulier.

### La problématique

Le cas étudié ici est survenu dans une période de discussions politiques intenses. En effet, des discussions constitutionnelles fédérales, commencées depuis plus de deux ans, devaient se terminer en juin 1990. Ces discussions appelées l'*Accord du lac Meech*, ayant lieu entre les gouvernants provinciaux et fédéral, visaient la reconnaissance du caractère distinct du Québec—nation française par sa langue, sa culture, ses traditions—, une condition essentielle posée par la majorité francophone québécoise pour adhérer à la Constitution de 1982. Par ailleurs, en décembre 1988, le gouvernement libéral du Québec avait invoqué la clause dérogatoire prévue dans la Constitution canadienne et voté la Loi 178 pour obliger les commerçants à utiliser le français sur les affiches à l'extérieur des commerces et ce, malgré un jugement de la Cour suprême du Canada exigeant le bilinguisme avec la prédominance possible du français. Ces événements politiques n'étaient pas étrangers à l'expression du besoin des éducateurs des écoles françaises de la CECM durant cette période. Par ailleurs, depuis l'adoption de la Charte de la langue française,<sup>21</sup> pas une occasion n'a échappé à l'un ou à l'autre des deux groupes linguistiques pour faire valoir des droits en s'appuyant sur les chartes canadienne ou québécoise des droits.

L'élaboration d'une politique linguistique pour les écoles du secteur français a fait ressortir les difficultés que comportait la dualité linguistique de la CECM. Le conflit qui suivit l'adoption et la diffusion du projet s'inscrivait dans une suite de situations conflictuelles. Lors de sa diffusion, le projet de politique a été mal reçu et vivement dénoncé par la communauté anglophone qui a réussi à entraîner dans son sillage une partie de la communauté francophone. Dès lors, la dynamique des relations qui s'est établie entre les intervenants constituait un bon exemple de luttes de pouvoir et permettait de saisir les mécanismes d'adaptation typiquement mis en oeuvre par la CECM et par l'ensemble des acteurs sociaux pour y faire face.

La population montréalaise, plus exposée que celle du reste de la province au contact des deux langues nationales canadiennes, est aussi plus prompte à réagir dès qu'un incident se produit sur le front linguistique. L'histoire du cas exposé ici reflète cette nervosité et cette fièvre qui s'emparent des deux communautés en présence—francophone et anglophone—lorsqu'il est question de langue, principe premier d'intégration sociale.

À l'époque de ce conflit, les écoles de confessionnalité catholique partageaient, en raison de ce trait, la même structure organisationnelle à la Commission des écoles catholiques de Montréal

(CECM). Cependant, depuis le début des années 1980, les écoles de la CECM accueillent tous les jeunes, sans distinction de croyances, car les écoles étaient dites « communes ».<sup>22</sup> La commission scolaire gérait deux réseaux d'écoles primaires et secondaires, des centres professionnels et des centres pour adultes. L'un des réseaux s'adressait à la clientèle francophone; l'autre, à la clientèle anglophone. En 1990, les élèves de langue française constituaient environ 87% des 90 000 élèves de la CECM et les élèves de langue anglaise, 13%.

Après l'avènement de la Loi 101, c'est donc à l'intérieur des murs des écoles françaises que la « pression linguistique » se faisait sentir : l'impact de cette loi se traduisait par l'inscription massive de jeunes issus de familles immigrantes. Alors que, avant l'adoption de la Loi 101 en 1977, la majorité des immigrants s'inscrivait à l'école anglaise, en 1990, près de 30% des élèves des écoles françaises étaient de langue maternelle autre que le français.<sup>23</sup> Ce taux, qui atteignait 70 à 75%<sup>24</sup> dans certaines écoles secondaires, provoquait des tensions. En 1988, des signes d'inquiétude venant des écoles indiquaient la présence d'un malaise. La « question linguistique » avait envahi le territoire scolaire. Des élèves, obligés par la loi de fréquenter l'école de langue française, résistaient à l'utilisation du français en classe en s'exprimant en anglais.<sup>25</sup> D'autres protestaient contre cet état de fait.

Un groupe d'élèves de deuxième secondaire de la polyvalente Saint-Luc à la CECM a sonné l'alarme, le 13 décembre 1988, lors d'un reportage télédiffusé.<sup>26</sup> Ces élèves faisaient alors connaître les activités qu'ils avaient réalisées à leur école pour valoriser l'usage du français. Leur motivation était née du fait que plusieurs élèves utilisaient plus spontanément l'anglais que le français à l'école. À la suite de ce reportage, des directions d'écoles françaises de la CECM ont insisté fortement auprès de leurs dirigeants pour que la commission scolaire adopte une politique linguistique pour son réseau d'écoles françaises. Par leur initiative, les jeunes de l'école Saint-Luc, où les allophones représentaient plus de 70% des élèves, ont manifesté leur volonté de vivre en français dans leur école.<sup>27</sup> La présence envahissante de l'anglais dans les salles de classe même n'était pas sans conséquences, puisque des élèves, des enseignants, des directions d'école tentaient de contenir ce phénomène et cherchaient des solutions aux problèmes que cela posait. C'est dans ce contexte que fut amorcée la recherche.

Pour réussir leurs études, les élèves québécois doivent acquérir une bonne connaissance du français, langue d'enseignement dans les écoles françaises.<sup>28</sup> La maîtrise de la langue nationale ne s'acquiert pas seulement durant les cours de français. Tous les enseignants de toutes les matières doivent favoriser une bonne maîtrise du français oral ou écrit. De plus, les situations informelles d'échanges entre les élèves favorisent un apprentissage plus rapide de la langue. Ainsi, dans les écoles d'immersion les jeunes ne doivent utiliser que la langue qu'ils souhaitent maîtriser. Le fait de parler anglais, même dans les salles de classe, en interaction avec les

enseignants et les autres élèves constitue donc un problème pour ceux qui s'attendent à ce qu'on vive en français à l'école française, de même que pour les élèves qui essaient d'y apprendre le français. Pour les immigrants, le français est souvent une troisième langue avec laquelle ils sont en contact, après leur langue maternelle et l'anglais.

Or, la situation qui régnait dans certaines écoles françaises n'était pas sans effets sur les élèves d'origine francophone ou allophone, de même que sur les enseignants et les autres membres du personnel. Encore plus difficile à cerner, un sentiment d'impuissance mêlé de cynisme, face à cette question, imprégnait le climat de certaines écoles. La tâche des enseignants dans un tel contexte se complexifiait. Les uns rappelaient aux jeunes l'importance de parler français à l'école; les autres, après bien des tentatives, abandonnaient en utilisant occasionnellement l'anglais dans leurs échanges avec les élèves. Tous étaient cependant conscients qu'ils étaient responsables, au moins en partie, du succès ou de l'échec de leurs élèves. Leur impuissance était grande, puisque peu de support leur était apporté par le système scolaire pour corriger la situation. La question linguistique était un sujet rarement abordé tant de la part de la commission scolaire que du ministère de l'Éducation : on ne voulait pas faire de vagues avec un sujet aussi délicat. Les professeurs de français semblaient porter tout le poids du maintien de la motivation des élèves pour apprendre le français. Peu de mesures soutenant leur travail de formation et d'éducation en milieu multiethnique, il fallait agir pour contrer le phénomène.

Le climat de certaines écoles était perturbé par cet état de fait. Des enseignants et des directions d'école du réseau français s'inquiétaient quant à l'intégration des jeunes allophones. Depuis vingt ans, les services mis en place pour favoriser cette intégration ne suffisaient plus dans certains milieux à conserver le caractère français de l'école, surtout là où le nombre d'élèves allophones dépassait le nombre d'élèves dont le français était la langue maternelle. L'école montréalaise ne pouvait se limiter à enseigner l'analyse et la grammaire françaises : elle devait former les jeunes afin qu'ils puissent apprendre à s'exprimer et à vivre en français. L'école française jouait encore plus difficilement son rôle d'intégration des immigrants à la société d'accueil lorsque sa clientèle était majoritairement composée de nouveaux arrivants. Le climat qui se développait était porteur de plus de tensions. Les jeunes allophones s'exprimaient parfois mieux en anglais, surtout s'ils habitaient un quartier anglophone ou si leurs parents travaillaient dans un milieu où prédominait l'anglais. Ils utilisaient alors moins leur langue maternelle entre eux que l'anglais. Ce transfert linguistique vers l'anglais se faisait sentir dans les communications à l'école. Les élèves qui tenaient à s'exprimer en français se sentaient marginalisés ou minorisés et éprouvaient de la gêne ou de l'agressivité devant l'envahissement de leur milieu par l'anglais. Les éducateurs faisaient face à une situation nouvelle.

L'initiative de quelques enseignants avait permis dans certaines écoles d'atténuer le problème. Par exemple, durant la Semaine du français, des macarons, des affiches rappelaient aux élèves qu'ils étaient dans une école française. Des rencontres permettaient aux jeunes de prendre conscience que chacun était responsable du visage français de l'école. Cette façon de promouvoir l'usage du français à l'école, aussi dynamique qu'elle fut, ne suffisait pas à changer le cours des choses. Les directions d'école continuaient de manifester leur inquiétude lors des réunions régionales de gestion. Malgré les mesures de redressement prises dans certains milieux, le climat d'inquiétude et d'impuissance gagnait non seulement les écoles secondaires, mais aussi des écoles primaires où des enseignants se demandaient à quoi servait l'enseignement en français au primaire si l'anglais devenait la langue d'usage au secondaire.

Des administrateurs étaient, à cette époque, interpellés par des directions d'école sur les mesures qu'ils entendaient prendre afin de promouvoir l'usage du français dans l'ensemble du réseau. La nécessité d'agir était exprimée lors de rencontres communes à travers le réseau formel de participation des directions d'école durant l'année scolaire 1988-1989. Ainsi, lors des premières rencontres du comité consultatif auprès du directeur général,<sup>29</sup> des directions d'école lui ont adressé une demande formelle afin qu'il facilite la mise en place d'une politique linguistique pour le réseau français de la CECM. Peu avant, lors d'une réunion de la Table de gestion de la Région Nord,<sup>30</sup> des directions d'école avaient exprimé auprès du sous-directeur général délégué à la région le besoin d'une action institutionnelle dans le dossier linguistique. Peu à peu, un consensus se dessinait : la Loi 101 devait trouver son prolongement à l'école par le biais d'une politique linguistique élaborée par la commission scolaire afin de faire du français la langue commune à l'école française.

### **La question de recherche**

La présente recherche, entreprise en février 1989, dans le but de trouver une solution au problème linguistique qui se posait à l'école française et qui semblait laisser les décideurs indifférents, a pris une autre tournure au moment de l'adoption d'un projet de politique linguistique le 4 avril 1990 et surtout après sa diffusion, devant la réaction des intervenants de l'environnement externe. Orientée au tout début vers la recherche des causes de ce qui semblait être de l'immobilisme de la part de la CECM dans le dossier et vers la façon de réagir à cette inaction, l'étude visait désormais à analyser la vive réaction du milieu montréalais face au projet de politique linguistique proposé par la CECM. Ce revirement de situation a obligé la chercheuse à étudier les multiples réactions provenant de l'environnement externe, à en examiner les causes et à formuler **la question principale de recherche** suivante :

**Comment la politique linguistique de la CECM a-t-elle pu voir le jour et ce, malgré les résistances qu'elle a provoquées et les conditions difficiles qui ont entouré son adoption?**

Confrontée à l'abondance des éléments recueillis, la chercheuse a finalement choisi la compréhension et l'interprétation du cas à travers la *construction d'un modèle d'analyse fondé sur la systémique* comme objectif de recherche. La réponse à la question de recherche, d'abord basée uniquement sur les faits, a par la suite nécessité l'élaboration d'un schéma explicatif sommaire s'enrichissant en cours de route, à mesure que les données s'accumulaient, pour aboutir à un modèle plus élaboré d'analyse et d'interprétation. Le « comment » de la question de recherche passait ainsi d'un modèle simple d'analyse à l'élaboration d'un modèle systémique fournissant un cadre d'analyse de la dimension politique du système CECM.

**Les critères de validité**

Au cours du chapitre 4, la partie historique constitue la matière brute où ont été retracés les *éléments premiers* traités par la suite dans la partie **analyse**. Par son enracinement dans le déroulement concret de l'élaboration d'une politique linguistique à la CECM, la recherche se déploie à partir des indices de relations pouvant illustrer les *concepts analytiques* retenus conduisant à la mise en forme du modèle explicatif. Ces concepts ont été choisis en fonction d'un cadre analytique découlant principalement du *paradigme politique*. L'analyse est fondée sur diverses théories dont la *système* constitue le référent privilégié.

**La portée de l'étude**

Cette recherche se situe dans ce courant où le questionnement suscité par un événement marquant conduit à une démarche de réflexion et d'analyse visant à repérer et à interpréter, au sein d'une organisation donnée et par le biais d'une décision politique spécifique, les indicateurs récurrents d'un changement social en cours. Cette étude de cas permet de comprendre la dynamique sociale qui a orienté la prise de décision et l'action dans une organisation scolaire donnée, par l'étude d'un facteur premier, celui du *soutien* nécessaire à l'action des dirigeants. L'étude de cas peut éclairer le travail de décideurs dans le domaine des politiques en éducation. Des décideurs pourraient ainsi générer avec leurs partenaires une dynamique communicationnelle positive. Le modèle d'analyse produit permet de comprendre l'*exercice du pouvoir* dans une organisation complexe évoluant dans un contexte sociopolitique en mutation où les médias jouent un rôle de premier plan, des aspects peu explorés en administration de l'éducation au Québec.<sup>31</sup>

---

**Notes - Chapitre 1**

- <sup>16</sup> Voir à ce sujet l'article de Suzanne FONTAINE, *Recherche en éducation et changement* dans le collectif *La recherche en éducation comme source de changement*, publié sous la direction de Jacques CHEVRIER, LES ÉDITIONS LOGIQUES INC., Montréal, 1994, pp. 44-45. Madame FONTAINE y fait la distinction entre *recherche en éducation* qui fait référence aux recherches sur le *quoi* et le *comment* enseigner effectuées par les pédagogues ou les didacticiens dans leur propre domaine et « porte un regard plutôt endogène sur l'activité éducative » et *recherche sur l'éducation* tributaire de disciplines diverses et particulièrement des sciences humaines. Ce type de recherche « porte un regard plutôt exogène sur l'activité éducative et la met en relation avec d'autres grandes variables sociales, économiques, organisationnelles et politiques. Elle s'intéresse davantage au thème de l'accessibilité, aux cheminements scolaires, aux caractéristiques des clientèles, aux politiques éducatives, etc. ».
- <sup>17</sup> VAN DER MAREN, Jean-Marie. *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 1995. p. 400.
- <sup>18</sup> Selon Legrand, l'élaboration d'une politique en éducation comporte trois phases successives : 1. L'élaboration théorique; 2. l'expérimentation et 3. la généralisation. LEGRAND, Louis. *Les politiques en éducation*, Collection Que sais-je?, Presses Universitaires de France, Paris, 1988, p. 27.
- <sup>19</sup> VAN DER MAREN, Jean-Marie. *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 1995, p. 365.
- <sup>20</sup> Inscrite en septembre 1989 à la faculté des Sciences de l'Éducation, la chercheuse, directrice d'une école primaire à la CECM, souhaitait se perfectionner afin de trouver une solution au problème linguistique de certaines écoles françaises. La chercheuse faisait alors partie du comité consultatif auprès du DG depuis 1988 fut invitée, quelques mois plus tard, à participer au comité d'élaboration de la politique linguistique mis sur pied par la CECM. Enseignante à la CECM à compter de 1961, la chercheuse a été adjointe à la direction de 1968 à 1974, directrice d'école de 1974 à 1995 et retraitée depuis août 1995.
- <sup>21</sup> Gouvernement du Québec, *Charte de la langue française* ou Loi 101, août 1977, (L.R.Q. Chap. C-11 - 1977, chap. 5).
- <sup>22</sup> *Loi sur l'instruction publique* ou Loi 107 du 23 décembre 1988, Gouvernement du Québec, L.R.Q., chapitre 1-13.3.
- <sup>23</sup> Pour l'année 1990-1991, cette proportion était de 31,72% à la CECM. Conseil scolaire de l'Île-de-Montréal, *UNISSON*, novembre-décembre 1992, p. 9.
- <sup>24</sup> En 1990-1991, ce taux était de 75,2% à l'école secondaire Saint-Luc et de 50 à 70,1% dans une dizaine d'écoles primaires. Conseil scolaire de l'Île-de-Montréal, *UNISSON*, novembre-décembre 1992, p. 10.
- <sup>25</sup> Les membres du Conseil de la langue française notent en page 13 du mémoire que « l'obligation de scolarité en français y est alors perçue comme une contrainte frustrante » et basent leur affirmation sur une recherche de Anne LAPERRIERRE. Référence : LAPERRIERRE, Anne et coll., *La construction sociale des relations interethniques et interraciales chez des jeunes de deux quartiers montréalais*, Université du Québec à Montréal et Institut québécois de recherche sur la culture, 1988-1991, 10 volumes.
- <sup>26</sup> Archives de Radio-Canada, Reportage intitulé *Minorités ethniques et écoles françaises*, Émission Le Point, 1988-12-13, Fiche # 88.
- <sup>27</sup> Conseil scolaire de l'Île-de-Montréal, *UNISSON*, novembre-décembre 1992, p. 10.

---

<sup>28</sup> Gouvernement du Québec, *Régime pédagogique*, Décret 73-90, 1990-01-24, (1990) G.O., 569, p. 574, ch. VI, art. 54. ✓

<sup>29</sup> Le comité a repris ses activités le 17 février 1989; la question linguistique a été apportée au comité dès cette première rencontre, fiche # 114.

<sup>30</sup> La CECM était alors subdivisée au secteur français en trois régions administratives (Nord, Est, Ouest), chacune étant pourvue d'un comité consultatif de directions d'écoles primaires et secondaires.

<sup>31</sup> FONTAINE, Suzanne, dans un article intitulé *Recherche en éducation et changement* publié dans l'ouvrage collectif dirigé par Jacques CHEVRIER, *La recherche en éducation comme source de changement*, Les Éditions Logiques, Montréal, 1994, l'auteure écrit :

Signalons également les travaux en histoire de l'éducation : on commence à faire l'histoire, à prendre distance vis-à-vis de certains phénomènes. Les recherches, dans le domaine de l'évaluation institutionnelle sont aussi importantes; le CADRE, particulièrement joue un rôle de réflexion, d'instrumentation et de sensibilisation sur ce sujet. C'est aussi l'heure des grandes politiques, livres verts, livres blancs, comités et commissions d'études. Malgré une attention particulière portée à la participation des parents dans les structures scolaires et des études internes au gouvernement, on souligne cependant, au cours de cette période (1970-1986), peu de recherches portant sur les différents enjeux qui se situent autour des politiques éducatives et scolaires, de la distribution des pouvoirs et de la décentralisation (p. 49).

## Chapitre 2 - La revue des écrits et le cadre d'analyse

« Quand la politique est livrée à l'improvisation, lorsqu'elle feint de ne pas s'immiscer dans les conflits ou les complicités des groupes, c'est que son action s'exerce en secret. Comme elle doit nécessairement agir, parce que des intérêts divers la courtisent, elle le fait en coulisse et loin des citoyens. Au contraire, la planification en appelle à l'initiative de tous plutôt que d'en dispenser le plus grand nombre; parce qu'elle décrit ouvertement les intentions et les obstacles, elle est un instrument indispensable à la participation des citoyens »

(Fernand DUMONT, *Raisons communes*, Les Éditions du Boréal, 1995, p. 195).

**L**a CECM était une organisation qui répondait aux caractéristiques d'un système politique, par ses structures et par ses fonctions. La loi de l'Instruction publique l'autorisait à adopter des politiques qui puissent établir le cadre et les règles de fonctionnement de son organisation. Si l'assemblée des commissaires de la CECM disposait de l'autorité formelle nécessaire pour adopter une politique linguistique, il n'en restait pas moins que des facteurs d'ordres structurel, politique et culturel conditionnaient l'efficacité de l'exercice de cette autorité. Ce fut le cas pour l'adoption de la politique linguistique. La diversité des besoins et des intérêts des acteurs a conféré au processus politique une originalité certaine par les stratégies que ces acteurs ont employées pour atteindre leurs fins. Ce sont ces stratégies qui sont observées au cours de l'étude, car elles sont révélatrices du capital politique des acteurs, c'est-à-dire du pouvoir qu'ils possédaient ou de celui qu'ils recherchaient pour réussir à influencer une décision politique. L'approche systémique a servi d'outil d'analyse afin de rendre compte de l'articulation des relations de pouvoir entre les acteurs au moment de l'élaboration d'une politique linguistique à la CECM et de l'influence d'une variable, *le soutien*, sur le déroulement du processus décisionnel.

Un certain éclairage fut apporté sur les stratégies des acteurs grâce à différentes théories dont celles de la *prise de décision*, du *conflit* et de la *communication*, des théories qui ne sont pas rappelées de façon explicite dans la recherche puisque, au delà de ces théories, la *systémique* et plus précisément *l'analyse des systèmes politiques* constitue la théorie de base de la recherche. Le chapitre 2 porte sur le cadre conceptuel comportant une description du modèle d'analyse du système politique de David Easton (1965, 1974) complétée par des concepts complémentaires ayant permis d'identifier certaines catégories du modèle d'analyse de la thèse, sur les concepts de *principe d'organisation sociale* et *d'apprentissage réflexif* de Habermas (1978), sur le survol de deux études touchant la systémique et sur certaines recherches portant sur des aspects politiques et organisationnels de la CECM.

### **Le cadre conceptuel**

L'analyse systémique, malgré ses faiblesses, a fourni une partie du cadre conceptuel nécessaire à l'analyse du cas. Utilisée de façon instrumentale cette grille de lecture a servi à identifier les phases du cheminement de la demande et la variable indépendante. Parmi les auteurs qui ont fondé leur analyse des systèmes politiques sur la systémique, deux ont été retenus, successivement : Jean-William Lapierre et David Easton. Lapierre (1973) a élaboré un modèle d'analyse facilitant la compréhension des systèmes politiques inspiré par David Easton dont

l'approche découlait d'une logique positiviste—logique issue des théories de Comte, Weber, Durkheim et Parsons—. La conceptualisation eastonienne, selon Monière (1976),<sup>32</sup> est basée sur « les valeurs dominantes de la société ». L'analyse systémique et le fonctionnalisme sont « des sous-produits de la théorie organiciste et de la physiologie homéostatique » (Monière, 1976), des modèles se développant par analogie avec divers systèmes biologique, mécanique ou cybernétique. Easton fait figure de néopositiviste par la centration de son modèle d'analyse sur les valeurs et sur la façon dont elles interviennent dans le système politique.<sup>33</sup> Or, selon Monière, il faut aller plus loin et se demander quelle est la *nature* de ces valeurs, *pour qui et au service de qui* elles sont introduites dans le système politique afin de donner à la démarche scientifique, dans le domaine de « la lutte pour les activités de l'homme », tout son contenu social, tout son sens. Monière juge donc le concept de système, emprunté par Easton à la physique et à la biologie, « de vision de l'ordre du monde impropre à la réalité sociale », car cette méthode inductive basée sur l'empirisme limite l'étude du comportement social à son aspect extérieur en évitant d'y introduire les effets de la conscience.

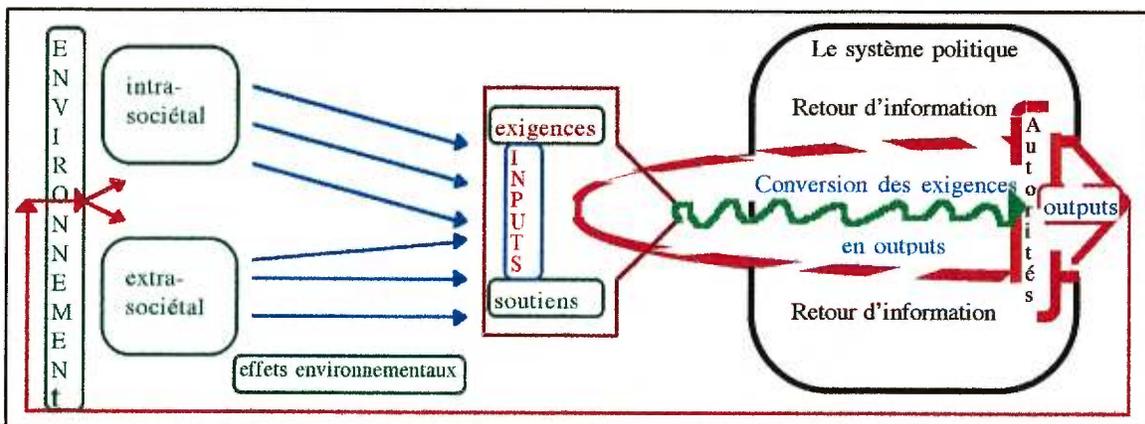
Malgré cette critique, le cadre d'analyse systémique a eu une fonction instrumentale qui a permis à la chercheuse d'articuler le modèle qu'elle avait construit de manière inductive jusqu'à ce qu'elle soit mise en contact avec les travaux de Easton. La conceptualisation eastonienne du processus de conversion du *besoin exprimé en décision politique* cadrerait bien avec le processus décisionnel ayant cours dans la structure bureaucratique que constituait la CECM. Le modèle d'Easton pouvait servir à expliquer ce qui était perçu, mais ne suffisait cependant pas à expliquer *le cas CECM* dont la problématique en 1989-1990 se développait dans un contexte de changement social et structurel important. Il restait à découvrir et à expliquer les causes du processus révélé par les faits. La chercheuse a donc apporté un autre volet à l'analyse découlant d'une recherche des motivations des acteurs. Cette démarche a canalisé la réflexion vers la critique du cas à travers les aspects culturels lui servant de limites : les attentes, les idéaux, les lois, les normes de la communauté politique. Cette réflexion n'excluait pas les jugements de valeur de la chercheuse qui évoluait graduellement en dehors du système étudié. Cette distance physique a permis de prendre du recul aussi par rapport au caractère fonctionnaliste du système pour chercher la source du besoin exprimé, évaluer la nature de la demande des écoles dans le contexte où elle était présentée, connaître les motivations de ceux qui soutenaient cette demande ou qui la combattaient. Bref, il s'agissait au cours de la thèse de faire émerger la dimension historique du cas afin d'échapper à une explication causale basée strictement sur le modèle eastonien.

### Le cadre conceptuel de Easton

S'attachant aux activités qui ont cours dans un système politique et surtout à la manière dont elles sont accomplies à travers la structure organisationnelle et les rôles et les fonctions des membres de ce système, Easton (1953, 1965, 1974) a identifié des activités et des processus fondamentaux pour l'ensemble des systèmes politiques. Le modèle d'analyse systémique de Easton étudié ci-après apporte les éléments conceptuels—concepts et propositions—nécessaires à la compréhension de la thèse. Les concepts autour desquels Easton a bâti son cadre conceptuel sont entre autres : *système, système politique, vie politique, intrants* (inputs), *extrants* (outputs), *exigences ou demandes, convertisseurs* (éclusiers), *règles culturelles, mémoire du système, rétroaction, boucle de rétroaction, communauté politique, régime, valeurs, normes, structures, autorités politiques, idéologies, légitimation, stress et soutien spécifique ou diffus*. Le cadre conceptuel eastonnien décrit clairement le concept de *soutien*—variable indépendante—de la thèse. Le rôle de cet élément dans le processus de conversion de la *demande* en *décision politique* étant capital nécessitait qu'il soit mis en contexte par rapport au système politique.

**Le modèle d'analyse de Easton** - Pour Easton, un système est « un moyen par lequel les inputs d'exigences et de soutien sont convertis en outputs ». C'est en se demandant ce qui pouvait contrarier ce processus de conversion dans la vie politique que Easton a élaboré sa théorie concernant l'aspect distributif du comportement du système. La vie politique est elle-même « un système de comportement inséré dans un environnement et ouvert à des influences en provenance de cet environnement, aussi bien que de sources internes ». Inspirée de Easton, la Figure 1 illustre le processus continu de conversion des *exigences* venant de l'environnement interne ou externe en *décisions*, avec l'effet de rétroaction qu'entraîne cette décision politique qui revient nourrir le flux des exigences auxquelles le système politique doit faire face.<sup>34</sup>

**Figure 1 - Le modèle de réaction dynamique d'un système politique**



**La définition du système politique selon Easton** - Easton propose ces définitions complémentaires l'une à l'autre d'un système politique :

- un système politique est « l'ensemble des interactions par lesquelles les objets de valeur sont répartis par voie d'autorité dans une société »;
- un système politique est aussi « une série d'interactions par lesquelles des efforts positifs et constructifs peuvent être entrepris pour faire face à des situations qui menacent son intégrité en tant que système »;
- « un système politique peut être considéré aussi comme un moyen de régler des différends ou comme un ensemble d'interactions par lesquelles les exigences sont transformées en outputs » et enfin,
- « c'est un moyen par lequel les ressources et les énergies d'une société sont mobilisées et orientées vers l'atteinte de certains objectifs ».

**Le fonctionnement du système politique** - Un système politique est ouvert—plus ou moins, selon le cas—sur un environnement interne et un environnement externe auxquels il réagit et se maintient grâce à cette activité et au fonctionnement de ses *processus vitaux*. La vie politique est un ensemble de processus par lesquels certains facteurs (intrants) sont transformés en produits (extrants), c'est-à-dire en politiques, en décisions et en mesures d'application dotées d'autorité. Les intrants sont constitués des *demandes* (ou des *exigences*, selon le terme d'Easton) et des *soutiens* qui sont transformés par le système politique qui désire s'adapter en contrôlant, modifiant ou changeant l'environnement, le système lui-même ou les deux à la fois.

Le cheminement d'une demande dans un système politique débute avec la conversion d'un *désir*—attente, opinion, motivation, idéologie, intérêt, préférence, motif—en exigence (ou demande), conversion qui se produit à la frontière du système, là où bon nombre de désirs s'éteignent avant d'avoir pu y pénétrer. Lorsque cette conversion se produit, la demande est politisée. Deux moyens principaux peuvent moduler l'entrée des exigences dans le système : le premier est lié aux structures politiques du système, ces structures qui déterminent *qui* assure la conversion des *désirs* en exigences et décide de leur *nombre* et de leur *contenu*; l'autre est tributaire des *normes culturelles* qui déterminent *ce qui est admis* dans le système.

L'entrée d'une demande dans un système politique se fait habituellement par des points précis et stables où des mécanismes régulateurs la reçoivent et lui font subir un premier traitement. Ces points d'entrée sont identifiables dans la structure afin que ceux qui veulent formuler une demande sache où s'adresser pour le faire. Une structure comprend les interrelations entre les rôles politiques et des rôles assumés par les groupes et les organisations. Deux formes de régulateurs ou *convertisseurs* (que Easton nomme des « éclusiers ») permettent l'entrée des demandes dans le système. (Le terme *convertisseur* semble plus adapté par ses possibilités d'englober des rôles de *gardien* de l'entrée du système et de responsable de la *sélection* des demandes capable de *traduire* et de *transformer* ces demandes). Tout d'abord, certaines

fonctions dans une organisation impose à leurs titulaires de consacrer une part importante de leurs activités à choisir parmi les désirs exprimés ceux qui seront convertis en exigences. D'autres fonctions participent à l'admission des exigences dans le système politique : « les partis, les groupes d'intérêt, les parlementaires, les dirigeants de l'opinion, les fonctionnaires, les dirigeants d'affaires »... et les médias. La deuxième forme d'entrée des exigences dans le système politique est plus diffuse. Dans un système ouvert, chaque membre pourrait, en principe, formuler une demande et devenir ainsi un convertisseur de désir en demande. Les systèmes politiques se situent habituellement entre ces deux formes.

Les intrants (les exigences et les soutiens) et les extrants (décisions, politiques, règlements) du système révèlent la présence d'échanges (réciprocité) ou de transactions (unilatéralité) avec l'environnement. Les fluctuations des intrants servent à mesurer les impacts de l'environnement sur le système; ces intrants constituent les réponses aux tensions antérieurement ressenties par ce système.

Les extrants sont produits par les autorités politiques vers qui convergent les demandes, les informations et une grande partie du soutien. Ces autorités en vertu de leur rôle sont en mesure de déterminer l'attribution des ressources. Les extrants peuvent être de nature obligatoire : les *déclarations*—lois, décrets, règlements, décisions administratives ou judiciaires—et les *réalisations* qui consistent en des mesures effectivement prises pour appliquer la décision formelle. Les déclarations peuvent avoir un effet indépendamment des réalisations. Ainsi, un extrant promis peut ne jamais se réaliser ou peut se révéler difficile ou même impossible à appliquer : « les autorités intéressées peuvent fort bien n'avoir jamais eu l'intention de le faire », estimant qu'une telle décision peut aller à l'encontre des objectifs fixés par le système ou contre leurs propres intérêts. Mais l'extrant peut avoir affecter l'attitude des membres suffisamment pour en obtenir le soutien.

Le maintien d'un système politique est lié à sa capacité de faire des choix de valeurs et à les faire accepter par les membres du système, deux variables essentielles servant à déceler les tensions dues à une perturbation menaçant le système de désintégration ou de paralysie pouvant causer un stress dans certains secteurs d'activités du système. Easton considérait que l'analyse systémique permettait « d'interpréter le comportement des membres d'un système à la lumière des conséquences qu'il a sur l'allègement ou l'aggravation des tensions affectant les principales variables » que sont le choix des valeurs et le soutien accordé.

La *rétroaction* aide les autorités à recevoir les réactions à leurs décisions et à en tenir compte dans un nouveau cycle décisionnel afin de réduire les tensions. Les extrants influencent à leur tour le soutien que les membres veulent accorder à une exigence formulée dans le système.

**Les demandes ou exigences : définition et rôle** - Easton définit une *exigence* comme étant « l'expression de l'opinion qu'une attribution dotée d'autorité, concernant un domaine particulier, doit ou ne doit pas être faite par ceux qui en sont chargés ». (Dans la thèse les concepts *exigence* et *demande* sont équivalents). Les exigences ou demandes s'adressent aux autorités comme le démontrait la Figure 1, à la page 22; elles prennent un caractère politique « lorsqu'un effort est fait pour exercer le poids de la société tout entière en faveur de l'une des parties ». L'exigence constitue la matière première de l'activité politique, de même que les conflits qui en découlent souvent et qui font émerger les intérêts, les motivations, les idéologies, les préférences constituant la base du *soutien* accordé à une exigence.

Pour être portée à l'attention des autorités d'un système, une exigence doit être exprimée clairement afin qu'une décision soit prise; elle peut l'être en principe par n'importe quel membre du groupe dans une démocratie ou par un membre privilégié dans un système autocratique, ce qui restreint le contenu de la demande et son degré de pénétration dans le système et réduit les possibilités de rassembler le soutien nécessaire à la décision politique. Souvent des exigences émergent d'un secteur *non politique* du système et sont introduites dans le secteur *politique* à un moment propice comblant le fossé entre ces deux secteurs. Ces exigences sont souvent formulées par des personnes dont le rôle dans le système les pousse à réclamer une décision politique sur un sujet donné.

Le système politique peut être menacé par un stress intense à cause d'un *excès de volume* des demandes (stress de volume) ou à cause de la *nature* des exigences (leur contenu) dont certaines nécessitent plus de temps pour créer un consensus dans une population pluraliste (stress de contenu). Le *stress de contenu* est lié à des propriétés telles que « la complexité, le caractère polémique, la nécessité de mettre en oeuvre des ressources limitées ou la capacité de mobiliser l'intérêt de membres politiquement puissants ». Ces deux types de stress peuvent limiter la capacité du système à répondre aux demandes par des décisions appropriées. Ainsi, l'insuffisance des produits réduit le soutien essentiel que les membres influents d'une société peuvent accorder aux autorités du système. Les autorités peuvent faire face à un stress dû à un excès de volume ou de contenu des exigences en limitant leur volume, en réglant leur contenu ou en gagnant du temps lors du traitement des demandes. Une structure politique ayant une capacité de traitement limitée doit, pour survivre, ordonner ces exigences, en réduire le nombre et régulariser leur contenu, « s'acquittant ainsi d'une de ses tâches les plus caractéristiques ».

**Le rôle de convertisseur** - Les convertisseurs de désirs en demandes se situent à la frontière du système. Leur pouvoir de conversion est lié à leurs caractéristiques et à leur comportement. Parmi ces caractéristiques, Easton mentionne : l'adhésion même minimale de la personne à la

cause qu'elle défend, la capacité de reconnaître chez d'autres des besoins similaires à ceux qui sont exprimés et la capacité de parler en leur nom autant qu'au sien, la capacité de généraliser à partir de sa propre expérience, la connaissance de la vie politique afin de pouvoir bien diriger ses revendications, avoir le sentiment de sa propre efficacité.

Le volume et le contenu des désirs des membres—« validés par la culture et influencés par les événements »—constituent le réservoir dans lequel les convertisseurs puisent leurs éléments. Des facteurs liés à la personnalité des convertisseurs peuvent influencer sur les décisions : leur origine sociale, leur cheminement de carrière, leurs choix idéologiques, leurs motivations, les canaux de communication et autres ressources à leur disposition pour la conversion et la façon de réagir aux désirs des autres. De plus, les normes culturelles, favorisant ou gênant la conversion, constituent un facteur majeur de régulation concernant la surcharge des demandes.

Des groupes se spécialisent dans la création d'exigences en allant au devant ou en suscitant l'expression de désirs réels ou non : groupes d'intérêt, associations professionnelles, syndicats, médias.... Les parlementaires et les autorités des administrations publiques ou des services militaires exercent la fonction de convertisseurs de désirs en demandes dans le système politique sous la pression de leurs membres ou « en réponse aux normes morales internes qui les poussent à être dignes des attentes idéales, culturellement définies à leur égard ».

**Les règles culturelles** - Dans une structure différenciée, des règles culturelles réservent à quelques membres la conversion des désirs en demandes ou d'autres règles donnent cette possibilité à tous les membres. Dans le premier cas, la responsabilité de déterminer l'ordre du jour des rencontres d'une organisation est un puissant instrument de contrôle du flux des demandes et est réservée à une personne dont la fonction est d'assumer cette régulation. Dans le second cas, la participation des membres favorise l'expression de demandes multiples canalisées vers des points de contrôle de la structure politique où des convertisseurs opèrent la régulation qui évite la surcharge du système en déterminant le contenu et le niveau d'entrée de ces demandes.

Les normes culturelles représentent en fait des limites à la conversion des désirs en exigences, des limites auxquelles les convertisseurs doivent se plier. Ces normes culturelles agissent même en amont de l'expression d'un désir par un membre dans le système politique en inhibant l'expression d'un tel désir s'il n'est pas admis parmi ces normes ou en canalisant ces désirs vers des formes de traitement des demandes autres que politiques. Souvent les valeurs et les préjugés d'un système politique restreignent l'expression de certaines demandes, les membres sachant qu'ils risquent de ne pas être entendus à leur sujet ou d'être victimes de représailles en les politisant. Dans des domaines culturellement sensibles constituant des sources de profondes

divisions sociales ou de domaines relevant de la vie privée, un sujet peut être complètement exclu de l'intervention politique—de façon explicite comme dans une loi ou une constitution ou de façon implicite, par convention non formalisée—. Ces exclusions, ancrées dans les moeurs d'une société, font que personne ne s'attend plus à ce qu'elles soient remises en question. Les normes culturelles limitant le nombre de désirs présentés, réduisent les risques de controverse et le temps qui y serait consacré.

Certaines normes culturelles tendent à accroître le volume des demandes et à intensifier les différends entre les membres. Cet accroissement à l'entrée du système peut être corrigé en cours de route afin d'éviter la surcharge du système en aval. Pour ce faire, les membres peuvent s'entendre sur un noyau de *valeurs centrales* qui ne sera pas remis constamment en question, évitant le « désordre perpétuel ». Ces valeurs forment la base de la socialisation d'une communauté politique en assurant sa cohésion et sa stabilité. Des normes liées à la culture des régimes politiques—la nomination ou l'élection des représentants, leur nombre, le contrôle exercé sur eux, le mode de participation, la circulation de l'information—influencent le comportement des convertisseurs. Ainsi, certains régimes « traditionnels ou coloniaux » estiment que seules les autorités sont responsables de l'expression et de la conversion des désirs en demandes et que les membres n'ont peu ou pas à intervenir dans ce processus.

La diminution du volume des demandes et le contrôle de leur contenu par les effets combinés émanant des structures du système politique et des normes culturelles ne diminuent pas nécessairement le stress que subit le système. Les autorités peuvent faire preuve de créativité pour réduire ce stress en modifiant « les comportements des titulaires des rôles, la structure du système ou les règles culturelles »; ces changements rendent disponibles de nouvelles formes de conversion de désirs en demandes et peuvent diminuer le stress, du moins temporairement.

**La mémoire du système** - Le système politique accumule des faits, des expériences, des connaissances, des procédés, des choix de valeurs qui sont mémorisés pour utilisation ultérieure. Cette fonction permet la mise en réserve et l'extraction de ces éléments dont une partie est transmise par le biais de la culture—la littérature, le folklore, les documents—. Ceux qui élaborent des programmes politiques et des systèmes d'interprétation—les idéologies—puisent abondamment dans cette mémoire collective selon leurs intérêts et leurs objectifs. En période de crise, les autorités politiques retournent à cette réserve pour reprendre des matériaux qu'ils utilisent en les interprétant de nouveau afin de raviver le soutien des membres.

**La conversion des demandes** - Le mécanisme de conversion des demandes en décisions permet l'admission de ces demandes, leur compétition et leur réduction affectant leur nombre ou leur contenu jusqu'à ce qu'elles soient prêtes à être présentées et traitées par les décideurs.

Ce processus de conversion participe à la régulation du volume et du contenu des demandes, en servant à *minimiser, circonscrire* ou même *éliminer* leurs effets dangereux sur le système, permettant aux décideurs de sauver du temps au moment de la prise de décision. Une demande qui n'est pas éliminée par lors du processus de régulation est convertie en problème.

Pour qu'une demande soit transformée en *produit* doté d'autorité, elle doit en entrant dans un système, être orientée vers les autorités politiques, sinon elle risque de se perdre et d'être évacuée. Si le nombre des demandes excède la capacité de traitement des canaux de communication vers le secteur décisionnel, le système subit alors un *stress* à cause de l'insuffisance des canaux et les demandes insatisfaites occasionnent un déficit de soutien aux autorités en cause. Les canaux de communication forment un réseau de canaux dans lesquels circulent les demandes qui sont « mises en mémoire, interprétées, puis transmises d'un groupe de membres ou d'un sous-système à un autre ».

Le passage d'un régime de type traditionnel à un régime de type démocratique de gestion des demandes est marqué, entre autres, par des modifications aux structures d'un système. Une longue tradition de gestion autocratique des demandes peut freiner ce passage vers une gestion des demandes de type participatif. La lenteur de la mise en place de nouveaux canaux ou le manque d'habileté des convertisseurs peuvent occasionner temporairement une surcharge du système politique. La mise en place de canaux, tels « les parlements, les groupes d'intérêt, les partis et les organes administratifs spécialisés » peut participer à la réduction des demandes.

Il y a des occasions où les décideurs peuvent favoriser le maintien de structures de type traditionnel pour conserver le pouvoir entre leurs mains. Cette « politique calculée » se concrétise par « l'élimination » de certains concurrents, « la limitation de la liberté d'expression », le contrôle exercé sur les partis politiques et les médias; ce cadrage politique limite le nombre de canaux de communication et le flot des demandes vers les autorités qui craignent la pression interne ou externe que ces demandes pourraient provoquer. Par ailleurs, des demandes faisant l'objet d'un large consensus peuvent être intégrées dans le programme électoral d'un parti politique, puis reprises et reformulées au niveau législatif et exécutif sous forme de politiques. Lorsque le contenu de certaines demandes crée un fossé entre deux ou plusieurs groupes dans la communauté politique, des institutions intermédiaires peuvent contribuer à réduire les demandes en amenant les parties à faire des compromis.

Les personnes ou les groupes qui sont en mesure de soulever des controverses sont « dans des positions déterminantes de contrôle du pouvoir ». Ce sont surtout des demandes ayant la capacité de susciter facilement et rapidement l'intérêt et les passions d'un large auditoire qui

peuvent porter à controverse. Ces controverses pouvant venir de partout dans et hors du système peuvent aboutir à l'échec, à une décision contraignante ou à un compromis.

**La rétroaction** - Une partie seulement des demandes entrant dans le système politique sont choisies pour être converties « en décisions contraignantes et en mesures d'exécution ». Une fois adoptés, ces produits ou extrants du système pénètrent le tissu social et génèrent de nouvelles demandes, selon un mécanisme dynamique de rétroaction. Les autorités peuvent générer des extrants adaptés aux besoins exprimés dans la mesure où l'information entourant la réception de ces extrants leur permet de connaître l'état du système et de l'environnement, l'impact de comportements et de décisions antérieurs, présents ou imminents et leur effet sur le soutien spécifique ou diffus. Ce retour d'information constitue la *rétroaction*.

La *boucle de rétroaction* se réfère aux réactions à une décision et à l'information qui circule au sujet de cette décision. « La rétroaction a été définie comme la faculté d'ajuster la conduite future en tenant compte des résultats enregistrés ». L'information emmagasinée dans un sous-système de mémoire joue le rôle de stimulus pour orienter les réactions. Ce processus permet l'ajustement des extrants, leur correction ou l'innovation. Si les membres perçoivent les extrants comme satisfaisants, il est probable que le soutien spécifique à ces extrants et leur soutien envers le système s'accroîtra. Cette perception peut être *directe* ou perception au premier degré et *indirecte* ou perception de second degré dans les cas où les membres s'en remettent à des intermédiaires (chefs politiques, religieux ou syndicaux, médias, groupes d'intérêt, etc.) pour assurer la médiation. L'écart entre la perception et ce qui était attendu comme réaction rend compte du mécontentement ambiant.

Les effets de la rétroaction sur le soutien sont tributaires de la volonté, de la compétence, du degré de préparation des autorités, de leur sensibilité à l'égard des besoins des membres—soit leur degré de réceptivité—, des ressources dont elles disposent, de leur capacité à réagir et du délai à leur disposition. Le degré de réceptivité ou d'empathie tend à faire diminuer la distance sociale et politique entre les autorités et les membres, donc à augmenter le soutien diffus. Un faible degré de réceptivité peut provenir de divergences idéologiques ou éthiques entre les autorités et les membres, de perceptions opposées liées à la différence sociale ou à la position dans le système et autres.

**Le soutien** - L'autre forme *d'entrée* (intrans) dans le système est le *soutien*. Easton fait remarquer que sans le soutien des élites politiques de leur système tout au moins, les autorités politiques ne peuvent que difficilement transformer des *exigences* en *produits* et encore plus difficilement procéder à leur mise en oeuvre. Les événements qui perturbent le fonctionnement d'un système politique provoquent l'expression de nouvelles demandes, mais

aussi l'expression des sentiments éprouvés par les membres envers le système politique, l'institution concernée et envers ses dirigeants. De plus, les conditions environnantes peuvent rendre disponibles « des ressources humaines flottantes » qui viendront soutenir les revendicateurs dans leurs contestations. Les perturbations servent ainsi de révélateur au *soutien* accordé à une demande ou à un système politique incluant l'institution en cause et ses dirigeants. Le *soutien* est une variable essentielle liant le système politique à son environnement et contribuant à sa survie et représente une seconde source de *stress* après celle des *exigences* ou demandes qui lui sont adressées. Pour que les autorités puissent prendre des décisions contraignantes et soient capables de les mettre en oeuvre « sans usage excessif de la force », il faut qu'une certaine « solidarité » ait été développée avec ces autorités et envers le régime—les structures et les règles de fonctionnement—qu'elles représentent.

Le soutien peut être orienté vers une personne, un groupe, un but, une idée ou une institution. (À l'instar de Easton, le concept de soutien n'est employé que dans son sens positif au cours de la thèse). Le soutien se présente sous deux formes : le *soutien visible* ou manifeste ou observable, identifié par les actions de soutien—telles des déclarations, des manifestations, un vote—et le *soutien tacite*—identifié par des attitudes et des sentiments de soutien associées au *loyalisme partisan*—. Le soutien module l'utilisation des ressources humaines et matérielles en faveur d'une demande. Lorsque le soutien fait défaut, les dirigeants doivent prendre les moyens pour le susciter. Même si le soutien est une notion fluctuante et difficile à mesurer, il est possible de savoir *qui* soutient *qui* au cours d'un conflit, combien de personnes ou de groupes accordent ou non leur soutien, l'intensité de leurs sentiments, leurs réserves et il est possible de déceler les conséquences d'une baisse de soutien ou de son absence. Pour être efficace, le soutien doit bénéficier de ressources, d'une organisation expérimentée et de personnes capables de mener à bien l'action entreprise. Le soutien peut être orienté vers la *communauté politique*, vers le *régime* ou vers les *autorités* : trois objets politiques fondamentaux. Une modification apportée à l'un ou à l'autre de ces objets peut constituer une façon de faire face au stress.

Le soutien est appelé *spécifique* lorsqu'il est accordé concurremment à la satisfaction d'une demande et soutien *diffus* lorsqu'il est orienté vers les objets du système—les autorités, le régime ou la communauté politique—. Le soutien diffus est accordé même si les attentes des membres ne sont pas toujours satisfaites. Ce soutien est nourri par un « sentiment de loyauté inconditionnelle » témoignant d'un attachement certain envers les objets du système. Le soutien diffus peut émerger de la croyance des membres qu'il existe un intérêt commun aux membres de la communauté politique, *le bien commun*, qui exige que chacun soit en mesure de sacrifier ses intérêts personnels au nom de cet idéal. Des structures indépendantes des autorités politiques peuvent orienter leur action vers le rappel et le respect de ce but afin de permettre la

gestion et le règlement pacifiques des conflits. L'efficacité de ces tiers intervenant au nom du bien commun peut concourir à l'accroissement du soutien diffus envers les autorités et le régime en rendant les décisions politiques moins déconcertantes pour des membres dont les attentes se trouvent insatisfaites.

La satisfaction des besoins généraux des membres est une autre source de soutien diffus envers les autorités, envers le régime et, par extension, envers la communauté politique. Les membres du système peuvent favoriser l'accroissement du soutien diffus envers les objets du système, de même que les leaders d'opinion, les médias, les groupes d'intérêt en agissant sur le système ou sur son environnement de façon à les transformer ou à le modifier et participer ainsi à « l'attribution impérative des valeurs dans une société donnée ». Cet engagement peut avoir plus d'effet que l'action des autorités elles-mêmes pour faire face à un stress.

**A - La communauté politique** : Le concept de « communauté politique » se caractérise par le fait qu'un même sentiment de solidarité anime les membres d'un groupe politique. De la présence la plus engagée d'un membre aux activités de la communauté, au rôle le plus passif, se situe toute une gamme de relations intermédiaires. Mais, si une personne se sent complètement étrangère aux activités de cette communauté—c'est-à-dire n'est impliquée dans aucune de ses activités ou aucun événement, ne se sent obligée envers aucune autorité ou tradition dans la communauté—ou bien cette personne évolue hors de la communauté politique ou bien, elle est à la veille de la quitter. Chaque communauté définit ses critères d'appartenance : « présence sur le territoire, définition juridique, filiation, sujétion, parenté, etc. ». Un individu ou un groupe peut se détacher d'une communauté politique et donner son soutien à une autre ou à plusieurs autres communautés politiques simultanément dans un même système politique ou fonder un nouveau système politique en interdépendance, ou non, avec le précédent. Les communautés politiques se différencient entre elles par la « division du travail pour la négociation et la régulation des problèmes politiques ».

Alors que le concept de « communauté » fait référence à la dimension affective des relations de groupe—« liens personnels et informels exprimés par des sentiments, des valeurs et des connaissances partagés, et par tous les symboles culturels qui reflètent le sentiment de solidarité et y contribuent »—, pour sa part, le concept de « société » fait référence, chez Easton, « aux aspects instrumentaux ou associatifs d'un groupe »—aux liens formels qui les unissent dans la vie quotidienne, dans le travail et dans leurs échanges—. Le sentiment de solidarité qui anime les membres d'une communauté politique dépasse le simple attachement verbal à des valeurs communes; ce sentiment réfère à une *sympathie* et à une *loyauté* mutuelles, à un « sentiment du *nous*, de confiance et de considération, d'une identification au moins partielle, en termes d'image de soi et d'intérêts; de capacité à prédire le comportement de l'autre et à agir

conformément à ce pronostic ». Ce sentiment du *nous* marque la cohésion politique des membres qui se sentent participer à un même destin politique dès lors qu'ils sont solidaires à l'intérieur d'une même structure politique, quelles que soient par ailleurs leurs croyances, leurs coutumes, leur statut socio-économique, leur nationalité, etc. Easton nomme *sens de la communauté politique* le lien affectif partagé au sein d'une même communauté politique.

La naissance de la communauté politique peut précéder le développement du *sens de la communauté politique*—lorsque ces communautés sont soumises à « la coercition, la crainte de sanctions ou la séduction de récompenses matérielles »—pour voir ensuite succéder à ces pressions un *sentiment permanent d'appartenance*. La coercition peut alors constituer une source de soutien à la communauté politique, mais une source fragile et superficielle. Dans ce cas, Easton indique que des institutions politiques communes ayant servi avec succès au règlement de différends entre les individus peuvent contribuer à les rapprocher. Par ces liens et d'autres, les membres peuvent acquérir un intérêt matériel à la communauté. Mais si le sens de la communauté ne se développe pas avec le temps, la communauté politique restera *extrêmement vulnérable à tout stress*. L'importance du sens de la communauté se fait moins sentir lors de la formation d'une communauté politique qu'en période *de stress* où la survie de cette dernière peut en dépendre. Dans le cas de communautés qui se forment sur une base volontaire, la *participation collective* peut aider à en assurer le soutien.

**B - Le régime** : Sous le concept de *régime*, Easton aborde les concepts de *valeurs*—les buts et les principes—, de *normes*—les coutumes et les lois—et de *structure*—les rôles et les fonctions—. Le régime politique fait l'objet d'attentes relativement stables quant aux problèmes qui lui sont soumis. Pour que les décisions politiques soient acceptées comme contraignantes, les membres d'une communauté politique doivent s'entendre sur un certain nombre de règles et de procédures quant aux moyens à prendre pour régler leurs différends, un cadre de fonctionnement : *qui* (structure) pourra imposer *quoi* (valeurs) et à *qui*, dans quelles *conditions* (normes) et dans quel *domaine*. Ces règles et procédures indiquent « les buts admis ou non, les pratiques et les structures du système » et constituent des limites—des *contraintes formelles ou fonctionnelles*—à l'intérieur desquelles les élites politiques (à l'interne et à l'externe) ont tendance à respecter les autorités politiques et leurs décisions—ce qui ne les empêchent pas d'en débattre—. Cette acceptation des règles et des procédures—« par acquiescement, indifférence ou consensus positif »—est essentielle au système politique pour éviter le désordre et même le chaos. Étant donné qu'aucun système ne puisse évoluer sans qu'un soutien ne soit apporté à une forme quelconque de régime, le soutien doit donc s'appliquer à chacun de ses éléments—valeurs, normes et structure; ces éléments sont des sous-objets du régime auxquels le soutien peut être attribué ou retiré.

**B<sup>1</sup> - Les valeurs du régime** : Les valeurs et les principes politiques, *explicites ou implicites*,— soutenus par les autorités politiques à travers l'idéologie qu'il défend, leur programme politique, les symboles ou leurs pratiques politiques—imposent des limites aux buts qui peuvent accaparer des ressources et des énergies. Un corpus de valeurs communes stabilise les attentes des membres quant à ces buts, oriente les discussions en évitant des clivages profonds et facilite l'acceptation ultérieure des décisions prises. Les valeurs politiques dominantes teintent et orientent les pratiques politiques, les normes et les arrangements structurels et, en période de crise, constituent une ressource pouvant mobiliser le soutien nécessaire à une décision politique. À cette occasion, les valeurs subissent elles-mêmes une réévaluation au cours de discussions qui permettent de renforcer ou non le soutien dont elles bénéficiaient jusqu'alors.

**B<sup>2</sup> - Les normes du régime** : Les normes du régime—les *règles coutumières* et les *règles juridiques*—sont en fait les règles de base à la participation à la vie politique; elles permettent de savoir comment faire pour introduire des demandes dans le système politique, pour les soutenir jusqu'à leur conversion en décisions politiques et pour en influencer l'application. Les *règles coutumières* sont des conventions non écrites qui permettent à des opposants de survivre à un conflit afin de pouvoir continuer à vivre ensemble après dans le même système. Par exemple, la modération dans les échanges verbaux et dans les accusations portées est nécessaire afin que les parties soient capables, lors de discussions entourant la résolution d'un problème, de négocier entre elles et de faire des compromis afin d'éviter l'impasse. La soumission à ces règles est nécessaire au fonctionnement des *normes juridiques ou formelles*.

Les *normes juridiques* ou formelles peuvent faire partie d'une constitution, écrite ou non, d'un code de lois ou de la jurisprudence des tribunaux; elles indiquent les limites à respecter dans un domaine, sous peine de sanction ou d'une mesure contraignante pour corriger une pratique déviante. Ces normes impliquent l'acceptation par les membres d'une règle contraignante préétablie, ayant un certain « degré d'équité et de justice », reconnue par la communauté. De plus, *un vaste ensemble d'attentes culturelles* peuvent être incluses dans ces normes quant à la façon d'évoluer dans le système politique et quant à la procédure à adopter pour prendre des décisions contraignantes. Les élites politiques ont tout intérêt à soutenir ces règles vitales et essentielles lorsque vient le temps de convertir des demandes en décisions contraignantes. Les normes juridiques contribuent à diminuer le stress généré par les clivages entre les groupes antagonistes en établissant « des attentes régularisées » quant à la façon de régler un différend.

**B<sup>3</sup> - La structure du régime** : Le régime doit fournir au système politique les moyens de prendre des décisions, de susciter le soutien envers les demandes en vue de leur conversion en décisions et de dégager l'énergie et les ressources en vue de l'application de ces décisions. Ces

nécessités conduisent habituellement à la création d'une *division minimale du travail* dans le système ou plus simplement à la concentration du pouvoir politique entre les mains d'un groupe restreint de personnes qui sont appelées « les autorités ». Ce qui importe ici ce sont les rôles d'autorité dans la structure et non pas leurs titulaires.

La légitimité découlant de la croyance, même inexprimée, que les autorités et le régime sont « justes et convenables » prédispose les membres à accepter les décisions comme étant « obligatoires ». Si cette croyance est affaiblie, les titulaires de ces rôles peuvent utiliser la persuasion, les appels à l'intérêt ou à la tradition, la force ou la manipulation pour assurer leur pouvoir, un pouvoir par ailleurs limité par les *attentes culturelles* des membres quant à l'utilisation de l'autorité. Les titulaires de ces rôles doivent respecter des limites d'ordre moral, éthique ou humanitaire pressenties par les membres. Un soutien minimal doit être accordé à ce type de rôles pour assurer la survie du système politique. Le soutien peut être orienté vers les rôles d'autorité ou vers la structure d'autorité. L'influence relative de ces rôles d'autorité sur la conversion des demandes en décisions contraignantes est tributaire des circonstances dans lesquelles ces rôles sont exercés. En rapport avec les autorités ou le régime qu'elles supportent, Easton distingue trois sources de légitimité : idéologique, structurelle et personnelle.

**C - Les autorités** - Le concept « les autorités » désigne les titulaires des rôles d'autorité dans la structure politique qui répondent aux critères suivants : participation aux affaires quotidiennes du système politique, reconnaissance par l'ensemble des membres de leur responsabilité vis-à-vis de ces problèmes, caractère obligatoire de leurs actions accepté par l'ensemble des membres la plupart du temps, tant qu'ils agissent dans les limites de leur rôle. Ces membres se situent là où « les valeurs sont attribuées politiquement dans un système »; l'influence des autorités sur la conversion des demandes en décisions politiques dépend des rapports que les autorités établissent entre elles et avec le reste du système. Certaines de ces autorités n'ont pratiquement pas d'influence dans un système. Par contre, si les membres ne soutiennent pas les autorités du système, celui-ci s'écroulera par manque de direction politique.

**Les idéologies** - Un régime politique s'identifie à des valeurs, des buts, des objectifs, des préférences politiques et des principes implicites et explicites qui en délimitent les contours et façonnent le contexte dans lequel évoluent les autorités politiques et les comportements des membres du système. Ce système idéologique, aidant à interpréter le passé, à expliquer le présent et à façonner l'avenir, a un fondement éthique et un aspect instrumental dans la mesure où il permet de mobiliser des énergies pour atteindre des buts. *L'idéologie partisane* met en opposition des membres d'une communauté qui luttent pour des postes d'autorité à l'intérieur d'un même régime. Une idéologie qui remet en cause l'existence du régime est appelée *idéologie légitimante*. Les autorités et le régime dépendent « d'une validation continue par

quelque ensemble de valeurs, donc par une idéologie légitimante ». Ces valeurs sont des principes moraux qui encadrent la façon dont sont organisés, utilisés et délimités le pouvoir et les responsabilités qui en découlent. La croyance au caractère juste de ces principes et celle de la compatibilité du régime avec les autorités politiques constituent la base du principe de légitimité et sont des sources majeures de soutien envers ces objets politiques.

L'action pénétrante des idéologies est tributaire de l'habileté des dirigeants à interpréter les valeurs de ceux qui comptent politiquement, de leur cohésion, de leur compatibilité interne, de leur sensibilité envers les membres et de la concurrence avec d'autres idéologies. Les idéologies peuvent « tomber en désuétude ou en dérision », perdant leur capacité d'expression des vœux des membres et leur capacité de les mobiliser, attirant ainsi peu ou pas de soutien.

**La légitimation** - Le soutien peut émerger de l'atteinte des buts implicites ou explicites découlant de l'idéologie du régime surtout si cette idéologie exerce un certain attrait sur les membres et suscite un sentiment de légitimité envers les autorités et le régime. « Les idéologies légitimantes comprennent les principes et les valeurs validant une structure, ses normes et ses titulaires, en termes d'image de l'avenir, d'interprétations du présent et de conceptions du passé » : c'est la *légitimité idéologique*. Les autorités politiques sont perçues comme étant légitimes dans la mesure où elles sont choisies conformément aux normes et aux buts du régime et où elles remplissent adéquatement les rôles prévus par ces mêmes normes et ces buts : c'est la *légitimité structurelle*. Une partie du soutien repose sur la croyance des membres en cette légitimité. Lorsque, en plus de la légitimité accordée au rôle et aux fonctions, les membres considèrent les autorités dignes de confiance et préoccupées par le bien commun s'installe la *légitimité personnelle* que Weber appelait charismatique. Cette légitimité ouvre la voix à un transfert de légitimation vers le régime—ses valeurs, ses normes et ses structures—.

**Le stress : définition et sources** - Le stress est une tension dans le système politique associée aux forces fondamentales du système et comprend « les processus par lesquels les systèmes politiques parviennent à remplir leur tâche caractéristique, que l'attribution impérative des valeurs pour une société donnée ».

La défaillance des *extrants*—décisions ou actions—, lorsque les autorités « négligent » de prendre des décisions aptes à satisfaire à des demandes passées ou des attentes des membres qui comptent dans le système, cause un déséquilibre entre les demandes et les décisions. Cette défaillance, cause de stress, peut provenir d'une insatisfaction devant une décision ou de l'incompatibilité d'une décision avec les demandes d'un groupe. Ces produits du système soulèveront plus d'hostilité que de soutien. Avec le temps, les insatisfactions peuvent dégénérer en ressentiment envers les autorités, envers le régime, envers la communauté

politique allant jusqu'à provoquer des changements en profondeur du régime ou encore la rupture d'un groupe avec la communauté politique. Cette défaillance peut provenir de caractéristiques des autorités politiques—« leur faillibilité, leur manque de sagesse, d'habileté ou de sensibilité » ou d'un manque de ressources. De plus, une controverse peut produire un *effet historique* à la suite d'une position adoptée par des autorités politiques sur un problème. Cette position crée des attentes lors de problèmes nouveaux quant à l'orientation que les dirigeants prendront et risque de les étiqueter avant même que des décisions soient prises. La fluctuation du soutien est une autre source de stress.

Une autre cause de stress est due aux *clivages* qui sont des « différences dans les attitudes, les opinions et les préférences » et sont expliqués par rapport à des variables tels « la profession, le statut socio-économique, la résidence, la religion, le groupe ethnique, la race ou à des variables politiques : appartenance partisane, orientation par rapport aux problèmes », etc.. Le concept de clivage peut référer soit à la diversité des opinions entre des groupes antagonistes, soit à un conflit entre deux groupes de soutien potentiels. La diversité sociale et les clivages peuvent contribuer à l'intégration d'un système lorsque les membres ont l'occasion d'exprimer leurs points de vue; la confrontation des idées prépare les groupes en opposition à la négociation et aux compromis. L'ouverture que le système démontre lors de ces activités de participation à la définition et à l'attribution de valeurs suscite l'intérêt des membres et favorise l'expression du soutien envers divers objets du système—autorités, régime (valeurs, règles et procédures, normes et politiques, rôles d'autorité) ou communauté politique—. Lorsque les membres s'attendent à participer aux discussions politiques, une insistance dictatoriale sur des restrictions à l'expression des revendications ne peut que créer la désaffection envers le système politique. Si de la liberté d'exprimer diverses opinions concernant une demande naît une certaine forme de soutien, en complément, la liberté de mobiliser des ressources en faveur de ces demandes renforce efficacement ce soutien face aux autorités et renforce en même temps le système politique. La démarche en elle-même annonce une attitude ouverte et démocratique face à la décision qui sera prise, au respect qui lui sera accordé et à son application.

**Les réactions au stress** - La réduction du stress peut venir de la production d'extrants, de la coercition ou du soutien diffus. La production d'extrants peut créer au moins un soutien spécifique et augmenter avec le temps les réserves de soutien diffus. La coercition tente par des sanctions de produire un soutien temporaire à certaines décisions et permet de gagner du temps en attendant de remplacer ces mesures par le soutien diffus, mais cette solution est coûteuse politiquement. Le soutien diffus peut provenir de l'éveil d'un « sentiment profond de légitimité du régime » et des autorités qui le gouvernement, de l'évocation de symboles rassembleurs et du renforcement de l'attachement à la communauté politique.

**Le compromis** - Malgré les clivages, diverses mesures peuvent aider les groupes à négocier entre eux un compromis acceptable. Des institutions peuvent être créées à cet effet. Ces *moyens structurels complémentaires* assurent à chaque groupe d'être entendu et respecté, tout en lui offrant la possibilité de s'ouvrir aux autres groupes. Les *structures représentatives*, par les possibilités de renouvellement des élites politiques qu'elles offrent, aident les divers groupes à accéder aux centres d'autorité du système. Ces centres d'autorité facilitent la conciliation des points de vue et fournissent l'encadrement à leur expression, participant ainsi à une baisse de tension entre les groupes; de plus, ces lieux de participation permettent aux autorités de recueillir de l'information sur la problématique et ses solutions, des informations qui autrement pourraient leur être inaccessibles. Un groupe peut accepter un compromis par attachement au régime ou à la communauté politique ou encore, s'il en désire les résultats, mais aussi s'il y est forcé par une coalition organisée par des adversaires.

### **Des concepts complémentaires**

*L'analyse systémique* utilisée pour étudier un système politique remonterait selon Durand (1979)<sup>35</sup> à Aristote qui partait d'une vision globale de la société grecque pour conceptualiser les réalités politiques de son époque. Aristote faisait reposer le concept de système politique « sur une théorie de l'autonomie des acteurs-citoyens et un processus d'auto-organisation d'Athènes et de la Cité grecque ». Cette vision fut déformée et appauvrie à travers les siècles, réduite à des aspects légaux ou particuliers par des juristes et des politicologues désireux de résoudre des questions touchant la répartition du pouvoir ou le contrôle social par l'action politique. Jean-Louis Vullierme (1990) a réhabilité cette conception aristotélicienne du système politique au sein des théories cherchant à expliquer « la relation sociale globale », une approche ne se réduisant pas aux questions concernant l'organisation des pouvoirs, leur équilibre ou leur contrôle. Vullierme a donné la priorité « au processus d'interactions entre les citoyens sur les mécanismes de régulation », processus à la base de l'auto-organisation par lequel les acteurs du système, « par mouvements de circularité », ou modélisations internes entre eux, « se réfléchissent de l'un à l'autre comme à travers un jeu de miroirs ».

Jacques Lesourne (1976)<sup>36</sup> a élaboré une *analyse du système de démocratie occidentale* dans *Les systèmes du destin*, où il dégagait six finalités : trois de nature conservatoire—la sécurité, l'efficacité, l'adaptabilité— et trois de nature éthique—l'égalité, la liberté et la participation—. Des sous-systèmes législatif, exécutif, administratif et de filtrage—où, dans ce dernier cas, les partis politiques et les communautés locales participent au processus de décision—simplifient et formalisent les demandes. Une répartition satisfaisante des missions à travers les sous-systèmes, les filtrages et la régulation assument le fonctionnement adéquat du système.

Outre ces concepts et ceux employés par Easton et mentionnés antérieurement, s'ajoutent les concepts suivants : *politique en éducation, légitimité, pouvoir, autorité, influence, mobilisation*. Cette construction d'un réseau conceptuel provisoire et antérieur à l'analyse a déterminé certaines catégories nécessaires à l'élaboration du modèle d'analyse.

**Politique et éducation** : Le thème de l'adoption d'une politique scolaire ouvre la porte au champ politique. Legrand définit *la politique* comme étant « l'art subtil d'une recherche permanente d'équilibre par où s'expriment à la fois les perspectives à long terme de projets et l'écoute et le contrôle de l'opinion publique ». <sup>37</sup> Pour Legrand, cette définition s'applique au monde de l'éducation. L'organisation scolaire est faite de statuts, de rôles, de fonctions, de rapports professionnels et juridiques entre les partenaires, de relations avec l'environnement interne et avec l'environnement social et économique. Le fait d'être plus ou moins à « l'écoute de l'opinion publique » fait la différence entre une organisation ouverte ou fermée.

Legrand, pour qui « toute politique éducative s'enracine dans l'idéologie » <sup>38</sup> affirme que l'élaboration de politiques se fait à l'initiative du pouvoir. <sup>39</sup> Deux modèles types de groupes de travail peuvent être mis en place lors du processus d'élaboration d'une politique, deux modèles reflétant le mode de gestion d'un organisme. Legrand soulève d'autres éléments sur la *motivation des acteurs* à vouloir une politique en éducation, sur la *planification du processus* et sur l'impact *du mode de gestion* de l'institution sur le développement du problème, mode de gestion qui s'appuie sur un modèle idéologique. Pour sa part, Lemieux (1989) <sup>40</sup> indique que, dans les organisations de type hiérarchique, le pouvoir s'exerce de haut en bas habituellement, un niveau supérieur dominant deux ou plusieurs éléments d'un niveau inférieur qui n'ont que peu de contacts entre eux, assurant ainsi la domination du niveau supérieur. Des alliances peuvent se concrétiser entre deux groupes subordonnés, augmentant ainsi leur pouvoir face au niveau supérieur. La multiplication de ces connexions affaiblit la structure hiérarchique—caractéristique des bureaucraties—, la rend instable et peut provoquer le développement d'un nouveau type d'organisation : soit de *type anarchique* (sans acteur prédominant, sans autorité, donc, sans pouvoir qui passe); soit de *type stratarchique* (où les relations s'établissent de haut en bas avec une collaboration qui se fait entre deux groupes du niveau inférieur où le pouvoir s'exerce par un jeu constant de négociations). <sup>41</sup>

Dans l'environnement interne ou externe d'une organisation, lorsqu'un changement est souhaité comme solution à un problème, les exigences d'un groupe sont apportées habituellement selon le *mode anarchique*, c'est-à-dire spontanément, sans prédominance d'un acteur par rapport à un autre, au départ. Le processus d'élaboration d'une politique, quant à lui, relève habituellement plus d'un *processus stratarchique ou politique*, c'est-à-dire, nécessitant des alliances et des collaborations pour s'opérer. Quant à l'application d'une

politique, c'est plus par un *processus hiérarchique ou administratif* qu'elle peut se réaliser. Ces trois processus, que Lemieux appelle des *processus de gouverne*, permettent la régulation des affaires publiques ou façon de trouver des solutions aux problèmes sociaux (Lemieux, 1989).<sup>42</sup> Faire participer le plus de groupes possible à la discussion au moment de l'élaboration d'une politique, selon le mode de gouverne politique, permet donc aux dirigeants d'adapter leurs stratégies. L'approche politique apporte aux gouvernants « l'information nécessaire à la rétroaction » et à la réorientation de l'action tout en permettant la négociation ou la médiation là où une approche administrative ou hiérarchique n'aurait fait que provoquer des coalitions formant un pôle de résistance menaçant face aux gouvernants (Lemieux, 1989).<sup>43</sup>

**Légitimité, pouvoir, autorité** : Les trois concepts de *légitimité*, *pouvoir* et *autorité* sont souvent liés. Etzioni (1964)<sup>44</sup> écrit en s'appuyant sur l'étude de Weber que le pouvoir désigne « la capacité d'induire l'adhésion aux ordres »; la légitimation c'est « l'acceptation du pouvoir pour la raison que celui-ci correspond aux valeurs admises par les sujets » et que l'autorité signifie « la combinaison des deux—c'est-à-dire le pouvoir considéré comme légitime ».

Selon Lapierre (1973), l'exercice de l'autorité est lié à l'existence d'un soutien—diffus ou spécifique—qui permet d'en assurer la légitimité.<sup>45</sup> Le *soutien spécifique* à l'interne, se rapporte à une réserve de légitimité limitée à la satisfaction d'un besoin exprimé et le *soutien diffus* représente « une sorte de réservoir d'attitudes favorables aux autorités, au régime et à la communauté politique elle-même, qui prédispose à considérer les décisions politiques comme obligatoires même quand elles ne sont pas satisfaisantes ».

Ces notions sont liées à l'*exercice* du pouvoir. Différentes façons d'assumer l'autorité et d'exercer le pouvoir augmentent ou diminuent la légitimité des gestes posés. Pour Lasswell et Kaplan (1969), « Il y a pouvoir lorsqu'il y a participation à la prise de décision ».<sup>46</sup> Ce concept relationnel est peut-être, selon ces auteurs, le concept le plus fondamental de toute la science politique, car le processus politique consiste en la mise en place, la distribution et l'exercice du pouvoir (selon un sens plus étendu : celui des valeurs premières).

Le *pouvoir* comme le langage est un concept essentiellement relationnel, orienté vers l'action. Le pouvoir *n'est pas*, il *devient*. Il doit être considéré non comme étant acquis ou reçu, mais comme étant partagé et en devenir, plus comme un processus que comme un état. C'est un concept profondément enraciné dans la systémique.

Pour augmenter leur **pouvoir** et donc leurs chances de réussite, des acteurs, autrement isolés, peuvent décider de former une coalition, c'est-à-dire de « former des pôles concertés et stables afin d'exercer un pouvoir plus grand que celui qu'ils exerceraient autrement » (Lemieux,

1989).<sup>47</sup> Ces coalitions peuvent avoir des aspects économiques, idéologiques ou politiques. Les coalitions résultent d'ententes explicites entre les groupes intéressés. Lorsque la collaboration est spontanée et conjoncturelle et que l'entente est tacite, il convient alors de parler d'alliance entre deux ou plusieurs groupes (Lemieux, 1989).<sup>48</sup>

Le **pouvoir** s'exerce **sur** l'attribution et la distribution de ressources humaines, matérielles et informationnelles. *Pouvoir* et *autorité* vont de pair. Une personne est en autorité lorsqu'elle détient un poste de commandement dans la hiérarchie et qu'elle a le « droit d'exercer un contrôle sur certaines personnes dans des circonstances données » (Jacques 1986).<sup>49</sup> Le **pouvoir** s'actualise **par** le processus de communication puisque le message du destinataire doit parvenir au destinataire :

Pour être opérant, le message requiert d'abord un contexte auquel il renvoie (...), contexte saisissable par le destinataire (...); ensuite le message requiert un code, commun, en tout ou au moins en partie, au destinataire et au destinataire (...); enfin le message requiert un contact, un canal physique et une connexion psychologique entre le destinataire et le destinataire, contact qui leur permet d'établir et de maintenir la communication (Jacobson, 1963; Lemieux, 1989).<sup>50</sup>

Selon Allaire et Firsirotu (1983),<sup>51</sup> les leaders d'une organisation doivent assumer la responsabilité de la *gestion symbolique* de l'espace organisationnel, gestion qui procure un sens à la *gestion technique* (plans d'action, de gestion, de contrôle et d'évaluation) et à la *gestion politique* (encadrement, animation, participation des groupes à l'interne). Les leaders deviennent ainsi des « sources d'intrants symboliques » lors d'une réorientation de l'organisation, activité qui exige un supplément de légitimité du sous-système culturel afin de *réinterpréter* et de *réconcilier* la réalité de l'organisation en fonction de la décision à prendre. Cette fonction facilite le passage d'un état du système à un autre; par exemple, la gestion symbolique accroît la symétrie et le synchronisme au moment d'un changement de finalité ou d'objectif entre les buts du sous-système culturel d'une organisation et ceux de l'environnement interne ou externe auxquels cette organisation cherche à s'adapter.

Le *prise de décision* dans une organisation est dépendante de la structure dans laquelle la décision s'exerce et dépendante des acteurs en présence : ceux qui ont le pouvoir formel et ceux qui désirent le partager. Les stratégies qui entourent le processus de prise de décision sont tributaires du contexte sociopolitique dans lequel les décisions sont prises; ces stratégies sont aussi liées à la personnalité des décideurs et de leurs partenaires, aux objectifs qu'ils poursuivent, aux organismes qu'ils représentent; elles sont aussi reliées au type de ressources à partager et à leur disponibilité sur le marché des valeurs.

Dans un conflit, les stratégies des acteurs dépendent de *l'influence* qu'ils exercent ou du pouvoir réel qu'ils possèdent, l'influence étant « un processus par lequel une personne affecte

le comportement d'une ou plusieurs personnes », alors que le pouvoir est la « capacité d'utiliser ce processus (l'influence) dans le but de réaliser ses propres objectifs » (Jacques, 1986).<sup>52</sup> L'influence peut s'exercer de façon informelle; elle relève alors de qualités individuelles. Certains ont du talent et de l'habileté pour favoriser l'adhésion des autres à leurs idées : c'est le *pouvoir d'influence* s'exerçant par l'expertise, le leadership ou la capacité de motiver les autres (pouvoir charismatique). Le pouvoir peut s'exercer de façon formelle ou informelle, de façon légitime ou illégitime. La perception de l'illégitimité entraîne des résistances.

Fortin (1991) propose la notion de *contre-pouvoir* soit celui que peut exercer le subalterne pour faire contrepoids au pouvoir du supérieur.<sup>53</sup> Ce contre-pouvoir, le subordonné le manifeste par la mise en relief de sa dépendance ou par la formation de coalition avec d'autres ou encore par l'utilisation de stratégies de séduction. Le *pouvoir parallèle*, provoqué par certaines caractéristiques de l'entreprise, mine la confiance des membres. Les attitudes des dirigeants sont alors interpellées. Les facteurs qui favorisent ce phénomène sont : l'absence de décision ou lorsque la décision n'est pas exécutée, l'absence ou la surabondance ou l'ambiguïté de l'information, la lourdeur et la complexité de la réglementation, les responsabilités et le pouvoir mal répartis (Fortin, 1991).<sup>54</sup>

Dans une perspective systémique, Lemieux (1989) relie l'exercice du pouvoir à l'idéologie qui peut légitimer ou contester l'exercice du pouvoir : « Une relation de pouvoir consiste dans le contrôle, par un acteur, d'une décision qui concerne ses moyens d'action ou ceux d'autres acteurs, et par là leur autonomie ou leur dépendance dans d'autres relations de pouvoir ». <sup>55</sup>

Certaines hypothèses concernant l'exercice du pouvoir ont été énoncées par Haché (1993)<sup>56</sup> :

1. L'exercice du pouvoir constitue une façon de faire des pressions sur un organisme, par exemple, pour obtenir une réponse favorable à une demande;
2. ces pressions peuvent être de nature économique, politique, légale, physique ou morale;
3. les exercices de pouvoir visent à faire subir des pressions, à créer des tensions, à engendrer des conflits;
4. leur efficacité dépend de l'habileté des acteurs à accéder à des personnes clés, celles qui occupent des fonctions stratégiques dans une organisation et qui, à leur tour, feront les pressions au niveau des décideurs afin d'obtenir les changements souhaités;
5. ces « approches » doivent être précédées d'un élargissement de la base de pouvoir;
6. cet accès à des personnes clés est fonction de la légitimité ou de la congruence des valeurs entre les demandeurs et les personnes-clés au sujet de l'appui souhaité face à une demande;
7. l'appui de ces personnes-clés accroît l'effet de légitimation et l'élargissement de la base de pouvoir et donne accès à des niveaux plus élevés dans la hiérarchie de l'organisation;

8. l'efficacité de l'exercice du pouvoir est reliée au degré de mobilisation des agents supraordonnés au demandeur dans la hiérarchie décisionnelle (Haché, 1993).<sup>57</sup>

En résumé, l'accès à des agents décisionnels supraordonnés au demandeur (ayant autorité sur le demandeur ou situés à un niveau hiérarchique supérieur) facilite l'élargissement de la base de pouvoir qui, à son tour augmente le potentiel de réussite de la demande. Le type de pouvoir le plus efficace, selon Haché, est celui qui produit le moins d'aliénation possible. Pour ce faire, le demandeur doit choisir le type de pouvoir qui respecte le plus les caractères et les valeurs de ceux qu'il souhaite influencer (Haché, 1993).<sup>58</sup>

**La mobilisation** : Le **pouvoir** s'actualise aussi en puisant dans le réservoir idéologique les motifs qui incitent à rechercher l'atteinte de certaines finalités. Ces motifs, ces raisons d'être, d'avoir et d'agir constituent la substance qui pousse les acteurs à l'action, à la mobilisation, à la participation, au changement en utilisant cette force énergétique. Lorsque les acteurs se rendent compte qu'il y a un écart substantiel entre leurs attentes, leurs finalités et celles d'un système donné, cet écart leur devient insupportable et amorce le processus de mobilisation.

Deutsch (1973) et Haché (1976) définissent ainsi la mobilisation : « c'est le processus par lequel les vieilles assises du système social, économique et politique sont érodées ou se sont effondrées et que les gens deviennent disponibles pour de nouveaux modèles de socialisation et de développement ». <sup>59</sup> Ce processus est donc constitué de deux phases : l'une où il y a brisure avec l'ancien régime de valeurs ou tout au moins un changement marqué de l'ancien système d'attitudes, d'habitudes et de référents et l'autre où il y a proposition d'un nouveau modèle plus stable de valeurs et d'organisation sociale. C'est aussi une façon de rendre disponibles des ressources pour la poursuite d'un objectif. La mobilisation : « c'est le processus par lequel l'énergie latente chez l'acteur est rendue disponible pour une action collective » Etzioni (1968) et Haché (1976)<sup>60</sup> La mobilisation est une forme de pouvoir qu'exerce un groupe, une façon directe de participer à la prise de décision. Haché (1993) distingue deux composantes interdépendantes lors de l'étape de l'organisation d'un conflit entre des groupes : l'élaboration d'un projet et la mobilisation, deux composantes qui progressent de pair :

...afin que la mobilisation puisse réussir, elle doit être justifiée par un projet; afin qu'un projet soit viable, il doit être soutenu par des ressources qui permettront d'abord de l'élaborer complètement et, ensuite, d'en entreprendre la réalisation.<sup>61</sup>

Certaines conditions peuvent faciliter la mobilisation d'un groupe. Haché (1993) a élaboré des hypothèses voulant qu'un niveau de mobilisation puisse préexister à l'égard d'une question qui touche un groupe en particulier :

> des événements antérieurs peuvent avoir mobilisé certains membres du groupe;

- > les membres du groupe peuvent se sentir menacés par un état de fait ou peuvent craindre d'être privés de droits ou de bénéfices; le potentiel de mobilisation varie selon l'intensité du sentiment de privation relativement à d'autres collectivités; ce sentiment est tributaire d'une répartition inégale des valeurs et des chances entre les groupes formant la société;
- > un besoin, né d'une certaine insatisfaction eu égard à certains services existants, peut aussi contribuer à la mobilisation des gens et rendre légitime leur projet; la légitimité d'un projet varie avec la probabilité d'obtenir l'appui des instances en autorité pour le projet.

Ces conditions peuvent aussi faciliter « la mobilisation des ressources nécessaires à la poursuite d'un tel l'objectif » (Haché, 1993). Les médias interfèrent souvent dans le développement d'une crise; leur influence est d'une grande importance dans le phénomène de mobilisation. Ce quatrième pouvoir, comme certains l'appellent, prolonge et accentue la pression sur un organisme, tout en permettant à des groupes d'intérêt de faire connaître leurs revendications et, ainsi, d'élargir leur zone d'influence et leur base de pouvoir (Haché, 1993).

### **Le principe d'organisation**

Selon Habermas (1978), le *principe d'organisation* « fixe des marges d'évolution possible » dans les domaines de la production, de la régulation et de la socialisation.<sup>62</sup> En 1990, au Québec, l'émergence du pluralisme culturel permettait de plus en plus aux groupes minoritaires de se faire entendre et de prendre place autour de la table de discussions dans les dossiers qui concernaient la société en voie de changement profond. La réingénierie sociale transformait les rapports sociaux en dépassant le jeu dichotomique de dominant/dominé propre à une société de type traditionnel (Habermas, 1978). L'action combinée du processus démocratique et de l'application de la Charte des droits reconnue par les élus constituait désormais le *principe d'organisation* d'une société modelée par le capitalisme libéral. Le rapport de forces qui avait jusque-là opposé les acteurs sociaux et qui se terminait habituellement à l'avantage des plus forts contre les plus faibles se déplaçait : désormais c'est entre les mains de citoyens qui s'engageaient à accorder justice et réparation à ceux qui se sentaient lésés par des pratiques inacceptables et ce, en vertu du code moral et éthique fondé sur la Charte des droits, que se jouait ce rapport de forces. Le compromis, plus que la victoire du plus fort sur le plus faible, constituait le cœur de la solution des différends entre groupes sociaux aux intérêts divers. À une société dont les pratiques étaient réglées sur la reconnaissance d'un code de valeurs uniforme, interprété par les enseignements des Églises ou de l'État, succédait, avec l'avènement de la Charte des droits, une société aux valeurs éclatées dont les pratiques civiles de production, de régulation et d'intégration sociale étaient encadrées par des membres de la société globale s'appuyant sur cette Charte des droits pour résoudre les conflits intergroupes. L'insistance de certains intervenants à vouloir s'insérer dans le cadre de

la Charte des droits relevait de leur besoin de légitimation. Ainsi, c'est au nom des droits reconnus par la Charte que la CECM d'une part, et les anglophones, d'autre part, revendiquaient le droit d'intervenir pour limiter les prétentions de l'Autre à s'approprier l'espace linguistique montréalais. Le caractère sacré de la Charte justifiait l'action des uns et des autres. Ce principe d'organisation de la réflexion et de l'action sociales avait l'avantage d'être accepté et reconnu par la plupart des intervenants.

### **L'apprentissage réflexif**

La démocratisation de l'enseignement et l'accroissement de moyens de communication de plus en plus performants ont facilité l'accès à une formation de base et à une masse d'information à l'ensemble des citoyens des pays développés. Ces citoyens sont plus en mesure qu'autrefois de participer au processus de décisions qui les concernent. Habermas (1978)<sup>63</sup> a mis en lumière le processus de réflexion commune que des citoyens peuvent amorcer par leurs débats autour de divers problèmes appelant *apprentissage réflexif* le processus qui « s'effectue au moyen de débats discursifs dans lesquels nous thématisons des prétentions pratiques à la validité devenues problématiques ou rendues problématiques par un doute institutionnalisé, et nous les recevons ou nous les rejetons en nous fondant sur des arguments ». En contrepartie, Habermas nommait *apprentissage non-réflexif* celui qui « s'effectue dans des contextes d'action dans lesquels des prétentions théoriques et pratiques à la validité élevées de façon implicite sont supposées naïvement et sont acceptées (ou refusées) sans élucidation discursive ».

### **La systémique en éducation**

Deux mémoires de maîtrise ont été répertoriés à la bibliothèque des Sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, des études portant sur l'approche systémique en administration de l'éducation. La première étude, celle de Raymond Plourde (1976), suggère que l'approche systémique soit utilisée pour élaborer des modèles permettant de conceptualiser l'organisation scolaire comme un système quant à ses structures et à ses fonctions. Cet auteur proposait l'utilisation de l'analyse systémique à travers quatre modèles : le modèle système-environnement, le modèle structurel, le modèle comportemental, le modèle administratif avec comme composante principale le Planning, Programming, Budgeting System (PPBS).

La seconde étude, celle de Marcel Charland (1981), visait « à acquérir des connaissances théoriques et pratiques nouvelles » en administration de l'éducation et « à acquérir une instrumentation intellectuelle propice au développement d'habiletés administratives (conceptuelles et techniques) ». Quant à l'application de l'approche systémique à la gestion de

l'éducation, l'auteur de ce mémoire utilise la recension d'écrits sur le sujet. Après la Deuxième guerre mondiale les théories en science de la gestion étaient issues principalement du courant scientifique, du courant des relations humaines et du courant des Écoles Modernes. L'approche systémique fournissait aux penseurs, selon Charland, les concepts nécessaires à l'unification de ces courants, le dénominateur commun qui permettait « de relier les diverses disciplines pertinentes au management » afin d'atteindre l'efficacité et l'efficience.

Ces études retracent l'historique de la théorie du système général et de ses dérivés : l'analyse systémique, l'approche systémique, la théorie systémique et les composantes du système tel qu'il était conçu depuis Leibnitz, Nicolas de Cuse, Marx, Hegel, Ludwig Bertalanffy dont la réflexion sur le sujet a commencé vers 1920, Boulding (1956), Gerard (1958), Joël de Rosnay (1975), Jean-Louis Lemoigne (1977). Bien qu'intéressantes dans le champ de l'organisation des activités de gestion, ces études n'abordaient pas la dimension politique de l'organisation.

### **Des écrits sur la CECM**

Des recherches de type *enquête* ont eu lieu à propos du statut confessionnel et, en corollaire, sur la dimension linguistique de la CECM dans le débat sur la restructuration scolaire sur l'île de Montréal. À ce sujet, des travaux de Pelletier et Lessard (1982) ont contribué à faire connaître certains aspects de la question de la confessionnalité et du rôle de la CECM dans le processus de restructuration entrepris à la suite du Rapport Parent.<sup>64</sup> Selon ces auteurs, les causes de l'échec de multiples tentatives de restructuration entre 1968 et 1982 venaient de l'action particulièrement efficace de groupes d'intérêt dès qu'un gouvernement, de quelque tendance qu'il fut, essayait de légiférer en ce domaine et se manifestaient sous la forme de « l'alliance objective des conservateurs catholiques francophones et anglophones » ayant toujours empêché le changement structurel. Ces groupes avaient un poids politique important auprès de tout gouvernement, bien qu'ils véhiculaient des idéologies différentes, dont :

- celle de l'élite modernisatrice portée au pouvoir en 1960, identifiée à la Révolution tranquille qui intégrait des valeurs d'intérêt national, d'adaptation à la société industrielle, d'égalité des chances en éducation et de pluralisme. La gratuité scolaire associée à l'implication importante de l'État en éducation avaient facilité la mise en place d'un ministère de l'Éducation neutre, désormais responsable de l'ensemble du système scolaire;
- celle du groupe des conservateurs catholiques ou protestants, français ou anglais qui ne pouvaient que se rabattre sur les structures administratives scolaires locales pour les sauver de la sécularisation amorcée au sommet et conserver quelque pouvoir en éducation. Les changements rapides des années 1960 ont provoqué la réapparition, au début des années 1970, des idéologies traditionalistes liées à une forme de résurgence d'un fondamentalisme catholique à l'échelle mondiale; ces idéologies recueillaient l'appui, encore en 1975, de

- 35% de la population francophone de l'île de Montréal, ce qui représentait une force bien organisée et politiquement efficace au niveau des écoles et des commissions scolaires;<sup>65</sup>
- celle des anglophones qui s'opposaient moins à la sécularisation des commissions scolaires qu'à leur unification où la même structure administrative régionale et neutre aurait desservi l'éducation primaire et secondaire francophone et anglophone.

Pelletier et Lessard analysent les attitudes fondamentales des anglophones face aux changements apportés par les francophones québécois à leur réalité sociale, politique et scolaire au moment de la Révolution tranquille. Les membres de cette communauté se sont organisés pour que les changements en cours qui donnaient un net avantage aux francophones à partir de 1960, ne les atteignent pas trop. Ils voulaient garder le contrôle de la gestion de leurs institutions—écoles, hôpitaux, églises, organismes sociaux et de loisir—et conserver la possibilité de vivre en anglais au Québec. Pour eux, l'anglais devait conserver la place prédominante qu'il avait dans l'économie et les affaires à cause de la situation géographique du Québec. Cette approche était aussi partagée par les immigrants et par des francophones, alors que les anglophones craignaient l'intervention de l'État québécois parce que ce dernier menaçait leur communauté de glisser vers la minorisation au Québec par l'unification et la sécularisation des structures scolaires anglaises et françaises et menaçait de leur enlever le contrôle du pouvoir économique québécois.<sup>66</sup>

La perte de pouvoir anticipée des anglophones sur l'économie—que Pelletier et Lessard associent à la « décolonisation de l'économie du Québec »—<sup>67</sup> fut l'un des motifs de leur mobilisation lorsque le gouvernement a présenté l'un ou l'autre des projets de lois visant à restructurer les commissions scolaires de l'île de Montréal. Le Bureau métropolitain des écoles protestantes de Montréal, la Provincial Association of Protestant Teachers, le Board of Trade of Montreal, les médias anglophones ont tous exprimé, parfois maladroitement et avec un certain mépris envers la communauté francophone, les craintes d'être privés de leurs droits à une culture et à des institutions que leur communauté avait implantées au Québec. Certains ont été si loin que l'éditorialiste du journal *The Star*, du 28 février 1970, a souligné l'action de dirigeants scolaires anglophones envers le gouvernement québécois en la qualifiant de campagne insidieuse envers les parents anglophones indiquant que la réaction de ces dirigeants était indigne des fonctions qu'ils occupaient :<sup>68</sup>

(Cette campagne) a consisté à canaliser l'attention de la collectivité anglophone et sa survie culturelle et à appliquer une pression directe sur le gouvernement en le menaçant de contester la constitutionnalité de la loi, et de retirer des investissements profitables pour le Québec parce que le monde des affaires n'approuvait pas le scénario de la restructuration scolaire (Fournier, 1971).<sup>69</sup>

Dans leur lutte contre les législations québécoises, divers groupes d'anglophones et de francophones—catholiques ou protestants—ont créé des alliances qui ont fait échec aux

tentatives successives de restructurations scolaires. Les dirigeants de la CECM ont été de toutes les contestations, soucieux qu'ils étaient de préserver ce qu'ils considéraient comme étant un héritage et un projet : la confessionnalité des structures scolaires.

Par ailleurs, en 1987-1988, les modes de participation des directions d'école à l'intérieur des structures de la CECM étaient assez hétéroclites. Le comité de relations professionnelles (CRP) était un des rares endroits où les dossiers touchant les politiques de la CECM pouvaient faire l'objet d'une certaine négociation. À ce comité, des membres de l'ADEM et de l'ACPM (Association of Catholic Principals of Montreal) faisaient alors face à des cadres de la CECM et à un directeur général adjoint qui filtraient les demandes destinées au DG; à son tour le DG faisait part au Conseil des commissaires des réticences ou des adhésions des associations concernant les différents dossiers. C'était une participation fort indirecte à l'élaboration des politiques de la CECM, politiques qui, en plus, ne tenaient qu'une bien petite place dans les discussions du CRP. Ce comité était en effet destiné à résoudre d'abord les questions de relations professionnelles générales : les conditions de travail des membres, les avantages sociaux, l'application des dossiers pédagogiques, les questions administratives et autres.

Un comité consultatif auprès du DG fonctionnait avant 1988; les discussions qui s'y déroulaient avaient peu d'impact sur les décisions de la CECM. Les directions qui y siégeaient étaient choisies par le DG à partir d'une liste dressée en collaboration avec l'ADEM. Les zones d'incertitude étaient limitées lors des délibérations de ce comité. Le contrôle du DG y était presque total. Ce mode de participation laisse entrevoir la possibilité que la CECM était toujours une organisation de *type oligarchique* tel que le décrivait Lescop (1967) :

Par là, nous voulons dire un système sociopolitique qui interdit le partage du pouvoir entre plusieurs groupes, en réduisant à ces derniers les possibilités d'accès, de participation et de contrôle du pouvoir, autrement dit en empêchant une majorité d'entre eux d'utiliser leurs ressources politiques pour contrôler, participer ou accéder à ce même pouvoir.<sup>70</sup>

La distribution et la structure du pouvoir à la CECM, depuis sa création en 1846 jusqu'à 1965, étaient telles que Lescop la qualifiait d'*oligarchie fermée* pour la période de 1846 à 1917 alors que la CECM était dirigée par des clercs et d'*oligarchie ouverte* entre 1917 et 1965 à partir du moment où la CECM fut sous la gouverne de laïcs nommés en partie par l'État québécois et en partie par l'archevêché de Montréal. Le régime oligarchique ouvert s'est poursuivi jusqu'aux élections de 1973, avec, entre 1965 et 1973, une tendance à une plus grande ouverture avec la présence de commissaires issus de la Révolution tranquille, commissaires dynamiques, très scolarisés, ouverts aux questions sociales et *proactifs* dans les dossiers tant pédagogiques que politiques. Puisque ces commissaires étaient nommés par l'État ou par l'archevêché, le concept d'*oligarchie ouverte* était toujours pertinent pour nommer le modèle de gestion de la CECM entre 1965 et 1973. Après cette période, la trame historique des

finalités que poursuivait la CECM n'a pas été brisée par les élections scolaires, car, à partir de 1973, après la tutelle de l'Église entre 1846 et 1917 et celle de l'État de 1917 à 1973, s'ouvrait la période de l'appropriation des ressources politiques de la CECM par un groupe de commissaires laïcs, guidés par une idéologie traditionnelle ayant eu cours lors de la période des clercs de 1846 à 1917, visant à « sauvegarder, protéger, défendre et garantir ces principes inaltérables sur lesquels on a bâti le système d'éducation québécois, l'école confessionnelle et l'organisation paroissiale », une idéologie qui appelait un certain type de gestionnaire :

Le président de l'époque devait être capable de présenter les qualités et attributs d'intègres et sages administrateurs, d'auxiliaires du prêtre et de représentants du père de famille, d'éducateurs ainsi que de défenseurs et gardiens de deux principes indissociables que sont devenus la religion catholique et la nationalité canadienne-française.<sup>71</sup>

Les présidents de la période de 1846 à 1917 devaient appartenir au clergé catholique canadien-français, clergé séculier ou sulpicien de Montréal et évoluer dans les sphères du pouvoir de ces ordres religieux. Le niveau d'instruction, l'expérience comme éducateurs, le degré de richesse et le statut social étaient des ressources importantes, mais non essentielles. Les présidents de la période de 1917 à 1965 devaient, quant à eux, détenir de nouvelles ressources politiques essentielles telles que le fait d'être laïcs, d'avoir de solides connaissances d'administrateur et d'avoir accès au pouvoir politique. Les ressources secondaires (le haut niveau d'instruction, le statut professionnel, la richesse et le statut social) étaient habituellement inhérentes aux premières. Au cours de cette période, le président était nommé par le gouvernement.

Le concept d'*oligarchie* s'oppose à celui de *démocratie*, deux pôles descriptifs des structures de pouvoir laissant la place à toutes les nuances possibles dans l'expression des pratiques d'une organisation. Les changements brusques de pôle sont rares; c'est plutôt une évolution, parfois marquée de reculs, que révèle l'histoire des organisations. La CECM n'échappait pas à ce mouvement. La lutte que menait le Mouvement scolaire confessionnel à l'intérieur du conseil des commissaires de 1973 à 1990 et la structure de pouvoir que le conseil des commissaires a maintenue en place durant cette période laisse croire que la gestion organisationnelle qui caractérisait la CECM possédait toujours les traits d'une *oligarchie ouverte* puisqu'un petit groupe de personnes se réservait les décisions politiques et que le processus de participation à la prise de décision touchant les finalités et les politiques de l'organisme se faisait à l'intérieur d'un cercle restreint de personnes. Le processus électoral de 1973 n'avait fait que changer le visage des clercs : l'idéologie traditionnelle des membres du MSC s'était emparée de la structure disponible—issue du moule constitutionnel—qui s'offrait, creusant un fossé entre l'image que l'institution présentait et la pratique quotidienne dans les écoles. Il y avait donc une relation étroite entre le statut constitutionnel de la CECM et le type de commissaires qui la gouvernaient, l'un appelant l'autre. L'éclaircie temporaire opérée par les commissaires progressistes de 1965 à 1973 n'avait pas résisté aux élections scolaires de 1973, élections au

cours desquelles le clergé de Montréal avait repris une forme de contrôle sur le système scolaire, par organisme laïc interposé. Il y avait eu transformation du processus idéologique traditionnel, transformation quant à la forme, mais pas quant aux finalités poursuivies, soit le maintien des caractères catholique et canadien-français de la structure de services scolaires. La concentration du pouvoir au niveau du conseil des commissaires et surtout entre les mains du comité exécutif—formé exclusivement des membres appartenant au Mouvement scolaire confessionnel—accentuait le caractère traditionnel des décisions prises par ce conseil. L'alliance entre l'Église de Montréal et le Mouvement scolaire confessionnel entre 1973 et 1990 favorisait et limitait l'accès à la présidence à un membre du MSC et connectait le réseau des écoles de la CECM à l'idéologie traditionnelle de ce groupe au pouvoir.

Quels furent les effets de ce branchement au MSC provoqué par les élections scolaires de 1973? Le peu de participation des citoyens aux élections scolaires a accentué la faiblesse du processus démocratique à la CECM. Les dirigeants de la commission scolaire ont cependant continué à affirmer leur adhésion aux principes et aux finalités découlant du système démocratique. Cependant, les différents groupes de commissaires élus—membres en majorité du MSC—entre 1973 et 1990 n'ont pas cherché à modifier les modes de représentation à l'intérieur de l'administration. Ces dirigeants semblaient prisonniers des structures qu'ils avaient investies. Lescop (1967) avait remarqué un semblable phénomène avant 1965 :

Tout de même, malgré l'absence du mécanisme démocratique par excellence qu'est l'élection et malgré l'inexistence dans le cadre de la CECM des fondements de la démocratie que sont le contrôle, la représentation populaire et l'égalité politique, il n'en reste pas moins que l'organisme scolaire montréalais a emprunté et emprunte toujours du système démocratique, ne serait-ce qu'au niveau des principes et des idéaux qui constituent le fondement de son action et des moyens qu'elle utilise pour mettre en application ses politiques.<sup>72</sup>

Sur la dimension oligarchique de la CECM, Lescop notait encore :

Quoique oligarchique la structure de pouvoir de la CECM vient tout de même s'inscrire au sein d'un système de valeurs qui lui ne l'est pas. À cet égard, il existe d'ailleurs une dichotomie certaine entre principes et valeurs défendues d'une part, et la structure qui se trouve à les défendre d'autre part, dichotomie dont sont d'ailleurs très conscients les dirigeants eux-mêmes, ainsi qu'en témoignent l'optique et le souci démocratique avec lesquels ils envisagent certaines réformes administratives.<sup>73</sup>

La structure rigide et fermée de la période cléricale d'avant 1917 recelait, selon Lescop, un type de pouvoir qui avait tous les attributs « du monolithisme et du sectarisme »<sup>74</sup> par l'homogénéité de l'élite cléricale et par les conditions difficiles qui limitaient l'accès au pouvoir. Lescop définit alors cette première élite comme étant une *caste*<sup>75</sup> qui semble bénéficier d'une *inégalité cumulative*<sup>76</sup> (liée aux ressources essentielles de ses membres), inégalité qui donnait à cette élite l'accès exclusif au pouvoir de la commission. Les dirigeants de la période laïque de 1917 à 1965 formaient un groupe moins homogène que le premier

permettant une dispersion et une distribution pluraliste des ressources politiques dans la société. L'accès au pouvoir était ainsi rendu possible à des groupes sociaux différents.

Les élections scolaires de 1973 ont accentué cette tendance à la dispersion et à la distribution des ressources politiques, des ressources qui avaient été accaparées principalement par le MSC entre 1973 et 1990, sans que cela ne mobilise les électeurs pour changer quelque chose à cet état de fait. À l'instar du conseil des commissaires—et par extension—la structure administrative voyait les ressources politiques concentrées entre les mains du DG qui modelait le travail des divers comités de participation selon les pratiques décisionnelles des commissaires. Les multiples niveaux de gestion rendaient difficile l'accès aux autorités. Les divers comités n'était pas multireprésentatifs, c'est-à-dire que ces comités réunissaient rarement les enseignants, les parents, les directions d'école et les cadres à une même table pour prendre une orientation sur des finalités ou sur une politique. L'implantation des conseils d'orientation dans les écoles avec l'application de la Loi 107 à partir de juillet 1989 et l'agrandissement du cercle du comité consultatif auprès du DG a commencé à modifier les structures de participation. Ces initiatives relevaient du gouvernemental provincial, la structure de la CECM ne se prêtant pas à un changement naturel et spontané vers ces formes de participation.

Lescop a souligné que la présidence dans la structure oligarchique de la CECM de 1846 à 1965 n'était réservée qu'à quelques individus qui y accédaient uniquement parce qu'ils entretenaient « des relations plus ou moins étroites avec les autorités nominatrices, le gouvernement, l'archevêché et la ville de Montréal ». <sup>77</sup> Cette tendance se prolongeait dans les nominations aux fonctions administratives importantes de la CECM avant 1976 et entre 1976 et 1990. soit au cours de la période où des commissaires du MSC en ont assumé la gestion.

Guy Bourassa, pour sa part, a préparé un article à partir du mémoire de maîtrise de Lescop (1967) et de Bélanger (1967), article où il traçait un portrait de la CECM vers 1960. À l'aide de quatre exemples de situations conflictuelles, il a expliqué les réactions de groupes de pression aux décisions de la CECM. <sup>78</sup> Bourassa a mis en lumière la relation entre l'évolution de la CECM et la personnalité de ses dirigeants : les quatorze présidents de 1846 à 1917 étaient tous des clercs, dont six étaient des Sulpiciens d'origine canadienne française et d'un niveau d'instruction élevé. Ce monopole cessa par une loi, en 1916. Après cette date, la majorité des laïcs ayant occupé cette fonction étaient des professionnels issus des classes supérieures qui ont amorcé la phase de professionnalisation de l'organisme. Certains d'entre eux devaient leur nomination au gouvernement en place; l'influence politique auprès de l'organisme n'était donc pas négligeable, quoique moins évidente après le début des années 1960.

Bourassa soulignait les étapes d'exercice du pouvoir (mise en marche, négociation et application) entourant des décisions survenues entre 1945 et 1965 et faisait ressortir les facteurs personnels, juridiques, sociaux et organisationnels influençant ces décisions et attestant d'une évolution importante au sein de la CECM. Dans un des cas, le président avait pris appui sur des données nouvelles pour prendre une décision : l'opinion publique et un dossier technique; les décisions nettement autoritaires n'avaient plus cours, les jeux d'alliance et de stratégies permettaient plus aux différents groupes d'atteindre leurs fins.

[Dans un cas], en soulevant l'opinion publique et en accusant des agents aux positions anciennes et solides, par exemple une maison d'édition, la C.E.C.M. rompt avec une coutume et aborde des zones neuves.<sup>79</sup>

La participation des parents à l'élaboration de politiques en éducation, la contribution d'un syndicat ou d'une association à une décision témoignaient de l'ouverture des dirigeants à permettre à certains d'exercer une influence prépondérante. Lors de la phase de l'application d'une décision, Bourassa notait que ceux qui avaient exercé une influence prépondérante lors de la phase de négociation étaient en position privilégiée. Les principaux facteurs de succès de la CECM dans les décisions qu'elle a prises au cours de la période 1945-1965 étaient liés à la personnalité des dirigeants, à l'influence grandissante de l'environnement social—opinion publique, presse, groupes de pression qui expriment leurs attentes et leurs réactions—et à l'environnement juridique interne et externe de la CECM. Au chapitre des facteurs personnels, les qualifications des intervenants—dans ces cas-là, celles du président—ont joué un rôle important dans les décisions. Deux éléments ont compté davantage : le prestige technique lié à la connaissance d'un dossier bien préparé et le prestige social acquis à l'interne et à l'externe permettant d'exercer une persuasion efficace. Le contexte organisationnel a souvent fait en sorte que des décisions soient entravées par une routine contraignante :

Les cas que nous avons analysés le font moins voir peut-être, mais on ne saurait nier qu'avant 1960 surtout, l'action des dirigeants de la C.E.C.M. ait été quelque peu prisonnière des structures et comportements traditionnels.<sup>80</sup>

Par ailleurs, l'environnement juridique fixe les normes et les limites de l'exercice du pouvoir à la CECM. Si l'organisme outrepassa son mandat ou ces limites, il peut voir une décision lui échapper au profit du pouvoir provincial dont il est issu. Bourassa remarquait que l'environnement social était en voie de devenir un élément de pouvoir incontournable en politique de l'éducation, que l'autonomie de la CECM irait en s'accroissant avec l'intégration de personnes compétentes et efficaces et décrivait la gestion de la chose scolaire à Montréal comme étant un système pluraliste, où l'opinion publique jouait un rôle croissant, un système à tendance oligarchique étant donné qu'encore à cette époque « une équipe restreinte de dirigeants façonne l'essentiel des politiques d'éducation. Autour des questions importantes, le nombre des agents véritablement influents se rétrécit considérablement ».<sup>81</sup>

En synthèse, Bourassa indiquait que, au cours de cent vingt ans de son histoire, soit de 1846 à 1966, la CECM a élargi son champ d'action allant jusqu'à déterminer des politiques en matière d'éducation. Depuis 1960, des personnes de formation nouvelle et aux préoccupations originales étaient apparues dans l'organisation procédant à de nombreuses réorganisations de structures visant à mettre sur pied une organisation moderne et efficace. Certains agents sociaux (la Fédération des collèges classiques, l'Archevêché de Montréal, la Commission scolaire protestante de Montréal, l'Association des commissions scolaires du diocèse de Montréal), jusqu'alors puissants auprès de l'organisme, jouaient un rôle moins prépondérant et faisaient place à de nouveaux intervenants sociaux. L'affiliation partisane n'avait plus la même importance dans la nomination des commissaires puisque le gouvernement exerçait une influence majeure par le biais du Ministère de l'éducation depuis 1964. Enfin, Bourassa voyait dans le phénomène croissant de la participation des divers groupes la possibilité que les méthodes de travail de la CECM et l'objet de son action changent progressivement :

Mais cette opération de démocratisation—nous en faisons plutôt une question pour conclure—n'est-elle pas à suivre de très près pour éclairer les développements présents et ce que semble devoir être la vie démocratique dans la société québécoise?<sup>82</sup>

Un article de Patrice Garant, permet de mieux cerner l'aspect conflictuel que recelaient les structures juridiques scolaires de Montréal et de Québec.<sup>83</sup> La version révisée de ce texte a été rédigée entre 1973 et 1975. Garant exposait la complexité du facteur de confessionnalité dans la gestion des structures scolaires au Québec et la généralisation de ce facteur à l'ensemble du réseau scolaire avec l'adoption de certaines lois. L'auteur souhaitait que l'on fasse la distinction entre la confessionnalité au plan de l'administration scolaire et au plan de l'enseignement proprement dit. À l'instar des auteurs du Rapport Parent, Garant proposait dans une première version de son texte, l'abolition de la confessionnalité au plan des structures, mais il reconnaissait dans le nouveau texte que l'article 93 de la Constitution canadienne constituait un obstacle à toute réforme visant à modifier le statut des commissions scolaires pour en faire des commissions scolaires uniques et non-confessionnelles :

La réalisation des recommandations du Rapport Parent et la disparition de la confessionnalité au niveau des structures administratives nécessitent à notre point de vue une modification de l'art. 93 de l'A.A.N.B. de 1867. Au cours des discussions constitutionnelles qui sont en cours, il faudrait se demander s'il est encore opportun aujourd'hui d'assurer de telles garanties constitutionnelles en matière de confessionnalité.<sup>84</sup>

Ce n'est qu'une vingtaine d'années plus tard, en avril 1997, que le sujet a été abordé lors de discussions constitutionnelles bilatérales entre les gouvernements provincial et fédéral. Garant présentait déjà la complexité du sujet et son lien avec la question linguistique qui paralyserait les gouvernements successifs de Québec et d'Ottawa, au cours des décennies à venir :

La question confessionnelle se serait réglée dans le sens des recommandations du Rapport Parent si elle n'avait été inextricablement mêlée à la question linguistique, à Montréal surtout. Il serait facile de démontrer que ce sont les tenants de l'école

anglophone beaucoup plus que ceux de l'école confessionnelle qui ont fait finalement triompher le statu quo confessionnel. Mais ce qui nous paraît odieux, c'est qu'on se soit servi de l'argument confessionnel et notamment des garanties constitutionnelles conférées aux minorités religieuses en matière scolaire pour préserver l'autonomie des structures administratives traditionnelles.<sup>85</sup>

Pour leur part, Bélanger et Rocher rappelaient que la confessionnalité du système scolaire, vue sous l'angle sociologique, était une modalité d'intégration sociale puisque par la confessionnalité, un groupe religieux cherchait à se reproduire et à garder sa cohésion par la socialisation à des normes et à des valeurs d'une religion particulière. Ils abordaient aussi la fonction de contrôle qu'exercent le droit et les institutions juridiques dans la vie sociale par le biais du statut confessionnel des écoles. Ce contrôle et les modifications qu'on pouvait souhaiter lui apporter étaient sources de frustrations, d'agressivité, de désintégration sociale :

En d'autres termes, il y a toujours un prix à payer pour l'intégration sociale, et si le prix est trop élevé, les perturbations qui se développent vont dans le sens d'une destruction rendue nécessaire pour que s'opère une restructuration, c'est-à-dire un changement social souhaité.<sup>86</sup>

La trame historique de la CECM apporte maints témoignages à l'effet que ses finalités visaient à former des *Canadiens-français* afin qu'ils deviennent des bilingues fonctionnels, tout comme elles visaient à le faire avec les anglophones. Cela expliquerait en partie les habituelles résistances des commissaires à adopter des solutions favorisant uniquement l'une ou l'autre des deux langues, de même que les réactions de protestations des nationalistes francophones et anglophones tant de l'intérieur que de l'extérieur aux décisions de l'organisme sur la question linguistique souvent sous-jacente à la question confessionnelle.

## **Conclusion**

Cette étude de cas sur l'élaboration d'une politique en éducation, par sa dimension politique, met en lumière l'importance d'une variable—le *soutien*—ayant contribué au succès de la démarche d'élaboration d'une politique linguistique à la CECM en 1990. La thèse retrace la présence de cette variable à chaque étape importante qui conduisait à la transformation d'une demande politique en une décision contraignante, observe ses fluctuations et constate ses effets sur le résultat obtenu à la fin du processus d'élaboration de la politique linguistique. Une approche de type phénoménologique, herméneutique et critique constitue la grille d'analyse interprétative. La démarche empirique basée, entre autres, sur l'observation participante comme méthode de cueillette de données s'inscrit dans une tradition ethnométhodologique, puisant ses éléments sur le terrain et les mettant en relation entre eux. Inspirée des travaux de David Easton en systémique, l'analyse structure les données de façon à construire un modèle d'analyse du processus d'une décision politique à la CECM, telle modélisation conduisant à l'interprétation et à l'analyse critique de ce processus décisionnel.

---

Notes du chapitre 2

- <sup>32</sup> MONIÈRE, Denis. *Critique épistémologique de l'analyse systémique de David Easton*, Éditions de l'université d'Ottawa, Ottawa, 1976, p. 8.
- <sup>33</sup> Ibidem, p. 65.
- <sup>34</sup> EASTON, David. *Analyse du système politique*. Traduction du livre *A Systems Analysis of Political Life*, Éditions John Wiley and sons, 1965, traduit par Pierre ROCHERON, Librairie Armand Colin, Paris, 1974, p. 31. (L'espace restreint ne permettait pas la description détaillée du concept d'environnement, concept qui concerne chez Easton le système politique d'une société; le lecteur peut retrouver ces éléments dans le livre de Easton, 1974:31).
- <sup>35</sup> DURAND, Daniel. *Que sais-je? - La systémique*, Presses Universitaires de France, Paris, 1979, pp. 107, 108.
- <sup>36</sup> Ibidem, pp. 108, 109, 110.
- <sup>37</sup> LEGRAND, Louis. Op. cit., p. 4.
- <sup>38</sup> LEGRAND, Louis. Op. cit., p. 8.
- <sup>39</sup> LEGRAND, Louis. Op. cit., p. 27.
- <sup>40</sup> LEMIEUX, Vincent. *Les structures du pouvoir dans les systèmes politiques*, Les Presses de l'Université Laval, Québec, 1989, p. 30.
- <sup>41</sup> Ibidem, p. 39.
- <sup>42</sup> Ibidem, p. 115.
- <sup>43</sup> Ibidem, pp. 196-197.
- <sup>44</sup> ETZIONI, Amitai. *Les organisations modernes (Modern Organizations, 1964)*, traduction de Anne LAGNEAU, Éditions J. Duculot, Gembloux, 1971, p. 97.
- <sup>45</sup> LAPIERRE, Jean-William. *L'analyse des systèmes politiques*, Les Presses Universitaires de France, Paris, 1973, p. 84.
- <sup>46</sup> LASSWELL, Harold D. et KAPLAN, Abraham. *Power and Society*, Yale Press University, New Haven, 1969, p. 75 : « Power is participation in the making of the decisions ».
- <sup>47</sup> LEMIEUX, Vincent. *Les structures du pouvoir dans les systèmes politiques*, Les Presses de l'Université Laval, Québec, 1989, p. 157.
- <sup>48</sup> LEMIEUX, Vincent. *Les structures du pouvoir dans les systèmes politiques*, Les Presses de l'Université Laval, Québec, 1989, p. 162.
- <sup>49</sup> JACQUES, Jocelyn. *Le pouvoir dans Individu, groupe et organisation*, Gaëtan Morin éditeur, Montréal, 1986, p. 283.

- 
- <sup>50</sup> LEMIEUX, Vincent. *Les structures du pouvoir dans les systèmes politiques*, Les Presses de l'Université Laval, Québec, 1989, p. 165.
- <sup>51</sup> ALLAIRE, Yves et FIRSIROTU, Mihaela E. *La dimension culturelle des organisations : conséquences pour la gestion et le changement des organisations complexes*, article tiré du collectif *Psychologie organisationnelle au Québec* de Gilbert TARRAB et collaborateurs, Université du Québec à Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 1988, p. 490 et 492.
- <sup>52</sup> Ibidem, p. 282.
- <sup>53</sup> FORTIN, Aline. *Le gestionnaire et la psychologie du pouvoir* dans un collectif de Roger TESSIER et de Yvan TELLIER, *Pouvoir et culture organisationnels*, Les Presses de l'Université du Québec, Montréal, 1991, pp. 23 et 24.
- <sup>54</sup> Ibidem, p. 27.
- <sup>55</sup> LEMIEUX, Vincent. *Les structures du pouvoir dans les systèmes politiques*, Les Presses de l'Université Laval, Québec, 1989, p. 7.
- <sup>56</sup> Haché, Jean-Baptiste. *Relations minoritaires en éducation - un cas franco-ontarien* (document de travail), Université de Montréal, Montréal, 1993, 67 pages.
- <sup>57</sup> Ibidem, pp. 16-17.
- <sup>58</sup> Ibidem, p. 13.
- <sup>59</sup> HACHÉ, Jean-Baptiste. *Language and Religious Factors in Canadian Ethnic Politics of Education : a Case Study in Power Mobilization*, Université de Toronto, 1976, p. 22. Traduction libre de : Mobilization refers to the process in which major clusters of old social, economic and psychological commitments are eroded or broken and people become available for new patterns of socialization and behavior.
- <sup>60</sup> Ibidem, p. 23. Traduction libre de : *The process by which energy that is latent from the viewpoint of the acting unit is made available for collective action.*
- <sup>61</sup> HACHÉ, Jean-Baptiste. *Relations minoritaires en éducation : un cas franco-ontarien*, Document non publié, Université de Montréal, Montréal, 1993, pp. 6-7.
- <sup>62</sup> HABERMAS, Jürgen. *Raison et légitimité*, Payot, Paris, 1978, p. 41.
- <sup>63</sup> Ibidem, p. 29.
- <sup>64</sup> LESSARD, Claude et PELLETIER, Guy. *La population québécoise face à la restructuration scolaire*, Guérin Éditeur Limitée, Montréal, 1982, p. 11 :  
Chaque fois qu'un gouvernement a proposé au Parlement une législation sur les structures scolaires, la même chose s'est produite : (1) les conservateurs catholiques francophones s'y sont opposés et ont cherché à maintenir et à défendre l'intégrité des commissions scolaires confessionnelles; l'archevêque catholique de Montréal, l'Association des parents catholiques, de même que d'autres groupes de pression catholiques se sont montrés des adversaires tenaces face aux changements proposés; (2) tous les groupes anglophones connus—le Bureau métropolitain des écoles protestantes de Montréal, la Board of Trade of Montreal, les médias et l'intelligentsia anglophones—se sont opposés à toute législation; ils considéraient essentiellement celle-ci comme une menace à leur survie culturelle, comme une récupération par les francophones de leur système scolaire jugé de qualité supérieure et comme leur subordination à un conseil de développement scolaire qui serait majoritairement francophone; (3) les centrales syndicales—la Centrale de l'enseignement du Québec, la

---

Confédération des syndicats nationaux, la Fédération des travailleurs du Québec—les groupes de pression nationalistes—Le Mouvement national des Québécois, par exemple—le Parti Québécois alors qu'il se trouvait dans l'opposition, et une partie de l'intelligentsia francophone ont favorisé les changements scolaires et demandé au gouvernement d'agir avec célérité et fermeté.

<sup>65</sup> Ibidem, p. 15 :

Les autorités de l'Église catholique et les laïcs catholiques qui contrôlent la Commission des écoles catholiques de Montréal ont, de toute évidence, intérêt à maintenir le statu quo. Bien qu'ils soient aussi des tenants actifs du maintien des écoles privées subventionnées, ils ne veulent pas être forcés d'abandonner le système public et se voir confinés au secteur privé jugé plus élitiste. Leur contrôle sur le système scolaire francophone montréalais est également crucial pour de nombreuses organisations para-religieuses.

<sup>66</sup> Ibidem, p. 16.

<sup>67</sup> Ibidem, p. 19.

<sup>68</sup> Ibidem, p. 19 (extrait d'un éditorial du journal The Star) :

Parents have been victims of an insidious campaign over the past four months to create mistrust of the French majority and the intentions of the government's education legislation. Some school administrations have contributed to that campaign. If they fear for their jobs and future promotions as a result of pending legislation, they should properly take up these matters with the Department of Education. The methods they have used to frighten the English minority are unbecoming of persons holding responsible educational positions ».

<sup>69</sup> Ibidem, p. 23.

<sup>70</sup> LESCOP, Renée. *Une étude du pouvoir officiel à la CECM - Les présidents de la commission des écoles catholiques de Montréal de 1846 à 1965*, thèse de maîtrise, Université de Montréal, Département de Science politique, Montréal, mai 1967, p. 328.

<sup>71</sup> Ibidem, p. 310.

<sup>72</sup> Ibidem, pp. 335, 336.

<sup>73</sup> Ibidem, pp. 337, 338.

<sup>74</sup> Ibidem, p. 343.

<sup>75</sup> Ibidem, p. 341.

<sup>76</sup> Ibidem, pp. 342, 343.

<sup>77</sup> Ibidem, p. 334.

<sup>78</sup> BOURASSA, Guy. Article intitulé *La structure de pouvoir à Montréal : le domaine de l'éducation dans un collectif* dirigé par Pierre W. BÉLANGER et Guy ROCHER, *École et société au Québec*, Éditions Hurtubise HMH Ltée, Montréal, 1975, Tome 2, p. 259. L'auteur a procédé à l'analyse du contenu de deux mémoires en Science politique : celui de Paul BÉLANGER, *Pouvoir et analyse décisionnelle dans une organisation scolaire montréalaise*, Université de Montréal, 1967 et celui de Renée LESCOP-BAUDOIN, *Une étude du pouvoir officiel à la CECM*, Université de Montréal, 1967.

<sup>79</sup> Ibidem 2, p. 266.

<sup>80</sup> Ibidem, p. 270.

---

<sup>81</sup> Ibidem 2, p. 272.

<sup>82</sup> Ibidem 2, p. 275.

<sup>83</sup> GARANT, Patrice. *La confessionnalité ou la laïcité du système scolaire public québécois dans École et société au Québec : éléments d'une sociologie de l'éducation*, textes choisis et présentés par Pierre W. BÉLANGER et Guy ROCHER, Éditions Hurtubise HMH Ltée, Montréal, 1970, tome 2, pp. 433 à 455. Patrice Garant est alors vice-doyen de la Faculté de Droit de l'Université Laval.

<sup>84</sup> Ibidem, p. 449.

<sup>85</sup> Ibidem, p. 450.

<sup>86</sup> BÉLANGER, Pierre W. et ROCHER, Guy. *École et société au Québec, Éléments d'une sociologie de l'éducation*, Tome 2, Éditions Hurtubise HMH, Ltée, Montréal, 1975, p. 305.

### **Chapitre 3 - La méthodologie**

« Dès lors que l'économie a étendu son empire, que la demande a débordé les biens élémentaires pour envahir les biens symboliques et que les pouvoirs se sont ramifiés en proportion, l'extension des interventions de l'État est nécessaire. Il lui revient de maintenir, directement ou indirectement, des services et des projets qui échappent à la logique marchande, d'empêcher l'exploitation des plus démunis au nom de la liberté, de contrecarrer les pouvoirs qui se réclament de l'idéologie sans cesse résurgente du laisser-faire »

(Fernand DUMONT, *Raisons communes*, Les Éditions du Boréal, 1995, p. 194-195).

**L**e chapitre 3 porte sur le choix de la méthode de recherche—l'épistémologie et l'étude de cas—la cueillette des données, le cadre d'analyse, l'hypothèse de compréhension du cas, la stratégie d'analyse et le modèle d'analyse.

### Le choix de la méthode

#### L'épistémologie

La recherche s'inspire d'une approche relevant :

- de la phénoménologie puisque les relations entre les acteurs dévoilent leurs intentions, leurs intérêts, leur subjectivité, leur niveau de conscience, leurs motivations;
- de l'herméneutique par l'interprétation de ces relations faite en tenant compte du contexte sociopolitique et culturel environnant;
- de la critique dialectique qui dévoile les déterminismes d'un groupe social et permet de mieux percevoir le sens des événements par la prise de conscience suscitée.<sup>87</sup>

De plus, le *système CECM* aux multiples relations établies avec des intervenants de l'environnement interne ou externe scolarisés et capables de participer à la discussion publique constituait un système complexe, une caractéristique ayant orienté le choix méthodologique de recherche vers l'approche systémique; sans exclure le quantitatif, cette recherche est résolument de *nature qualitative* afin de mieux tenir compte des faits et des acteurs, mais aussi des déterminants qui ont favorisé le processus d'élaboration de la politique linguistique. Cette étude, visant à générer un modèle d'analyse systémique, constitue plus une recherche d'élaboration qu'une recherche de validation ou de vérification. Elle procède selon une logique plus inductive que déductive et aboutit à des propositions hypothétiques qui, avec le cadre d'analyse, forment le modèle.

#### L'étude de cas

Cette recherche constitue une *étude de cas simple* ayant pour objet une seule organisation : la CECM, *système de base* de l'analyse empirique de la recherche. La description et l'analyse des événements survenus mettent en lumière la démarche de plusieurs acteurs cherchant à faciliter ou non l'élaboration d'une politique linguistique à la CECM. L'étude de cas comporte plusieurs caractéristiques :

- la méthode de recherche est *multimodale*<sup>88</sup> puisque divers outils ont facilité la collecte ou l'analyse des données;
- les éléments de questionnement, d'interprétation et d'analyse ont été puisés dans plusieurs domaines des sciences humaines et sociales : l'histoire, le domaine juridique, la psychologie sociale, la linguistique, la sociologie, la communication, la science politique et la systémique faisant de cette étude une recherche *multidisciplinaire*,<sup>89</sup>
- la recherche portant sur la dimension *macroscopique*<sup>90</sup> de l'action pédagogique, c'est-à-dire sur les finalités de l'éducation, dépasse le stade des opinions, des commentaires et des impressions; elle apporte un savoir organisé, des informations qui permettent de situer l'action dans l'espace et dans le temps et de prendre conscience de cette action, de ses limites comme de ses possibilités »,<sup>91</sup>
- le conflit linguistique est survenu entre des groupes impliqués dans un processus de changement social déterminant pour chacun. Parmi les paradigmes du changement social proposés par Savoie-Zajc et Dolbec (1994), la chercheuse a retenu celui du *paradigme politique* qui a orienté l'étude de cas vers le processus de l'exercice du pouvoir par des groupes ou des individus faisant partie de l'environnement interne ou externe de l'organisation, un exercice de participation et d'influence auprès de l'autorité légitime.<sup>92</sup> Souvent conflictuel, le jeu de négociation et de compromis entre les acteurs a généré un changement par les choix stratégiques qu'ils ont dû opérer. Ces choix concernaient surtout l'allocation de valeurs, de ressources humaines ou matérielles, dans un contexte où ces ressources manquaient. Le processus a obligé les acteurs à modifier en partie leurs valeurs et les discours qui les justifiaient. Le choix du paradigme politique pour cette recherche est donc lié à la nature de la problématique suscitée par les divergences entourant le projet de politique linguistique à la CECM. Même s'il englobe les deux autres paradigmes, le paradigme politique est plus orienté vers l'étude de l'évolution de la demande et des rapports de forces entre les acteurs et vers l'examen du processus de résolution du conflit né de ces divergences; la variable principale choisie est le *soutien* qui a permis à la *demande* des directions d'école d'être convertie en *décision politique*;
- c'est par une approche de terrain, du lieu où se passe l'action et s'apparentant à l'*ethnométhodologie*, que la chercheuse s'est imprégnée de la problématique. Souvent impliquée dans une démarche d'*observation participante*, elle a pris part au processus en cours d'une *façon empirique* lui permettant d'appréhender le réel par l'observation directe et par la cueillette de données sur le site; cette méthode s'est avérée féconde pour la description des interactions entre les groupes et la CECM. Cette *recherche empirique de type qualitatif*, plus révélatrice de la nature des rapports humains, s'est orientée de l'inconnu vers la découverte de liens, de déterminants, de fondements idéologiques, de modèles de comportement, d'attitudes, d'habitudes, de motivations, d'intérêts (ethnométhodologie); elle se réfère à l'*ethnosociologie* par le rapport étroit établi entre le terrain (ethnologie), le questionnement et les références

théoriques touchant les normes et les valeurs sociales (sociologie). Cette *démarche descriptive et inductive* passait des faits vers une théorie explicative contribuant à l'identification des concepts-clés devant constituer le modèle.

La chercheuse a eu un rôle de participation et d'observation tout au long du processus d'élaboration de cette politique, car elle prenait part aux discussions et prenait des notes lors des comités consultatifs où le sujet était traité.<sup>93</sup> La démarche d'observation participante adoptée apportait plus d'informations que la simple observation en permettant d'avoir un éclairage *de l'intérieur* sur les interactions en cours dans les groupes ou dans l'organisation.

### **Les données**

La multiplicité des outils employés a facilité la cueillette de données à partir d'observations, de notes prises sur le terrain, d'entrevues, de comptes rendus de réunion, de procès-verbaux, d'articles de journaux ou de revues, de monographies, de textes de lois, de questionnaires. Certaines données ont été recueillies durant le processus d'élaboration de la politique, pendant ou après certaines réunions; ces données sont de sources *premières* ou *secondes*.

- > Les données de *sources premières* sont constituées de notes prises durant les rencontres, d'extraits des comptes rendus de réunions et de séances des commissaires, de documents officiels de la commission scolaire ou d'autres organismes gouvernementaux, de textes de lois, des trente-quatre mémoires présentés par les organismes intéressés lors des audiences publiques tenues par la CECM et des notes d'entrevues faites auprès de personnes ayant participé de près au processus d'élaboration de la politique linguistique.
- > Les *sources secondes* proviennent d'articles de journaux de langue française et de langue anglaise, d'extraits de monographies couvrant l'aspect historique de la CECM ou des aspects théoriques et d'extraits d'entrevues faites auprès de personnes impliquées moins directement dans le processus. Certaines personnes ont accepté par écrit que le contenu d'entrevue et leur identité soient divulgués; d'autres ont souhaité qu'avec leur récit, seul le titre de leur fonction soit révélé. Le désir de chacune a été respecté. Toutes ont reçu un échantillon de leur témoignage, sans cependant recevoir le texte final.

### **Le cadre d'analyse**

La thèse de doctorat de Jean-Baptiste Haché (1976)—portant sur le conflit entourant l'implantation d'écoles françaises dans la région de Toronto à la fin des années 1960—a fourni le cadre d'analyse de départ de la recherche.<sup>94</sup> Dans sa recherche touchant la question des relations entre les deux communautés francophone et anglophone du Canada dans la province d'Ontario, Haché (1976) expose les tensions qui se sont manifestées au cours du processus de

mobilisation amorcé par des groupes de francophones qui souhaitaient obtenir des écoles françaises publiques dans cette province et illustre les formes d'exercice du pouvoir entre les différents acteurs impliqués. Bien que le palier de gestion où se déroule l'action principale à la CECM ne soit pas le même que celui du cas analysé à Toronto où l'action se passe surtout au niveau provincial et bien qu'une vingtaine d'années séparent les deux cas, plusieurs similitudes relevant du contexte canadien existent entre les deux études.

### L'hypothèse de compréhension du cas

Après l'adoption définitive de la politique linguistique le 27 juin 1990, l'hypothèse de la recherche a été modifiée. À mesure que la recherche a progressé la question est devenue multidimensionnelle, de même que la réponse. Il n'y avait pas une seule cause, ni une seule explication à l'évolution de la demande des directions d'école. Parce que la CECM était un système complexe, l'approche systémique—encadrée par le paradigme politique—s'est avérée l'outil approprié pour examiner le cas de près.

L'intervention des acteurs présents dans et à l'extérieur du système ayant été prépondérante dans l'histoire du cas étudié, le paradigme politique a servi de guide à la recherche par l'emprunt du cadre conceptuel à Bernard (1976)<sup>95</sup> et Haché (1976, 1993).<sup>96</sup> Ce cadre a servi dans un premier temps à délimiter les phases de l'évolution de la demande au cours du processus d'élaboration de la politique linguistique. Cet outil heuristique a permis de déterminer dans le temps et dans un champ conceptuel donné la place des éléments factuels recueillis sur le terrain. Selon ces auteurs, le processus politique se déroule selon un cycle continu dont la première phase se situe dans la démarche de l'*établissement de la demande*; puis, s'organise la *médiation/mobilisation* à l'interne; la phase de *légitimation* permet la justification de la *prise de décision* visant dans ce cas-ci l'adoption d'une politique linguistique; cette phase est suivie de la *rétroaction*. Voici ces cinq phases vues par Bernard (1976)<sup>97</sup> et Haché (1976, 1993) :

1. L'*établissement d'un projet* (Haché (1993) est le résultat :
  - de l'approbation du principe de l'objectif à poursuivre;
  - de l'établissement d'une structure temporaire ou provisoire pour élaborer le projet;
  - de la mobilisation d'un consensus quant aux caractéristiques d'un projet spécifique;
  - de la spécification définitive de l'objectif à poursuivre;
  - de la ratification de cet objectif et enfin,
  - de l'établissement d'une structure organisationnelle définitive pour la conduite du projet.

C'est ce que Bernard appelle l'étape de l'*initiation du processus politique* qui naît dans l'environnement du système politique à la suite d'une demande formulée par des usagers.

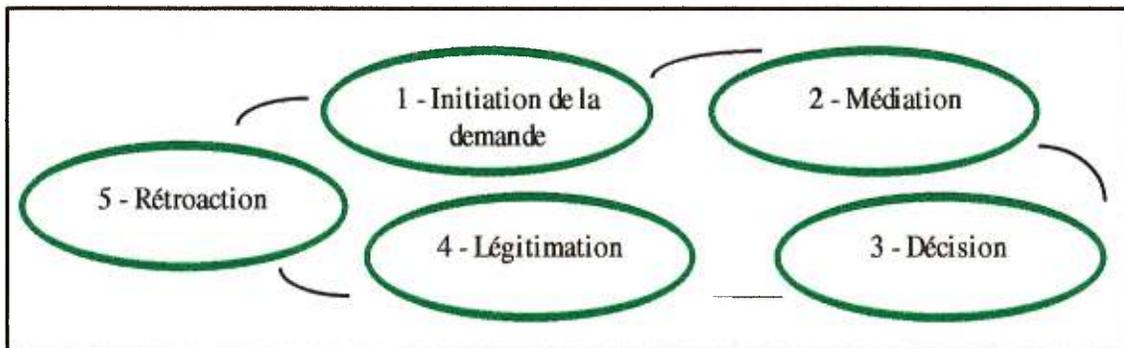
2. La *mobilisation* telle que définie par Deutsch, définition reprise par Haché (1976) (voir page 42) et que Bernard nomme la *médiation* de la demande et des appuis, se fait grâce aux mécanismes de participation, à l'intervention des médias, à l'action des partis politiques et des groupes de pression.

Les trois éléments suivants sont de Bernard (1976) :

3. La *décision* appartient aux autorités légales opérant avec les limites et les possibilités des structures qu'ils dirigent et selon des mécanismes complexes de négociation.
4. La *légitimation* des décisions s'effectue par le mécanisme de la publication-législation et, essentiellement, par les institutions représentatives.
5. La *rétroaction* dans le processus politique s'effectue suivant la diffusion et l'application de la décision qu'en font les administrations.

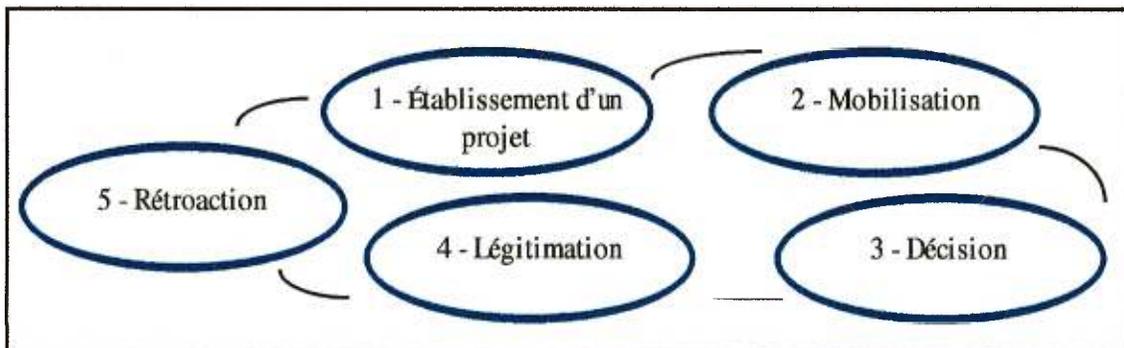
Les Figure 2 et Figure 3 ci-après illustrent ces deux modèles :

Figure 2 - Les phases de l'évolution d'une demande - modèle de Bernard<sup>98</sup>



La Figure 3 représente le modèle combiné (modèle de Bernard (1976) modifié à la lumière des travaux de Haché (1976, 1993). Cette figure a servi de modèle provisoire.

Figure 3 - Les phases de l'évolution d'une demande - modèle combiné



Le processus de décision est souvent conflictuel, car il sert à distribuer des ressources limitées entre les membres d'une société aux intérêts souvent divergents. L'insatisfaction engendrée par une réponse partielle ou négative ou par une absence de réponse à une demande peut provoquer une plus grande mobilisation et peut faire place à l'affrontement. La pression ne cesse pas avec l'affrontement tout comme la mobilisation ne cesse pas avec l'exercice du pouvoir, bien souvent, elles augmentent même ou encore elles se produisent simultanément (Haché, 1993).<sup>99</sup>

L'affrontement a pour but d'amener les groupes à s'entendre, à se rencontrer, à négocier la résolution du conflit (Olsen, 1970 et Haché, 1993) et peut prendre la forme d'hostilités face à face ou de négociations institutionnalisées :

Typiquement l'affrontement commence avec l'un (hostilités) et se termine avec l'autre (négociation) en passant par plusieurs étapes intermédiaires. Ces étapes intermédiaires sont habituellement les suivantes : l'établissement de mécanismes pour contrôler l'affrontement; la reconnaissance, par la partie à laquelle une demande est adressée, de la légitimité de cette demande, c'est-à-dire l'établissement de structures et de règles sans lesquelles la négociation peut s'effondrer à tout moment.<sup>100</sup>

Ce schéma, bien que très utile au début de l'analyse a évolué vers un modèle plus élaboré, inspiré de la systémique, qui sera étudié plus loin.

### **La stratégie d'analyse**

Les données furent classées par ordre chronologique, selon leur provenance (gouvernement, commission scolaire, publication, journal...) et selon leur nature (compte rendu, article de journal, texte de loi...), constituant un dossier de presse, de documents officiels, d'une collection de 415 fiches, de notes et de rubans d'entrevues.

L'analyse des données a été faite à partir de leur contenu manifeste d'abord. Les informations recueillies ont été retenues en fonction des concepts formant le modèle provisoire illustré à la **Figure 3** (page 63). Ces parties de discours ou d'écrits, d'observations et de notes d'entrevues ont été interprétées en tenant compte des catégories conceptuelles déterminées. Aux fins d'analyse, les données ont été agencées en fonction des phases du processus proposé et selon deux niveaux d'analyse : un premier niveau d'analyse a consisté à identifier les unités du système empirique constituant des catégories pouvant avoir une fonction dans le processus et provisoirement à identifier ou à formuler les liens possibles entre elles. Le soutien accordé aux objets du système—valeurs, normes, structures, autorités—émanant du sous-système politique ou du sous-système culturel ont alors servi à déterminer ces catégories.

En dernier lieu, la variable *soutien*—présente de la naissance du besoin d'un support institutionnel jusqu'à sa transformation en décision politique—a été retenue comme variable principale. Le premier niveau d'analyse demeurant dans le concret du cas fut suivi d'une analyse plus approfondie et plus abstraite mettant en liens les événements et les concepts retenus. Cette analyse fait l'objet du chapitre 4. C'est à la suite de cette seconde analyse que furent formulées les propositions explicatives (ou hypothèses) proprement dites (voir :360).

### **Le modèle d'analyse**

L'analyse situe la démarche de recherche dans une dimension analytique particulière : celle de la politique ou *du politique*, des relations de pouvoir et de la participation des acteurs. Cette dimension analytique a servi à isoler des variables et à inspirer des hypothèses de travail plausibles sans pour autant limiter les sources de telles variables et de telles hypothèses. La construction du cadre analytique ou programme d'analyse présente les éléments, faits et concepts, qui ont guidé l'analyse du cas. L'adoption d'une démarche inductive a facilité l'élaboration d'hypothèses spécifiques à la recherche.

Étant une *étude de cas simple*, le cadre d'analyse soumis est constitué de deux étapes : l'une *descriptive* et l'autre *analytique*, comme le démontre le chapitre 4. La description détaillée du processus d'élaboration de la politique linguistique fournit les éléments factuels servant de base à l'*analyse de contenu* servant à repérer dans les textes et les documents recueillis les éléments pertinents à la recherche et à l'*analyse conceptuelle* permettant de relier les éléments aux concepts retenus pour former le modèle de compréhension et d'interprétation du cas.

Le récit détaillé couvre deux périodes : celle du conflit latent et celle du conflit ouvert. Au cours de la première période (Figure 3, p. 63), les acteurs passent par les cinq phases suivantes :

- a) l'établissement du projet de politique linguistique;
- b) la mobilisation interne;
- c) la prise de décision (adoption d'un projet de politique);
- d) la légitimation de cette décision;
- e) la rétroaction.

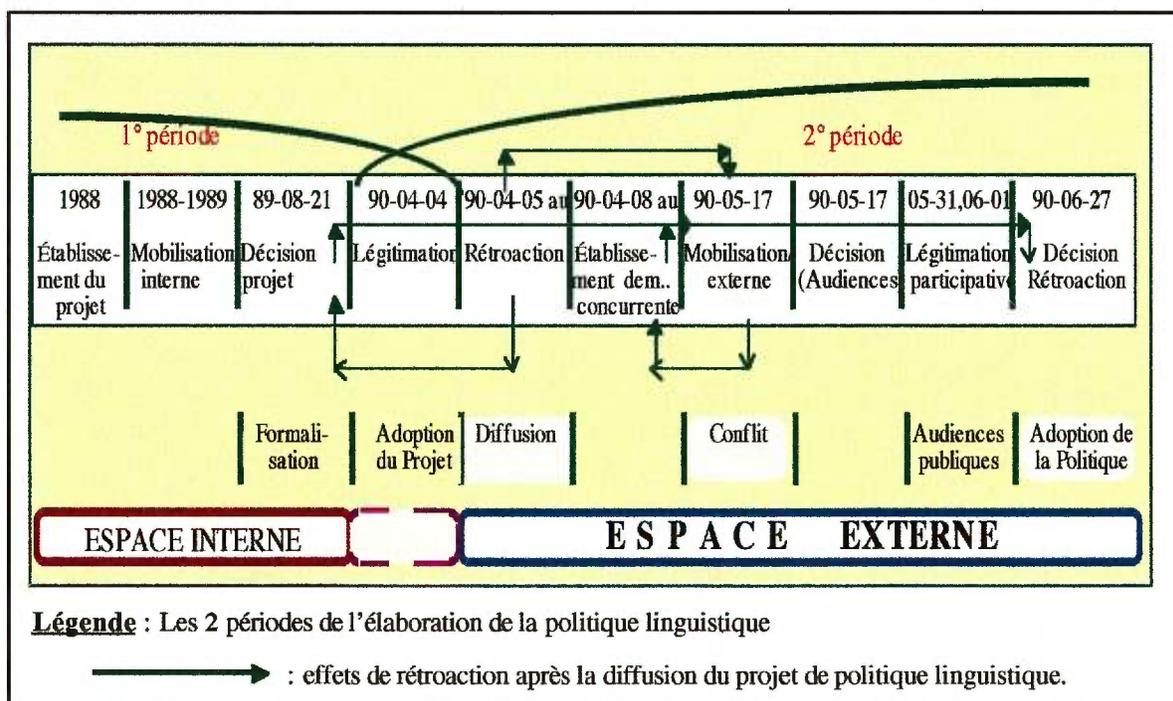
Au cours de la seconde période, les acteurs passent par les phases suivantes :

- a) l'établissement d'une demande concurrente;
- b) la mobilisation externe;
- c) la décision de tenir des audiences publiques (décision intermédiaire);
- d) la légitimation participative;
- e) la décision finale et la rétroaction.

La première période, que la chercheuse fait débiter en 1988, s'étend jusqu'au 5 avril 1990, lendemain de l'adoption du projet de politique. Les faits rapportés au cours du récit (ou partie empirique de la recherche) mettent en lumière les préoccupations des différents acteurs et leurs efforts de mobilisation visant à ce que les décideurs à la CECM prennent une orientation institutionnelle sur la question du français, langue commune. Un projet de politique diffusé par la CECM en avril 1990 suscite la controverse.

Au cours de la deuxième période, le récit rend compte des efforts de la communauté anglophone pour contrer l'adoption du projet de la CECM. Par sa réaction, la communauté anglophone vise à imposer son choix de valeurs par *l'établissement d'une demande concurrente*. Cette période débute ouvertement avec l'adoption du projet de politique linguistique de la CECM et sa diffusion les 4 et 5 avril 1990; la réaction prend de l'ampleur dans la semaine qui suit. Cette réaction provoque la *mobilisation externe* des francophones en faveur du projet. Avec ce conflit ouvert, la compétition entre les demandes étant dans une impasse, l'action fut canalisée vers la recherche d'une solution structurée et institutionnalisée par le biais d'une demande concernant *la tenue des audiences publiques*. Ces audiences ont permis de confirmer l'intérêt des membres des deux communautés linguistiques envers l'adoption d'une politique linguistique, malgré des divergences de vue quant aux moyens à adopter. Cette phase est considérée comme une étape de *légitimation participative* puisque ce sont des intervenants autres que les dirigeants de la CECM qui ont fourni les éléments de légitimation essentiels à l'adoption cette politique. La conversion finale de la demande en politique formelle eut lieu le 27 juin 1990. La *rétroaction* a confirmé la légitimité de cette décision. Afin de bien situer dans le temps ces différentes étapes, la Figure 4 (page 66) représente une autre schématisation de l'évolution du processus.

**Figure 4 - Les périodes et les phases du processus d'élaboration de la politique linguistique**



La Figure 4 s'est avérée aussi un modèle provisoire, puisque c'est le modèle d'analyse des systèmes politiques du canadien David Easton (1965)<sup>101</sup>, repris entre autres par Jean-William Lapierre (1973)<sup>102</sup> qui s'est finalement imposé lors de l'analyse du cas, reléguant

progressivement au second plan les modèles représentés par les Figure 2, Figure 3 ou Figure 4. Le modèle de Easton, exploité au cours de chacune des phases de l'analyse, présente l'avantage de bien illustrer le cheminement de la demande des directions d'école et les formes de soutien qui en ont assuré l'évolution tout au long du processus politique à travers les mécanismes *d'établissement* de la demande, de *mobilisation*, de *compétition des demandes*, de *décision*, de *légitimation* et d'*exécution de décision*, de même que les *boucles de rétroaction* et la fonction de *mémoire* du système.

L'élaboration du modèle, commencée avec un schéma simple, s'est enrichie avec l'avancement des travaux de recherche jusqu'à ce que le modèle de Easton soit retenu. Les exigences du jury de thèse en octobre 1999 ont conduit à la réduction des éléments du récit du cas, à la suppression de la partie historique concernant la CECM, à la restructuration des chapitres de la thèse et à la modification du cadre théorique. Ainsi, les travaux de Jean William Lapierre (1973) portant sur l'analyse des systèmes politiques, ayant inspiré le modèle élaboré au cours de la thèse, furent relégués en arrière plan au profit de l'oeuvre de David Easton, source du modèle de Jean William Lapierre. Les trois variables retenues antérieurement—les ressources, les contraintes et le soutien—furent réduites à une seule : le *soutien*. Cette dernière variable, servant de marqueur tout au long de l'analyse, a facilité la concentration des hypothèses et leur réduction, dégagant l'objectif de la thèse et la réponse à la question principale de recherche.

Les événements sont rapportés dans l'ordre chronologique au cours du récit afin de rendre un peu le climat politique qui régnait au cours de la période étudiée. Quelques éléments ont été encadrés afin de marquer leur importance dans le déroulement du processus de conversion de la demande en politique formelle.

**Conclusion :** La description détaillée du processus d'élaboration de la politique linguistique à la CECM permet d'observer les stratégies des acteurs en présence dans la lutte qu'ils ont menée pour la reconnaissance de certaines valeurs sociales. L'examen de ces stratégies facilite la mise en lumière des besoins, des projets, des attentes, des inquiétudes de ces intervenants et fait émerger leurs divergences de vues tout en établissant les espaces discursifs communs propices à la négociation et à la redéfinition du *vouloir vivre ensemble*. Ces stratégies rendent compte du processus d'adaptation sociale en cours dans la société montréalaise et dans le milieu particulier qu'est l'école. L'analyse fait ressortir les *caractéristiques structurelles et fonctionnelles* de la CECM—alors située au coeur de ce processus d'adaptation—et permet de suivre l'évolution du *soutien* politique apporté au projet depuis la naissance du besoin jusqu'à sa transformation en décision politique. Au cours de l'analyse, le *soutien* constitue la variable indépendante.

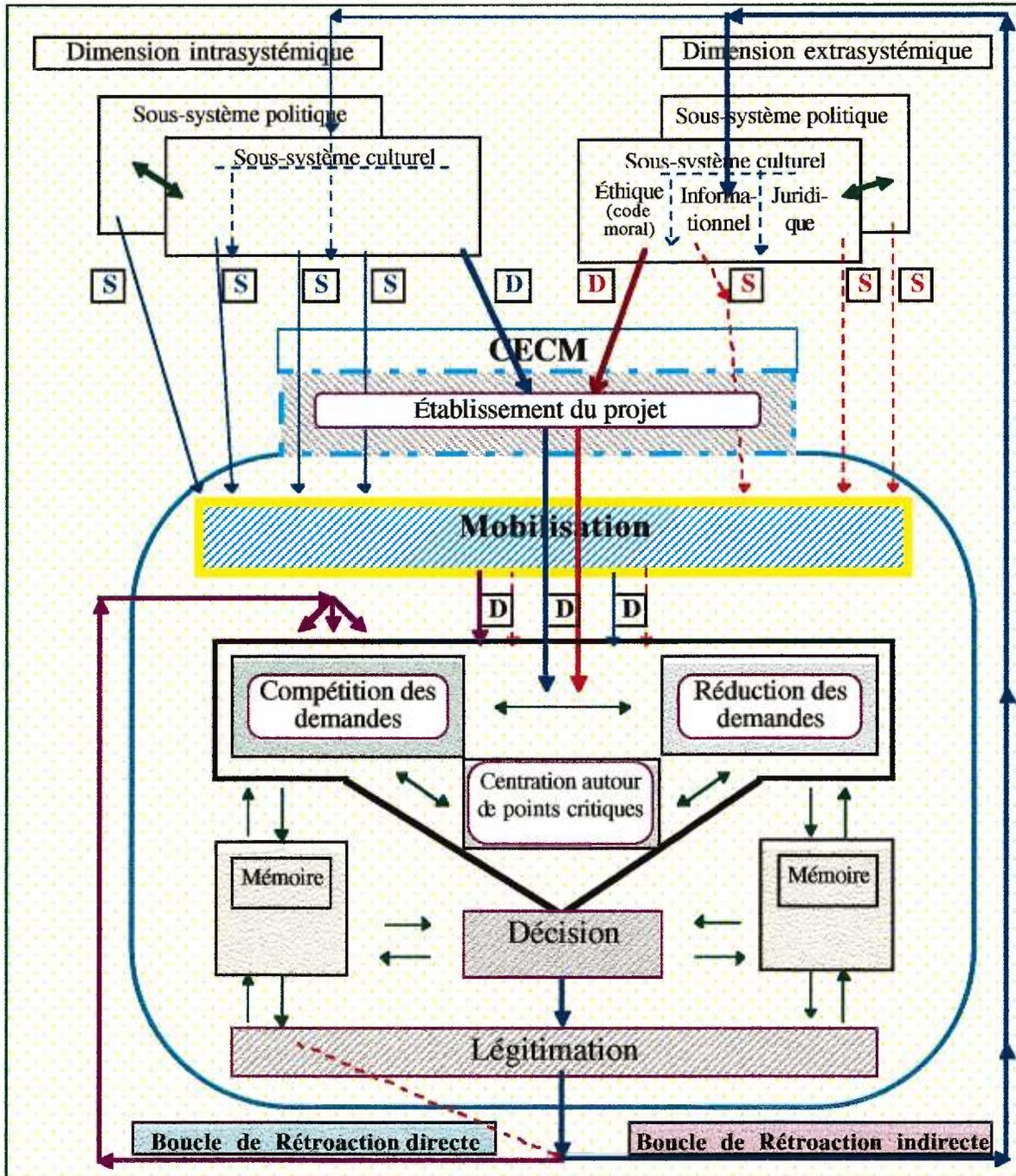
Pour comprendre le processus de décision politique à l'occasion de l'élaboration d'une politique linguistique à la CECM en 1990, la méthode d'analyse retenue est une *étude de cas* faite selon une approche *qualitative* relevant du *paradigme politique* et s'inscrivant dans le *courant ethnométhodologique* par la description des faits relevés sur le terrain et la contextualisation de l'événement qui la caractérisent. Cette recherche multidisciplinaire et multimodale explorant la dimension macroscopique de l'action pédagogique sous l'angle interactionniste cadrerait tout à fait dans un modèle d'analyse relevant de la *systémique sociale*. À cette fin, le cadre d'analyse des systèmes politiques de David Easton (1965, 1974) fut retenu pour étudier, comprendre et interpréter les phases de l'élaboration de la politique linguistique de la CECM au cours de la période de 1988 à 1990 et pour procéder à l'adaptation du modèle d'analyse au cas du système CECM.

Le modèle de la page 22—adapté pour les fins de la recherche au cas du système CECM—illustre selon la Figure 5 de la page 69 que :

1. au cours de la phase *d'établissement du projet*, à la suite de l'interaction entre plusieurs sous-systèmes (culturel, politique, ...), un besoin ressenti par des membres du système est exprimé à l'intérieur de celui-ci en vue d'un traitement;
2. au cours de la phase de *mobilisation*, des ressources sont mobilisées en vue de transformer le besoin (intrans) en demande formelle dans le système;
3. au cours de la phase de *décision*, la demande subit des modifications sous l'effet de la compétition avec d'autres demandes qui la préparent en vue de sa transformation en décision contraignante (extrant); la réduction qui s'opère alors concentre les éléments de la demande autour de points critiques plus faciles à traiter par les autorités politiques;
4. au cours de la phase de *légitimation*, la décision, pour bénéficier du pouvoir contraignant lié à son exécution, est légitimée auprès des membres de l'environnement interne ou externe;
5. au cours de la phase de *rétroaction*, la décision reçoit le verdict des membres du système qui l'acceptent ou la refusent en proposant alors des modifications à la décision ou en imposant l'étude d'une demande concurrente.

Ce qui provient de l'environnement interne de la CECM est appelé *intrasystémique* et de l'environnement externe ou supraordonné (gouvernements, CDPQ) est appelé *extrasystémique*. L'étude du *soutien* apporté au besoin afin qu'il soit transformé en demande, puis en politique contraignante, supporte le découpage des phases du cheminement de la demande dans le système politique tout au long du processus. La Figure 5 ne présente pas le modèle dans tous ses détails. Ces derniers seront soulignés au cours de chacune des parties du chapitre 4.

Figure 5 - Le modèle élaboré au cours de la thèse (modèle inspiré de David Easton)



(Schéma inspiré de David Easton)

**Légende :** **S** = Soutien      **D** = Demande       $\longleftrightarrow$  = Boucle de rétroaction;

-----: effets de rétroaction après la diffusion du projet (groupes de pression, politiciens, public, médias).

$\rightarrow$  : demande des directions d'école francophones enracinée dans le projet culturel des francophones québécois;

$\dashrightarrow$  : demande des anglophones provoquée par la diffusion du projet de politique linguistique de la CECM;

$\curvearrowright$  : demande pour la tenue d'audiences publiques ;       $\longleftrightarrow$  : interactions

---

**Notes - Chapitre 3**

- <sup>87</sup> VAN DER MAREN, Jean-Marie. *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 1995. p. 361. Van der Maren nomme *causalité locale contextuelle* ce que d'autres auteurs, dont Deblois (1988), appellent *phénoménologie*.
- <sup>88</sup> VAN DER MAREN, Jean-Marie. Op. cit., p. 199.
- <sup>89</sup> VAN DER MAREN, Jean-Marie. Op. cit., p. 198.
- <sup>90</sup> Voir à ce sujet : Gaston MIALARET. Op. cit., pp. 91 à 94.
- <sup>91</sup> MIALARET, Gaston. Op. cit., p. 104.
- <sup>92</sup> SAVOIE-ZAJC, Lorraine et DOLBEC, André. *Quelle recherche pour quel changement?*, article publié dans le collectif *La recherche en éducation comme source de changement* sous la direction de Jacques CHEVRIER, Les Éditions Logiques, Montréal, 1994, pp. 88-90. Les deux autres paradigmes proposés sont le *paradigme de l'équilibre* lorsqu'une organisation cherche à se maintenir malgré les pressions internes ou externes et le *paradigme évolutionniste* qui permet de déceler les forces de changement dans une organisation et d'analyser leur action visant à modifier le système sans le mettre en péril.
- <sup>93</sup> VAN DER MAREN, Jean-Marie. Op. cit., p. 295.
- <sup>94</sup> HACHÉ, Jean-Baptiste. *Language and Religious Factors in Canadian Ethnic Politics of Education: a Case Study in Power Mobilization*, Université de Toronto, Toronto, 1976.
- <sup>95</sup> BERNARD, André. *La politique au Canada et au Québec*, Les Presses de l'Université du Québec, Montréal, 1976, p. 17.
- <sup>96</sup> HACHÉ, Jean-Baptiste. *Relations minoritaires en éducation : un cas franco-ontarien*, Document non publié, Université de Montréal, Montréal, 1993, p. 12.
- <sup>97</sup> BERNARD, André. Op. cit., p. 13 à 17.
- <sup>98</sup> Ibidem, p. 17.
- <sup>99</sup> HACHÉ, Jean-Baptiste. *Relations minoritaires en éducation : un cas franco-ontarien*, Document non publié, Université de Montréal, Montréal, 1993, p. 17.
- <sup>100</sup> Ibidem.
- <sup>101</sup> EASTON, David. *Analyse du système politique*. Traduction du livre *A Systems Analysis of Political Life*, Éditions John Wiley and sons, 1965, traduit par Pierre ROCHERON, Librairie Armand Colin, Paris, 1974, 491 pages. Ce livre était le 3e écrit sur le sujet par EASTON après *The political system* publié en 1953, réédité en 1971 et *A framework for political analysis* paru en 1965.
- <sup>102</sup> LAPIERRE, Jean-William, *L'analyse des systèmes politiques*, Les Presses Universitaires de France, Paris 1973, 276 pages. C'est grâce à la lecture de ce livre que la chercheuse a découvert David EASTON.

## **Chapitre 4 - Le récit et l'analyse du cas**

« Les individus et les groupes ont besoin de vivre et d'affirmer leur identité. Sur le plan plus large des collectivités nationales, le besoin n'est pas différent. C'est même là une condition essentielle de la capacité d'accueillir l'« autre », sans y voir constamment une menace contre laquelle on doit se défendre »

(Conseil supérieur de l'éducation, *Conseil-Éducation*, Volume 11, numéro 1, 1987, p. 2).

**4.1 - L'établissement du projet**

Vers la fin des années 1980, une situation problématique commençait à poindre dans certaines écoles secondaires de langue française de la CECM : des jeunes de plus en plus nombreux s'exprimaient en anglais durant les cours, soit en s'adressant à leurs enseignants ou à d'autres élèves. Un reportage télédiffusé en décembre 1988 faisait état de l'initiative de jeunes élèves de deuxième secondaire de l'école Saint-Luc à la CECM qui menaient une campagne en faveur du français dans leur école.<sup>103</sup> Des élèves, aidés de leur enseignant de français, voulaient contrer l'utilisation de plus en plus fréquente de l'anglais dans les salles de classe. D'autres milieux scolaires avaient pris des mesures pour que les jeunes prennent conscience de l'importance de bien maîtriser la langue française, condition essentielle pour l'obtention du diplôme d'études secondaires et pour l'insertion dans la société québécoise. Des directions d'écoles multiethniques, après des échanges entre elles, ont décidé de réagir.

À la même époque, des directions d'école de la Région Nord, de milieux pluriethniques, plus conscientes du nouvel environnement social et politique dans lequel s'inscrivait leur travail, discutaient de ces questions à l'occasion de réunions de gestion régionale ou d'autres réunions d'ordre professionnel. L'apprentissage du français et l'intégration des jeunes immigrants à la société québécoise les préoccupaient. Dans un document publié en avril 1988, des conseillères pédagogiques du Service des études, ayant rencontré des directions d'école et des enseignants de milieux pluriethniques, constataient ce qui suit :

Le degré d'utilisation du français est un problème majeur dans les écoles secondaires à clientèle pluriethnique. Les élèves allophones parlent souvent davantage leur langue d'origine et l'anglais que le français. L'anglais prend plus d'importance qu'avant en classe et en dehors de la classe. Plusieurs écoles ont dû créer un comité de protection de la langue française car, actuellement c'est la mode de parler anglais. Il est grand temps qu'une position sociale soit développée pour freiner l'anglicisation. Plusieurs élèves du secondaire étudient en français, car ils y sont tenus et attendent impatiemment d'entrer au cégep anglophone. ...

.....  
Il faut noter que, depuis qu'il y a d'énormes pressions sur le rendement scolaire et que le français est devenu de moins en moins parlé, les enseignants en général et particulièrement ceux d'école à clientèle pluriethnique s'essouffent. Les directions d'école présentes à la rencontre ont ajouté qu'elles aussi commencent à ressentir cet essoufflement.<sup>104</sup>

Une des variables que ces conseillères pédagogiques retenaient dans ce rapport comme ayant une incidence sur les problématiques étudiées était « l'usage du français au niveau de l'école ». Parmi les solutions proposées, ces conseillères demandaient que soient apportés un « support

politique appuyé de moyens pour l'amélioration du français » et des orientations explicites qui circonscrivent l'usage des différentes langues à l'école ».

Les directions d'école étaient conscientes des limites des actions entreprises dans leurs écoles, limites d'autant plus étroites que leurs inquiétudes, jusqu'à l'année 1987-1988, n'en franchissaient guère les murs. Aucune initiative d'ordre institutionnel n'était disponible en dehors de l'aide pédagogique ou didactique habituelle. Les écoles semblaient laissées à elles-mêmes face au problème. Certains étaient d'avis qu'il s'agissait là d'une boîte de Pandore qu'il valait mieux ne pas ouvrir. Au cours de l'hiver de 1988-1989, le directeur de l'école Sophie-Barat, représentant de ses collègues de la Région Nord au conseil d'administration de l'Association des directions d'école de Montréal (ADEM), a contribué à la mise sur pied d'un comité de l'ADEM pour faire l'étude de l'éducation interculturelle à la CECM. Rencontrant régulièrement ses collègues du secondaire et échangeant avec eux sur l'intégration des jeunes allophones, ce directeur avait soumis la question au CA de l'ADEM dès l'automne de 1988 et y avait proposé la formation d'un comité pour trouver des solutions au problème.<sup>105</sup>

L'une des trois régions administratives francophones de la CECM, la Région Nord, était particulièrement touchée par l'arrivée de jeunes immigrants depuis le début de l'application de la Loi 101. Au cours de l'année scolaire 1987-1988, en réponse aux besoins exprimés par les directions d'école, le sous-directeur général délégué à la Région Nord avait mis en place un comité régional de valorisation du français. Le fonctionnement du comité avait été confié à une conseillère en français et à la conseillère auprès des communautés culturelles. Le comité a commencé ses travaux dès le mois de mai 1988, à peu près au moment où le ministre de l'Éducation déposait un plan d'action *Le français à l'école*.<sup>106</sup> Bien que la Région Nord répondait à des demandes exprimées par des enseignants et des directions d'école de milieux pluriethniques, l'action du sous-directeur général délégué à la Région s'enracinait dans des convictions personnelles très claires :

J'étais arrivé, autour des années quatre-vingt, à avoir quatre convictions profondes : d'abord, il fallait que le Québec soit français; pour avoir un Québec français, ça prenait des protections dont la Loi 101; cela j'en étais convaincu. Mais il fallait plus que ça. Il fallait que le gouvernement passe le message clair : le français doit être la langue d'apprentissage, la langue de l'école, mais aussi la langue du travail, la langue de la réussite sociale et économique.... Quand je suis arrivé dans des postes où j'avais à jouer des rôles d'influence à la CECM, ça faisait partie sûrement de mon arrière champ de conscience. Il y avait une deuxième chose : c'est que l'école est un lieu privilégié d'intégration, pas d'assimilation, et pas, non plus, de multiculturalisme. ...

.....  
L'école était aussi un lieu d'apprentissage de la langue française et de la culture publique commune. C'était vrai aussi pour les petits francophones québécois; il n'y avait pas juste les allophones là-dedans. Dans un premier temps, ce qui m'a beaucoup inquiété, c'est la qualité de la langue parlée par les enseignants et par le milieu scolaire en général. Cela a été un choc en quatre-vingt quand je suis arrivé à la direction pédagogique, de voir ... à quel point la langue n'était pas de qualité... on

parlait mal.... J'ai souvent dit aux directions d'école : on n'arrivera pas à convaincre les autres de parler français si on ne se convainc pas de parler correctement.<sup>107</sup>

Deux dossiers avaient servi de déclencheurs à cette action sur la question de la langue. Le premier concernait les élèves dits « illégaux » au secteur anglais, c'est-à-dire des élèves qui fréquentaient le secteur anglais sans y être autorisés en vertu des dispositions de la Loi 101. Comme ces derniers n'étaient pas subventionnés par le MEQ puisqu'ils n'étaient pas identifiés dans le réseau, la charge des services qui leur étaient rendus était assumée, sans ajout de ressources. C'est alors que le sous-directeur général délégué à la Région Nord, qui était à l'époque responsable du dossier des politiques de gestion des cadres et des directions d'école à la CECM, a constaté que le dossier était délicat à traiter; il a évité de tomber dans le piège du légalisme et de l'autoritarisme en s'abstenant d'utiliser des mesures contraignantes. La stratégie était à la négociation :

Ce qui a été un déclencheur important, c'était mon premier contact avec le secteur anglais en 1977, quand je suis arrivé comme sous-directeur au service du personnel. Parmi les tout premiers dossiers que j'ai eus sur ma table de travail, le premier a été le dossier des « illégaux » avec la prise de position des principaux d'école [l'Association of Catholic Principals of Montreal ou ACPM].... Comme responsable du dossier des directions d'école, ils [les cadres du secteur anglais] m'ont fait venir et m'ont demandé : Qu'est-ce qu'on fait si les directions des écoles anglaises ne nous suivent pas dans l'obligation qu'ils ont de sortir les élèves illégaux? Et là, j'ai été à même de constater à quel point, pour eux, c'était dramatique, parce que, dans le fond, ils avaient bien compris qu'on fermait le robinet et qu'à la longue c'était l'extinction ou en tout cas, l'asphyxie progressive pour le secteur anglais [de la CECM], mais, en même temps, j'ai compris que ce qu'ils souhaitaient : c'était avoir des « victimes ». Et là, cela a été ma première prise de conscience : il ne faut pas créer des « victimes », il ne faut pas faire de « martyrs » au secteur anglais parce que la langue va devenir un lieu de confrontations majeures dans les institutions québécoises, pour la CECM. Donc, cela a été ma première prise de conscience avec la [question de la] langue.<sup>108</sup>

Un second dossier avait mis le sous-directeur général délégué à la Région Nord face à la question linguistique, en 1981, lorsque des problèmes sont survenus dans des écoles du quartier de Rivière des Prairies où, d'une part, la communauté italienne n'était en général pas heureuse d'envoyer ses enfants à l'école française et, d'autre part, les élèves de la communauté haïtienne présentaient des problèmes d'adaptation linguistique et culturelle à l'école française. Le sous-directeur général délégué à la Région Nord s'adressa alors au directeur de l'Office des relations interculturelles (ORI) de la CECM qui l'initia aux particularités des différentes communautés haïtienne, italienne, portugaise, espagnole et latino-américaine; cela le mena au constat de l'importance de s'associer aux leaders de ces communautés pour obtenir un soutien à toute action dans leur milieu : « Ces gens-là m'ont, à plusieurs reprises, fait comprendre que si le gouvernement n'a pas des actions fortes pour passer un message chez les leaders, très probablement que les communautés ne suivraient pas ». <sup>109</sup>

Avant d'être nommé à la Région Nord en 1986, le sous-directeur général délégué à cette région avait été nommé directeur général adjoint par intérim en septembre 1985 et, avec le directeur général de la CECM nommé aussi par intérim, il commença « à mijoter l'idée qu'il faudrait peut-être un jour avoir une politique de la langue ». <sup>110</sup> À la Région Nord, ce sous-directeur général fit très vite une priorité de la problématique pluriethnique des écoles du regroupement Ouest dont les directions et les enseignants lui disaient : « C'est plus possible, il faut faire quelque chose ». <sup>111</sup> Il découvrit peu après que les jeunes qui fréquentaient ces écoles parlaient anglais quand ils en sortaient. <sup>112</sup> Son approche était cependant prudente :

Je fus obligé de dire : il faut faire attention; la saisie que j'ai de la réalité montréalaise en '85, c'est une saisie à court terme et il faut que je la mette dans une (perspective de l'histoire). Donc, j'ai comme arrière-fond l'idée qu'il faut avoir sûrement une action de système, une action institutionnelle; mais il faudrait être prudent dans la façon d'analyser le contexte parce qu'il peut être très évolutif. <sup>113</sup>

En septembre 1988, des enseignants, des directeurs adjoints des écoles secondaires et deux conseillères pédagogiques devinrent membres du comité de valorisation du français créé par la direction régionale Nord. <sup>114</sup> Peu après, ce comité proposa aux écoles des activités et des mesures incitatives pour promouvoir la langue française. <sup>115</sup> Un recueil de la plupart de ces moyens a été publié au cours de l'année scolaire à l'intention des écoles secondaires sous le titre *Le Sommaire des activités réalisées dans les écoles secondaires de la Région Nord*. Cette initiative représentait une première étape de concertation entre les écoles et la région à propos de la problématique de l'usage du français dans les écoles secondaires.

La direction régionale Nord entendait se donner un plan d'action pour valoriser la langue française dans les écoles. <sup>116</sup> Dès le début des travaux du comité, en septembre 1988, les directions d'écoles secondaires, dont les adjoints participaient aux travaux du comité de valorisation, n'ont pas hésité à faire part de leur scepticisme face à une gestion efficace de cet éventuel plan d'action dans leur école. Pour ces participants, un tel plan d'action devait comporter des activités et des moyens pour redresser une situation déficiente. Les directions des écoles concernées ne voulaient pas se compromettre à intervenir en cette matière, par des règlements internes inscrits dans un code de vie par exemple, si la CECM elle-même ne se prononçait pas sur la question; elles se demandaient même si elles avaient le droit d'intervenir en cette matière comme elles le faisaient. Selon la conseillère responsable du comité, les directions d'école avaient le sentiment que la CECM ne les supporterait pas dans une action locale touchant la question linguistique, de sorte que personne n'oserait agir afin de ne pas être la cible des médias : « Les écoles ne voulaient pas se positionner si la CECM n'avait pas de politique officielle sur la question de la langue ». <sup>117</sup>

Les travaux du comité de valorisation du français furent rapidement « bloqués » par ce sentiment d'impuissance exprimé par les directions d'école. Les conseillères pédagogiques,

ayant cru que les directions d'école pouvaient facilement gérer ce dossier, de leur propre autorité, dans leur milieu, étaient déçues de constater leurs hésitations. « Un plan d'action n'aura aucune valeur, disaient les directions d'école, si la CECM n'affiche pas une volonté politique claire... » d'appuyer l'action menée par les écoles.<sup>118</sup> En réponse aux directions d'école et en guise de renforcement, le sous-directeur général délégué à la Région Nord confiait à un directeur pédagogique régional (DPR) le mandat d'assurer une liaison entre les membres du comité de valorisation et la direction régionale. Ce DPR participait aussi aux travaux du conseil pédagogique de la CECM.

La démarche entreprise par la direction régionale se voulait circonscrite et limitée aux besoins de la région; si le type de clientèle qui l'habitait et qui fréquentait les écoles françaises nécessitait une action spécifique, le sous-directeur général délégué à cette région n'envisageait pas de solliciter de la CECM une action sur l'ensemble du territoire :

J'étais très, très prudent; je ne voulais pas que la Région Nord s'engage dans une démarche qui ne serait pas articulée dans une démarche plus globale de l'institution. J'informais régulièrement le directeur général de ce qu'on faisait dans la Région Nord et je ne voulais pas que ça ait une portée institutionnelle pour ne pas me faire dire : de quel droit prends-tu l'initiative de jouer le rôle de l'institution? J'avais comme préoccupation de dire : je réponds aux besoins des écoles, je le fais en concertation étroite avec les gens qui vivent ça au quotidien donc : les enseignants, les directions, les collègues de l'équipe de la Région Nord, mais je ne voulais pas le faire au nom de l'institution. ...

Je distinguais toujours dans mon travail deux choses : j'étais sous-directeur général, donc relais d'une institution qui veut que ses politiques soient appliquées, mais j'étais aussi directeur d'une région et donc je me donnais toutes les marges d'autonomie ou les marges de manoeuvre dont je voulais disposer pour répondre aux besoins des écoles [de cette région]. Le plan d'action sur la langue, c'était davantage sous mon deuxième chapeau que je l'interprétais parce que je ne me sentais pas mandaté par personne pour prendre des initiatives qui auraient pu engager la commission.<sup>119</sup>

Le problème ne touchait cependant pas que la Région Nord. À la Région Ouest, la situation de plusieurs écoles, dont Saint-Luc, ressemblait à celle des écoles pluriethniques de la Région Nord. Aucune initiative comme celle de la Région Nord ne semblait y avoir été prise. Du moins aucun document n'était parvenu à la direction générale à ce sujet. Quant à la Région Est, les écoles y recevaient alors si peu de clientèle immigrante que les questions de l'intégration et de la langue d'usage ne se posaient pas. Des projets, d'ordre pédagogique, visant l'amélioration de la qualité du français étaient les seuls élaborés et mis en place par les écoles, dans les deux régions, Est et Ouest.

Au début de l'année scolaire 1988, les directeurs régionaux ont annoncé aux directions d'école des changements au comité consultatif des directions d'école auprès du directeur général. Jusque-là, le DG choisissait les membres de ce comité à partir d'une liste de candidats préparée avec l'aide de l'Association des directions d'école de Montréal (ADEM).<sup>120</sup> Cette

modification a été effectuée peu avant que la nouvelle loi sur l'Instruction publique—ou Loi 107—ne soit adoptée. Ce changement de procédure, rendu nécessaire par l'adoption imminente de la loi par l'Assemblée nationale, allait exiger que les représentants des directions d'école au comité consultatif central soient élus par leurs collègues. Le comité était composé du DG, de son conseiller et de quatorze directions d'école ou de centre du secteur français dont le président de l'ADEM nommé d'office au comité. Ce comité ainsi renouvelé allait servir de tribune à la formulation de la problématique concernant l'usage du français dans les écoles françaises de la CECM, problématique qui allait en s'amplifiant dans certains milieux.

Ainsi, dès la deuxième des six rencontres de ce comité, le 13 janvier 1989, l'une des membres, directrice d'une école primaire en milieu pluriethnique à la Région Nord, a évoqué le contenu d'un reportage enregistré à l'école secondaire Saint-Luc (Région Ouest) et télédiffusé à Radio-Canada le 13 décembre précédent. Ce reportage faisait état des difficultés d'intégration et d'usage de la langue française à cette école. La directrice a manifesté son inquiétude devant la situation qui y était présentée.<sup>121</sup> Après la réunion, elle reçut l'appui de la directrice de l'école Saint-Luc, présente au comité du DG, qui l'encouragea à ne pas « lâcher » sur la question de la place du français à l'école. De ce fait, la question fut inscrite à l'ordre du jour de la réunion suivante du comité. Ainsi s'amorçait une discussion sur le sujet au niveau central de la CECM, une démarche indépendante de celle qui avait cours à la Région Nord.

Avant la création du comité de valorisation du français à la Région Nord, les conseillères pédagogiques en français et aux communautés avaient transmis au sous-directeur général délégué à cette région l'inquiétude et l'exaspération d'enseignants et de conseillers travaillant dans les écoles secondaires. Ces derniers assistaient impuissants à l'usage de plus en plus fréquent de l'anglais dans les salles de classe, alors que des élèves et des enseignants réclamaient de l'aide pour contrer le phénomène. Une de ces personnes, oeuvrant à l'école La Dauversière, fut même l'origine de la création du comité de valorisation du français, car elle « s'insurgeait contre le fait qu'elle ne pouvait intervenir à l'école sur le fait de l'anglais en classe ».<sup>122</sup> Par ailleurs, le point de vue hésitant des directeurs des écoles secondaires de la région sur cette question était aussi connu.

Le comité de valorisation du français a élaboré le *Plan d'action* de la région visant à promouvoir et à valoriser la langue française dans toutes les disciplines et dans toutes les activités proposées aux élèves et ce, pour l'ensemble des écoles, tel qu'il en avait reçu le mandat de la direction régionale au début de l'année 1988-1989. Ce plan proposait des mesures de valorisation et de renforcement, des mesures didactiques et instrumentales; il visait la fierté de bien parler français et la responsabilisation de chacun. Préparé à l'automne de

1988 et intitulé *La valorisation du français : une responsabilité à partager*, ce plan proposait aux directeurs pédagogiques régionaux et aux directions d'école :

- ⇒ d'assumer la responsabilité de faire du français la langue de communication du personnel et des élèves à l'école;
- ⇒ dans toutes les disciplines et les activités proposées aux élèves;
- ⇒ à faire inscrire ces éléments au code de vie de l'école et à les faire respecter;
- ⇒ et à obtenir l'accord de tout le personnel pour appliquer le plan d'action.<sup>123</sup>

Ce plan soumis à la Table de gestion de la Région Nord le 31 janvier 1989 a fait l'objet d'un consensus favorable, bien qu'il ne présentait qu'une solution partielle aux besoins exprimés par les écoles. Malgré leur accord sur le contenu du plan d'action, le scepticisme des directions d'école restait entier. Le soutien non équivoque de la CECM était nécessaire pour dissiper leur hésitation et leurs craintes quant à l'application du plan d'action.

Le plan d'action constituait une première mise en forme institutionnelle d'une réponse à la demande provenant des écoles en faveur du soutien institutionnel souhaité (*la demande*). L'adoption de ce plan laissait espérer une forme de soutien aux écoles, car depuis l'adoption de la Loi 178<sup>124</sup> le 18 décembre précédent le climat de certaines écoles était tendu. La formalisation de *la demande* au palier régional a contribué à mieux la faire connaître à d'autres directions d'école et à des groupes d'enseignants, de cadres et de professionnels travaillant dans les écoles secondaires multiethniques. À mesure que les semaines passaient, le cercle des personnes sensibilisées à la demande s'agrandissait.

Cependant, le projet lié à l'usage et à la valorisation du français devait se frayer un chemin dans la structure organisationnelle de la CECM afin d'avoir quelque chance de s'actualiser ensuite dans les écoles, puisque les directions d'école ne voulaient pas porter seules la responsabilité de mesures touchant la question linguistique. Les directions d'école ne souhaitaient pas, par leurs interventions en ce domaine, soulever une opposition qui pouvait bloquer l'implantation du plan d'action régional. Or, il est clair qu'au palier régional, seules des mesures incitatives étaient acceptables pour faire respecter les règlements contenus au code de vie. La conseillère pédagogique et responsable du comité, en témoignait ainsi :

On s'est vite butés à des réalités qui dépassaient l'institution. Je me souviens encore de ce que les enseignants me disaient : « Ce qu'il faudrait c'est obliger les gens ». On avait beau leur dire : mais comment on va faire pour les obliger, on ne peut quand même pas se substituer au gouvernement. On ne peut pas dire aux gens : vous fréquentez l'école française, donc vous allez parler français à toute heure du jour, dans les corridors, sur la cour surtout, dans la cafétéria. C'était très difficile à faire comprendre aux enseignants.<sup>125</sup>

Devant la paralysie que risquait de subir le plan d'action au niveau de sa mise en oeuvre à la Région Nord, le dossier fut acheminé au conseil pédagogique.<sup>126</sup> Plus tard, lors d'une entrevue,

la direction régionale, sans nier l'impasse vers laquelle semblait se diriger le plan d'action régional, interprétait ainsi la présentation du dossier au conseil pédagogique :

Je ne voudrais pas prendre sur moi l'idée que s'il n'y avait pas eu cette action de la Région Nord et le cul-de-sac dans lequel on s'engageait, il n'y aurait pas eu de politique CECM parce que, en même temps... dans les rencontres de direction générale on faisait souvent état des difficultés à la grandeur de l'institution; d'une façon ou d'une autre le problème serait venu à la commission [et à la table du conseil pédagogique].<sup>127</sup>

**Conclusion** : Les difficultés rencontrées par les enseignants et les directions des écoles françaises pluriethniques de la CECM à la fin des années 1980 s'étaient développées avec l'intégration d'un grand nombre d'immigrants après l'adoption de la Loi 101 en 1977. Souvent anglicisés dans leur milieu et attirés par la culture américaine, de nombreux jeunes immigrants n'hésitaient pas à s'exprimer en anglais en tout temps et partout à l'école. Les outils incitatifs que les éducateurs avaient employés s'étaient avérés jusque-là inefficaces. Les autorités de la Région Nord ont réagi au besoin exprimé par les directions d'école en mettant sur pied le comité de valorisation du français. Le plan d'action proposé par ce comité prévoyait que les écoles s'engagent, individuellement et par leur propre autorité, à promouvoir et à valoriser le français dans toutes les disciplines et les activités offertes aux élèves; cette mesure devait être inscrite comme priorité dans le code de vie de l'école. Malgré cette première réponse formelle du palier régional à leur besoin en janvier 1989, les directions d'école ont refusé d'assumer seules la responsabilité de l'application de mesures de discipline en l'absence d'une orientation claire de la CECM sur la question linguistique et surtout dans un contexte où la tension s'était accrue dans ce dossier depuis l'adoption de la Loi 178, quelques semaines plus tôt. Devant ce refus de mise en oeuvre, le dossier de la Région Nord a été soumis aux membres du conseil pédagogique pendant que des directions d'école soumettaient la question au comité consultatif des directions d'école auprès du DG. Cette initiative constituait la phase de *l'établissement du projet* de politique linguistique que l'analyse qui suit met en lumière grâce à l'observation, à travers le récit, du phénomène de *soutien—variable indépendante—*.

### Analyse - Chapitre 4.1

**Résumé :** Au cours de la phase *d'établissement du projet*—première étape du conflit latent—, des francophones de la CECM ont regroupé des ressources accessibles et cherché le *soutien* nécessaire à la réussite de leur démarche visant l'usage accru du français dans le réseau des écoles françaises. Ainsi les élèves et les enseignants de Saint-Luc, des directions d'école, des conseillères pédagogiques et des hauts fonctionnaires ont véhiculé leurs inquiétudes et leurs attentes sur la question de l'utilisation du français à l'école, depuis l'arrivée massive de jeunes immigrants dont certains étaient plus enclins à s'exprimer en anglais dans les écoles du réseau français de la CECM. L'analyse de cette phase de *l'établissement du projet* (des francophones)—*1er concept-clé* du modèle d'analyse—permet de faire ressortir le processus *d'expression d'un besoin* par les directions d'école et les marques du *soutien* accordé. L'état de besoin était né de l'interaction entre les sous-systèmes biosocial (groupe des francophones), écologique (nouveaux arrivants), politique (autorités scolaires, régime, structures) et culturel (codes des savoirs, codes linguistique et juridique, information).

L'expression du besoin par des directions d'école concernant une politique linguistique (variable dépendante) a créé des tensions dans le système CECM et provoqué la concentration de ressources et de soutien. La première tranche du récit marque le début du processus de conversion du *désir* ou besoin des écoles—élèves, enseignants, directions d'école—en *demande* formelle. Au cours de l'année scolaire 1988-1989, ce désir acheminé jusqu'aux autorités régionales et au DG—des autorités politiques déjà sensibilisés à la problématique—a facilité la mise en place de ressources pour satisfaire les besoins des écoles de la Région Nord. En *allouant des ressources humaines et matérielles* avec la mise en place du *comité de valorisation du français de la Région Nord*, le sous-directeur général délégué à cette région reconnaissait le besoin ressenti par les enseignants et les directions d'école, ainsi que la légitimité de leur démarche. Ce comité encadrait le processus de recherche de solutions dans une structure organisationnelle formelle. Cette action positive constituait un facteur de réussite du projet.

Le besoin exprimé par certaines écoles aurait pu demeurer au stade informel et aurait pu évoluer de façon incontrôlée : sans leadership assumé et sans autorité formelle. L'action de la direction régionale Nord a permis de canaliser le mouvement déjà amorcé en l'insérant dans les processus administratifs de la CECM, assurant ainsi un certain contrôle sur une situation potentiellement explosive. Cette articulation d'un phénomène, ayant lieu dans une région administrative, s'opérait, d'une part, du fait que le sous-directeur général délégué à la Région Nord était membre de la direction générale et, d'autre part, du fait qu'il avait confié la coordination des activités entre la région et le comité de valorisation du français à un directeur pédagogique régional, aussi membre du conseil pédagogique de la CECM. Ces articulations

constituaient un soutien structurel à la circulation de l'information concernant la demande des écoles.

Un autre élément favorisant le processus d'établissement du projet est venu du fait que les directions d'école, souhaitant une action institutionnelle, côtoyaient souvent les mêmes collègues ou des cadres influents à divers paliers de la structure, lors de leur participation à des comités. Leur implication dans ces comités leur permettait de communiquer avec des interlocuteurs déjà sensibilisés à la problématique dans leur milieu de travail et favorisait les échanges sur la question linguistique; ces activités informelles prédisposaient les membres à accorder leur soutien à une demande éventuelle. La structure éclatée de participation à la commission avait multiplié ces lieux d'échange. Ainsi, la sensibilisation et la mobilisation d'opinion se faisaient au rythme des activités participatives existantes.

La modification anticipée du cadre juridique de la commission scolaire en vue de l'adoption de la nouvelle loi sur l'Instruction publique, attendue pour la fin de 1988, avait transformé le mode de représentation des directions d'école au plus haut niveau de consultation à la CECM; ces changements de normes et de structure participative ont donné accès à de nouveaux membres à des comités stratégiques. La représentation des directions d'école, dorénavant assurée par un processus électoral plutôt que par nomination par la direction générale, permettait l'expression d'un nouveau registre d'attentes, de désirs et de demandes. Ainsi, l'agenda politique de la CECM, devenu accessible, pouvait en être modifié. Cette modification apportée à la structure formelle de participation, en prévision de l'application de la Loi 107, devenait une condition structurelle qui allait faciliter d'abord la sensibilisation des membres et, ensuite, la reconnaissance qu'il existait bel et bien un besoin dans les écoles, au plan linguistique, dont il faudrait s'occuper. Ces facteurs alimentaient le réservoir de soutien à la demande des directions d'école.

Les changements législatifs—antérieur (Loi 101), anticipé (Loi 107) ou récent (Loi 178)—constituaient autant d'appuis à cette phase d'établissement du projet. Y faire appel confirmait en quelque sorte la légitimité du projet laquelle était, avant tout, fondée sur l'état de besoins constaté dans les écoles. Ainsi, en 1988-1989, l'adoption imminente de la Loi 107 a favorisé des changements structurels au processus participatif à la CECM. Le prolongement des exigences de la Charte de la langue française (Loi 101), dans l'expression d'une volonté institutionnelle clairement exprimée en ce sens pour le réseau français, paraissait normal aux directions d'école. Cet outil pouvait leur servir à accomplir leur mission d'intégration des élèves à la société québécoise et à sa culture par le biais, entre autres, de l'usage d'une langue commune, le français. La Loi 178 favorisant l'affichage en français, adoptée en décembre 1988 par le gouvernement libéral, a, ainsi que la Loi 101 qu'elle confirmait en partie, apporté

une certaine confiance aux directions d'école dans le dossier linguistique. De plus,, l'adoption de la Loi 178, ayant perturbé le climat politique québécois et canadien jusqu'à provoquer la colère des anglophones envers le gouvernement québécois et la communauté francophone, a constitué une réserve de soutien diffus sur la question linguistique de la part de cette dernière.

Malgré la situation ambiguë des commissaires de la CECM dans le dossier linguistique, les demandeurs cherchaient leur appui pour les aider à faire respecter l'espace français de leurs écoles. En effet, la double structure linguistique et le double mandat qui en découlait pour la CECM laissaient pressentir le peu d'enthousiasme du conseil des commissaires, composé de représentants des anglophones et des francophones, pour discuter de la question linguistique. Le soutien de ce côté était plutôt incertain. Ceci était cohérent avec la prudence manifestée par les dirigeants sur la question linguistique tout au long de l'histoire de la CECM.<sup>128</sup> Par ailleurs, l'appui des conseillères pédagogiques du Service des études en avril 1988 en faveur d'un « support politique » pour l'amélioration du français était un soutien on ne peut plus clair.

La situation linguistique des écoles a évolué plus rapidement au début de l'année scolaire 1988-1989 grâce à la conscientisation des milieux sur cette question à la suite de la publication du Plan d'action du MEQ et des activités du comité de valorisation du français de la Région Nord, deux facteurs de soutien indirect. L'aide des conseillères pédagogiques et des directions d'école de ce comité à la mise en place d'un plan d'action concernant la langue d'usage à l'école a favorisé la clarification des attentes des écoles sur cette question. De la même façon, la décision du sous-directeur général délégué à la Région Nord de former le comité de valorisation du français avait constitué un soutien à la demande, même si cette réponse n'était pas entièrement satisfaisante pour les demandeurs. Certains parmi ces derniers ont poursuivi leur démarche à un palier supérieur de gestion de la CECM pendant que d'autres s'adressaient à leur association professionnelle (ADEM) y trouvant l'appui nécessaire à l'étude formelle de la question. De plus, l'appui tacite de la directrice de l'école secondaire Saint-Luc à la prise de position de sa collègue sur la question linguistique au comité consultatif auprès du DG a servi d'incitatif à l'inscription formelle de ce sujet à l'ordre du jour de la réunion suivante.

Un événement politique national a aussi contribué à la formulation de la demande et, par ce fait, à l'établissement du projet. Ce facteur, émergent de l'environnement externe, était lié aux discussions constitutionnelles entourant l'Accord du lac Meech (voir :12). Au cours de cette période, la hargne manifestée, à travers le pays, par des anglophones à l'endroit des francophones, a exacerbé le sentiment d'insécurité et d'urgence chez les francophones par rapport à la question linguistique et culturelle; cette forme de rejet a constitué un soutien circonstanciel à la demande des directions d'école, puisque la valorisation et la protection de la culture et de la langue française relevaient en partie de leurs responsabilités. Cette

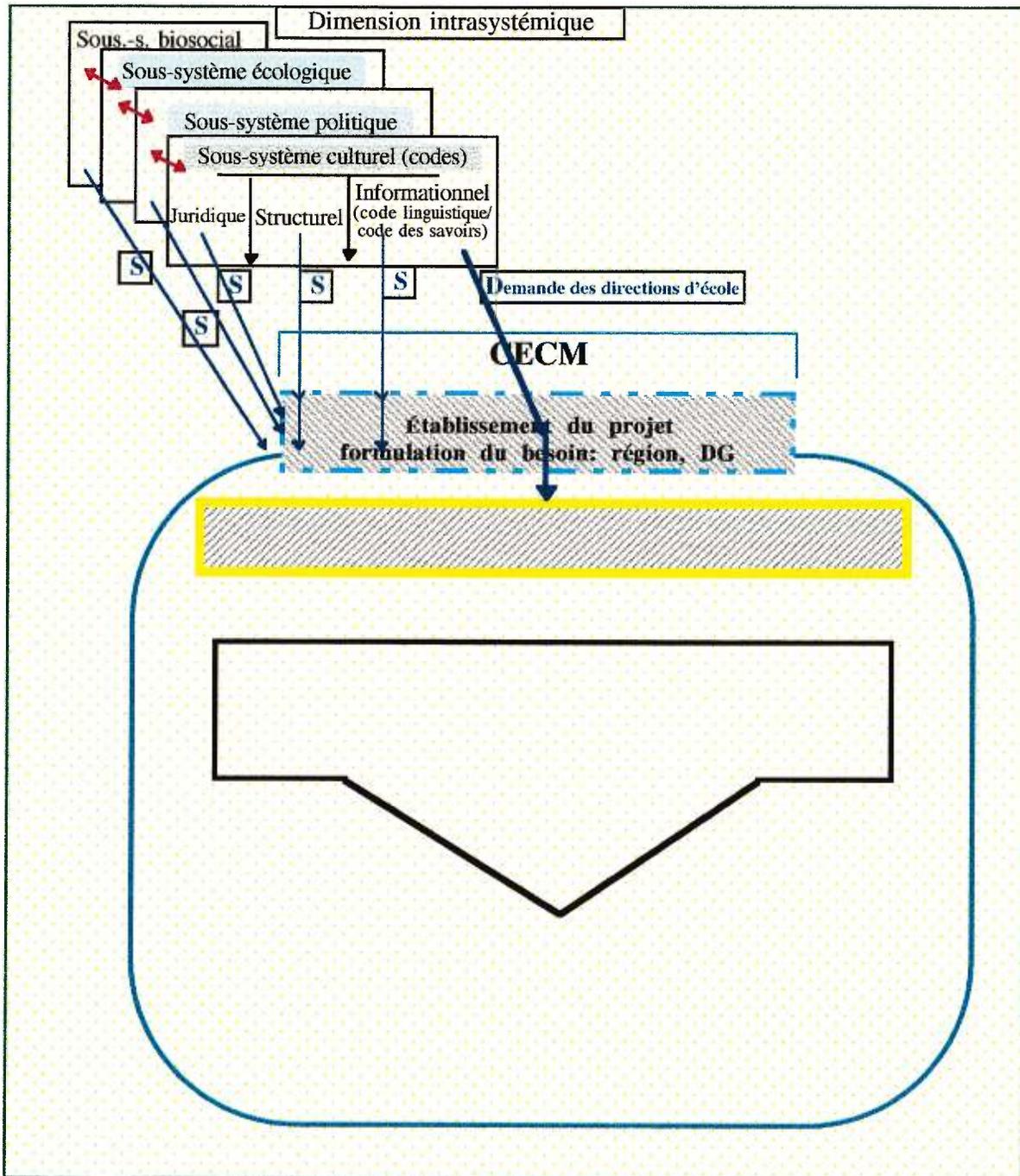
préoccupation doublée du sentiment d'insécurité socioculturelle n'était pas étrangère à la démarche entreprise aux divers comités de la CECM.

**Sommaire :** À la fin des années 1980, le phénomène de la pénétration progressive de l'anglais dans les écoles françaises de milieux pluriethniques a provoqué un *état de besoin* visant à redonner à la langue française sa fonction d'intégration culturelle à l'école française. Des lois linguistiques et le contexte politique créé par les discussions constitutionnelles de Meech ont contribué à la conscientisation des directions d'école sur cette question. L'expression du besoin, d'abord *informelle*, devint formelle auprès des hauts fonctionnaires de la CECM dont l'un a tenté d'y répondre en mettant en place un comité de valorisation du français à la Région Nord. Les membres de ce comité ont proposé de responsabiliser les écoles par le biais de règlements contenus dans un plan d'action. Or, la CECM étant responsable de la gestion de deux réseaux linguistiques, les directions d'école anticipaient la portée extra-scolaire des gestes à poser ce qui les rendaient réticentes à assumer seules, dans le contexte sociopolitique ambiant, la responsabilité de l'application des règlements de ce plan d'action.

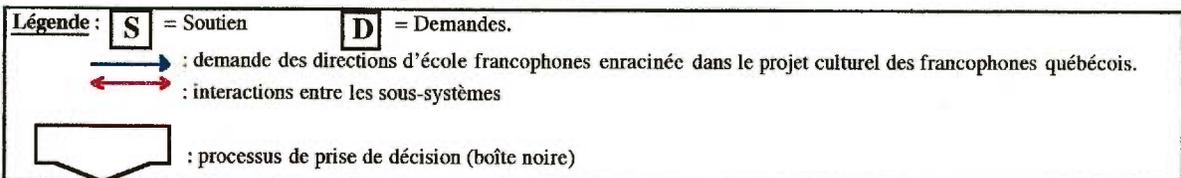
Les représentants désormais élus au comité consultatif des directions d'école auprès du DG constituaient des articulations entre les écoles et le DG. De même, le président de l'ADEM servait de pont entre cette association et le comité consultatif auprès du DG, tout comme le directeur pédagogique le faisait entre le comité de valorisation du français de la Région Nord et le conseil pédagogique central. Ces changements structurels ont permis la pénétration de la demande dans le système. L'expression du besoin des écoles, ayant bénéficié de l'attention des autorités de la Région Nord, était basée sur une conception légale (Loi 101) et une connaissance empirique de la problématique (témoignages et observations). Pour les directions d'école, cette reconnaissance ajoutait à la légitimité de leur demande.

Comme le laisse voir la Figure 6 de la page 84, le besoin exprimé d'un support institutionnel sur la question linguistique était issu de l'interaction entre les sous-systèmes biosocial (présence de Québécois de langue maternelle française), écologique (présence d'immigrants), politique (mise en place de lois linguistiques) et culturel (code linguistique, code des savoirs). Ce désir a bénéficié d'appuis de la part des autorités politiques locales. La demande insatisfaite fut orientée vers un palier supérieur de gestion au comité consultatif des directions d'école auprès du DG. Profitant des changements structurels internes et de l'adoption de nouvelles lois, les directions d'école ont favorisé *l'établissement du projet*— 1er concept-clé du modèle d'analyse proposé—en constituant la réserve de soutien nécessaire afin que le processus de *mobilisation* amorcé prenne de l'ampleur comme le démontre la suite du récit au chapitre 4.2.

Figure 6 - L'établissement du projet



(Schéma inspiré de David Easton<sup>129</sup>)



## 4.2 - La mobilisation interne

Depuis l'automne de 1988, des échanges informels avaient eu lieu sur la question linguistique entre des directions d'école; plusieurs d'entre elles participaient aux mêmes comités ce qui les rendait plus conscientes de la situation linguistique des différents milieux et de l'urgence d'agir. Ayant été abordée de façon formelle à la Table de gestion de la Région Nord et n'ayant pas obtenu le résultat attendu, la question de l'importance de mettre en place une politique linguistique à la CECM fut reprise au comité consultatif des directions d'école auprès du DG, lors de la rencontre du 17 février 1989. Ce dernier fut surpris par le ton dramatique et les propos alarmistes des directions d'école.<sup>130</sup> Après un tour de table sur la question, le DG proposa de reprendre la discussion lors de la rencontre suivante. À la réunion du 17 mars 1989, les directions d'école ont réitéré l'idée voulant que, d'une part, la CECM adopte une politique linguistique indiquant clairement qu'elle poursuivait un objectif de francisation et que, d'autre part, le code de vie précise aux élèves « que la langue de communication était bien le français, qu'on soit en classe ou à l'extérieur ».<sup>131</sup> La discussion, à peine amorcée, fut remise à la réunion du 28 avril suivant, car la liste des sujets inscrits à l'ordre du jour était longue.

Plus que par la question linguistique, la CECM était préoccupée par les effets de la nouvelle Loi sur l'instruction publique. Les autorités de la CECM avaient soulevé, dès avril 1988, le fait que la future Loi 107 ne laissait qu'une faible marge de manoeuvre aux commissions scolaires. Ainsi, tous les pouvoirs réels concernant le Régime pédagogique et les programmes d'étude relevaient du MEQ, le rôle d'employeur des commissions scolaires était limité par le régime de négociations provinciales, l'allocation des ressources financières ne tenait pas compte des contraintes imposées à la CECM par le contexte montréalais<sup>132</sup> et la gestion des équipements était entravée par la lourdeur bureaucratique.<sup>133</sup> En novembre 1988, le président Pallascio avait proposé et fait adopter une résolution à l'effet que la CECM adhérerait au regroupement pour la défense des droits constitutionnels des commissaires scolaires confessionnelles.<sup>134</sup>

Dès après l'adoption de la Loi 107, en décembre 1988, le ministre de l'Éducation avait soumis aux tribunaux la partie concernant la restructuration des commissions scolaires afin d'en tester la constitutionnalité. La CECM a réagi en contestant cette loi à la Cour du Québec, loi qui contrevenait, selon elle, à l'article 93 de la Constitution canadienne protégeant le statut confessionnel des commissions scolaires de Montréal et de Québec. La CECM avait décidé de ne pas diffuser la loi adoptée en décembre 1988 et de ne pas encourager de débats sur cette question chez ses employés durant les heures de travail. Cependant, le 17 mars 1989, le DG a

informé les membres du comité consultatif des directions d'école que la CECM revenait sur cette décision et qu'une copie de la loi serait envoyée aux directions d'école. La CECM avait tout de même demandé une injonction qui, si elle avait été accordée, aurait suspendu l'application de la loi sur l'aspect de la professionnalité partout au Québec.<sup>135</sup>

À cette époque, le contexte politique environnant était chargé de tensions. Le 15 décembre 1988, la Cour suprême du Canada avait déclaré illégal l'unilinguisme français obligatoire dans l'affichage commercial et dans les raisons sociales des commerces québécois. En réponse à ce jugement, le gouvernement du Québec, sous l'égide du Premier ministre Robert Bourassa, avait eu recours, trois jours plus tard, à la clause dérogatoire—une règle constitutionnelle canadienne—pour se soustraire à ce jugement, pour une durée de cinq ans et adoptait la Loi 178 qui faisait du français la seule langue permise à l'extérieur des commerces tout en acceptant le bilinguisme à l'intérieur. Depuis ce moment, de même que durant l'hiver et le printemps qui ont suivi, les manifestations de mécontentement se succédèrent tant de la part des francophones que de la part des anglophones, les uns réclamant le retour à la Loi 101, les autres le *libre choix* de la langue dans toutes les activités. Ainsi le 12 mars 1989, le Mouvement Québec français (MQF) a invité la population à manifester contre la Loi 178 et pour le maintien de la Loi 101. Environ 60 000 personnes ont répondu à cet appel. Le 22 mars suivant des élèves de la CECM manifestaient en faveur de la Loi 101,<sup>136</sup> pendant que des anglophones, mécontents de la Loi 178, formaient un parti politique : l'Equality Party (Parti Égalité) (PÉ).<sup>137</sup> Enfin, l'Alliance des Professeurs et des Professeures de Montréal (APPM) a invité les enseignants, à l'occasion de la fête des Travailleurs du 1er mai suivant, à manifester leur volonté de vivre et de travailler en français, car « la langue utilisée dans les milieux de travail est le pôle d'attraction principal pour ce qui est de l'intégration des nouveaux arrivants dans la société québécoise ».<sup>138</sup>

C'est dans cette atmosphère que la 5e réunion du comité consultatif des directions d'école auprès du DG a eu lieu le 28 avril 1989. Dès le premier point à l'ordre du jour, la discussion reprenait autour de la place du français à la CECM. Les directions d'école demandèrent au DG de faire en sorte que la CECM adopte une position ferme indiquant que le français était la langue d'usage obligatoire à l'école française. L'idée d'une politique linguistique a de nouveau été suggérée comme solution au problème. La Loi 101 n'était pas assez précise sur le rôle et la responsabilité de l'école dans le processus de francisation des jeunes; il fallait la prolonger dans l'école par une politique plus explicite sur les objectifs institutionnels.

Lors de la dernière rencontre de l'année du comité, le 2 juin 1989, comme la question linguistique n'était pas à l'ordre du jour, les directions d'école reprurent la discussion sur ce sujet dès le début de la rencontre, au moment du suivi du compte rendu de la réunion

précédente où ce point avait été discuté. Les directions d'école reprirent leur argumentation en faveur d'une politique linguistique claire, tout en dénonçant certaines initiatives de la CECM favorisant le bilinguisme. Une direction d'école a fait valoir les difficultés qu'elle éprouvait lors d'échanges avec certains parents allophones; elle se questionnait aussi sur l'attitude à prendre lorsque des membres du personnel utilisaient l'anglais avec des parents allophones sans paraître arbitraire et sans susciter l'hostilité et ce, en l'absence d'un appui administratif non équivoque sur la question de la langue.<sup>139</sup> Le DG expliqua alors que ce dossier faisait l'objet d'une réflexion et que le problème à résoudre n'était pas celui de la primauté du français à la CECM, mais celui des moyens à prendre pour assurer cette prééminence en toute occasion. Il se déclarait prêt à recevoir toutes les suggestions permettant de résoudre le problème ainsi posé sans provoquer de stériles combats.<sup>140</sup> La dernière rencontre de l'année avec le DG se terminait; plusieurs directions d'école ne devaient pas revenir au comité consultatif en août, puisque la Loi 107, adoptée en décembre 1988, obligeait la commission scolaire à modifier de nouveau la composition de ce comité. À compter du mois d'août suivant (1989), les directions d'école devaient être élues au comité consultatif de leur région administrative avant d'être déléguées, par leurs collègues, au comité consultatif central de gestion (CCCG). De plus, le secteur anglais, constitué en une région administrative, devait y être représenté, de même que le personnel cadre de la CECM.<sup>141</sup> Le sujet qui préoccupait les directions d'école risquait donc d'être évacué de la liste des demandes à traiter; il semblait à certaines d'entre elles qu'il fallait faire plus et vite dans le dossier. Bien que le DG semblait alors favorable à l'implantation d'une politique linguistique, le président de l'ADEM, comme ses collègues, appréhendait que le dossier présenté au comité consultatif du DG ne meure au feuilletton à la fin de l'année scolaire.

Pendant ce temps, dès le 19 janvier 1989, un comité de l'ADEM formé de quatre directions d'école, s'était mis à l'étude de l'éducation interculturelle sous la responsabilité de Jean-Paul Énard, directeur de l'école secondaire Sophie-Barat.<sup>142</sup> Ce dernier avait demandé à l'une des adjointes de son école, Lise Lavoie-Gauthier, de se joindre au comité. Selon les témoignages de ce directeur d'école et du président de l'association des directions d'école de cette époque, André Houle, Lise Lavoie-Gauthier a apporté une importante contribution tant au plan du contenu de la déclaration de l'ADEM qu'au plan des stratégies à adopter, pour faire de ce dossier un succès. Le dossier fut orienté de façon à obtenir une réponse adéquate des autorités scolaires aux demandes de l'ADEM dans le dossier de l'interculturel, tout en évitant la confrontation avec la CECM.<sup>143</sup> Le comité de l'ADEM a abordé la problématique de manière à tenir compte de ce qui était en marche à la CECM et au MEQ dont les responsables du dossier étaient connus de l'adjointe de Sophie-Barat.<sup>144</sup> Avant d'assumer, en septembre 1987, un poste d'adjointe à la direction du Centre de ressources éducatives et pédagogiques (CREP), et, en septembre 1988, un poste d'adjointe à l'école secondaire Sophie-Barat, Lise Lavoie-Gauthier

avait été enseignante aux classes d'accueil à la CECM de 1972 à 1980, puis, en prêt de service au ministère de l'Éducation en 1980-81 pour préparer le programme destiné à ces classes et, finalement, conseillère pédagogique aux communautés culturelles à la CECM à compter de 1981. À ce titre, Lise Lavoie-Gauthier avait participé à la préparation de rapports du Conseil de la langue française<sup>145</sup> et avait présidé le Comité consultatif francophone sur l'éducation interculturelle. Lors d'une entrevue, Lise Lavoie-Gauthier disait :

Ma préoccupation, depuis 1972, c'est l'éducation interculturelle parce qu'on trouvait que la société québécoise changeait beaucoup et avait... à intégrer les immigrants de manière harmonieuse et que si on ne le faisait pas, si on ne prenait pas ce virage-là, on aurait eu des difficultés.<sup>146</sup>

À l'automne de 1988, Lise Lavoie-Gauthier a donc suggéré à son directeur d'école—aussi membre du CA de l'ADEM—d'étudier plus avant la question de l'éducation interculturelle :

J'avais suggéré qu'on creuse cette question et que l'ADEM prenne une orientation par rapport à cela en disant à la commission : « Vous devriez élaborer une politique linguistique, ça presse; la clientèle se modifie, il commence déjà à y avoir un déséquilibre dans certains milieux où on bascule du 50% ». <sup>147</sup>

C'est encore cette participante qui a incité les membres du comité et l'ADEM à présenter le dossier complété sur la place publique :

Pourquoi nous, comme directions d'école, on ne se compromettrait pas, par rapport à ça, c'est nous qui vivons la gestion de toute cette réalité-là dans les établissements.... On devrait affirmer une position claire et demander à l'institution de continuer ses actions, parce que l'impression que j'avais, comme j'avais porté le dossier à bouts de bras pendant des années, l'impression que j'avais c'était qu'on ne le sentait pas évoluer comme, en tout cas, moi je voyais ça. <sup>148</sup>

Vers 1986, alors qu'elle était conseillère pédagogique au Service des études de la CECM, Lise Lavoie-Gauthier, consciente des hésitations des décideurs dans le dossier de l'interculturel—domaine encore peu développé tant au ministère qu'à la CECM—songeait déjà à préparer une politique en éducation interculturelle :

On était pionniers, encore là, à penser écrire une politique; je me souviens même que le ministère nous avait fait venir pour nous demander comment on s'y prenait; les gens vivaient beaucoup d'inconfort à essayer de concevoir une orientation. <sup>149</sup>

Lise Lavoie-Gauthier avait alors finalement proposé à ses collègues de définir les orientations de la CECM en regard de l'éducation interculturelle plutôt que d'écrire une politique—trop associée à des règlements, à des normes, à un encadrement précis—. Le terme *d'interculturalisme*, nouveau au Québec, avait été retenu pour faire contrepoids à la notion de multiculturalisme adoptée par la classe politique canadienne. Ensemble, ces conseillères pédagogiques préparèrent une journée de formation sur ce sujet pour la direction générale :

La journée de formation avec la direction générale s'est avérée un virage. ...

Je me souviens entre autres *du DG et du DGA* parce qu'ils se sont beaucoup compromis à ce moment-là [en suggérant] l'idée d'assortir les orientations d'une

préoccupation pour la langue française au Québec. Et c'est de là que m'est venue l'idée qu'il fallait faire une politique de la langue. ...

.....  
Lors de la réflexion faite au niveau de la direction générale, [on note] la très grande préoccupation par rapport à la langue française, à la place de la langue dans l'intégration des communautés culturelles, des jeunes et des adultes des communautés culturelles, il fallait se garantir de bien réaffirmer notre position au niveau de la langue française comme société d'accueil évidemment majoritairement francophone.<sup>150</sup>

(Le DG d'alors était toujours en poste en 1989 et le DGA dirigeait la Région Nord). Le document *ORIENTATIONS de la CECM en regard de l'éducation interculturelle* a été adopté en 1986; Lise Lavoie-Gauthier souhaitait qu'une politique linguistique soit rédigée, mais elle a quitté le Service des études en 1987 pour aller travailler au CREP, puis à Sophie-Barat :

Si j'étais restée en fonction, fort probablement que j'aurais relancé le projet—c'est pour cela que je fais le lien avec l'ADEM—j'aurais relancé cela en disant : on s'était dit qu'il fallait absolument avoir une préoccupation et arriver même à adopter une position institutionnelle par rapport à cela; il faudrait peut-être engager le processus.<sup>151</sup>

En 1986, les commissaires avaient bien accueilli le contenu du document *Orientations de la Commission en regard de l'éducation interculturelle*, mais, tout en n'étant pas contre les objectifs et les activités dans le domaine de l'interculturel, ils n'étaient pas « proactifs ». <sup>152</sup> L'action s'organisait au plan pédagogique quant à l'enseignement du français; des services et des outils entraient dans les écoles, mais l'affirmation politique d'une orientation non équivoque concernant l'usage de la langue française à l'école française restait à circonscrire.

En 1987-1988, Lise Lavoie-Gauthier fut nommée directrice adjointe au CREP où elle fut responsable du dossier des langues française et anglaise et de l'éducation interculturelle. Des compressions budgétaires en juin 1988 l'obligèrent à quitter ce poste pour être adjointe à la direction de l'école Sophie-Barat où elle a innové en mettant en place un cours optionnel sur l'éducation interculturelle pour les élèves de 4e secondaire et en expérimentant une politique linguistique locale. L'école Sophie-Barat vivait alors les transformations culturelles que connaissent plusieurs écoles secondaires de la CECM, dont une grande liberté vécue dans l'usage des langues, ce qui a soulevé l'inquiétude auprès de la nouvelle adjointe :

Moi, ça m'inquiétait beaucoup que finalement le français perde sa place, qu'il ne soit que la langue d'enseignement de par la loi... et qu'il n'y ait pas d'exploitation [de la langue française<sup>153</sup>] en dehors de la salle de classe....<sup>154</sup>

En janvier 1988, lors d'une conférence qu'elle a donné à des gestionnaires du ministère de l'Éducation, Lise Lavoie-Gauthier a souligné l'intérêt des élèves, des parents et des éducateurs quant à la place et à la situation du français dans les écoles pluriethniques; de plus, la conférencière a énuméré les politiques et les services du MEQ et de la CECM dans le dossier de l'éducation interculturelle.<sup>155</sup> Puis, la conférencière a sensibilisé les participants à la nécessité

pour tous les intervenants de se concerter face à la diversification ethnique et culturelle accélérée des clientèles concentrées dans la région de Montréal, une région ayant une mission éducative particulière et, de ce fait, devant recevoir un traitement spécifique; elle ajoutait : « La réflexion et l'analyse ont occupé une place importante ces dernières années, le temps est venu de s'ajuster et de passer à l'action de manière concertée ».<sup>156</sup>

À la CECM, qui pouvait passer à l'action et comment? La conférencière ne pouvait à ce moment-là apporter de réponse, mais quelques années après, elle évaluait ainsi l'absence de volonté politique de la commission scolaire sur la question linguistique à cette époque :

.....  
Ce qui manquait, c'était comme une saisie de cette réalité-là, j'avais comme l'impression... d'une forme d'inconscience... les gens le voyaient peut-être, mais se disaient que ce n'était pas pour eux, que quelqu'un aurait dû le faire à leur place.

.....  
Une inconscience ou bien une distance non-avouée qu'on cherchait à prendre parce qu'on était conscient de la délicatesse du sujet, qui est toujours extrêmement délicat, on le voit encore de nos jours comment c'est fragile, comment c'est émotif tout ça. Alors peut-être qu'on ne cherchait pas à se compromettre trop. ...

.....  
Il y avait une volonté qu'il se passe quelque chose, mais il y avait une inquiétude que ça fasse trop de remous. Ils n'avaient pas commandé [la direction générale] d'être source de confrontation. ...

.....  
Je ne penserais pas [que le message passait au niveau des commissaires]... c'était une préoccupation qui était plus [celle] des fonctionnaires eux-mêmes, mais il fallait qu'il y ait comme quelqu'un qui pousse.<sup>157</sup>

Lise Lavoie-Gauthier sera « ce quelqu'un qui pousse ». À ce sujet, elle a expliqué son engagement sur le terrain avec l'ADEM de la façon suivante :

.....  
Ce qui manquait [au niveau institutionnel], c'était qu'on arrive à une prise en compte réelle localement [de la question linguistique]... les choses étaient là mais ça ne passait pas à la pratique, ça ne s'actualisait pas, les gens avaient besoin d'un autre coup de pouce, d'un autre mouvement qui allait arriver.<sup>158</sup>

Entre la réflexion qui se faisait aux services centraux de la CECM et la pratique en milieu scolaire, un écart significatif se creusait. Le discours sur l'interculturel ne rejoignait pas la réalité vécue dans les écoles : l'intégration s'opérait dans certains milieux au détriment de l'utilisation du français, langue commune. Des membres du comité de parents de l'école secondaire Lucien-Pagé ont même exprimé à Lise Lavoie-Gauthier leur inquiétude devant le phénomène concret de la minorisation des francophones de souche à l'école.<sup>159</sup>

En acceptant de participer aux travaux du comité de l'ADEM sur l'éducation interculturelle, en janvier 1989, Lise Lavoie-Gauthier apportait non seulement son expérience de conseillère pédagogique, mais aussi son expertise au sein de divers comités traitant de l'éducation interculturelle et de la place du français à l'école française de milieu pluriethnique. D'autres directions d'école ou de centre qui avaient une clientèle allophone importante se sont jointes

au comité : celle du centre Saint-Paul et des écoles Lucien-Pagé, La Dauversière et Saint-Luc. Certaines étaient sceptiques quant à l'issue de leur travail : « Tant qu'il n'y aura pas une politique claire de la CECM, les gens ne bougeront pas ». <sup>160</sup> Par ailleurs, le responsable du comité ne sentait pas de « support pédagogique » de la part des services centraux à ce chapitre :

Ce qui me préoccupait toujours, c'était le manque de cohérence entre ce qui se passait au central et ce qui se passait dans les régions et dans les écoles. <sup>161</sup>... Il y avait des ressources et des budgets qui ne se rendaient pas dans les écoles. <sup>162</sup>

Le responsable du comité, Jean-Paul Émard, en tant que membre du CA, avait eu l'occasion de discuter de cette question avec le président de l'ADEM, André Houle. <sup>163</sup> Ce dernier dirigeait aussi l'école des Métiers de l'automobile où il était souvent confronté à une situation contradictoire : celle de favoriser l'intégration des allophones à la communauté francophone dans une école où, entre autres, plusieurs documents n'étaient disponibles qu'en langue anglaise. Le président de l'ADEM, représentant les directions d'école au comité consultatif auprès du DG, était présent lorsque la question de l'intégration des jeunes allophones fut abordée le 13 janvier 1989. De plus, le président de l'ADEM dirigeait l'équipe de directions au comité de relations professionnelles de la CECM (CRP) <sup>164</sup> ce qui lui permettait de discuter des difficultés rencontrées dans le dossier de l'intégration des allophones et du manque de ressources pour que les directions d'école puissent s'acquitter de leur mission. À ce sujet, avec les autres syndicats et associations professionnelles, l'ADEM avait collaboré avec la CECM en mai 1988 à une conférence de presse sur les besoins de la CECM et le financement urbain. <sup>165</sup> La question du français préoccupait le président de l'ADEM. Selon le responsable du comité de l'ADEM, le dossier suscitait l'intérêt des directions d'école et était majeur pour le président de l'association qui supportait beaucoup le travail du comité. <sup>166</sup>

Le président de l'ADEM se rendait compte que les commissaires ne voulaient pas prendre position dans le dossier linguistique, un sujet trop délicat politiquement, trop risqué pour eux qui avaient été élus par une clientèle, elle aussi multiethnique. <sup>167</sup> Les commissaires ne voulaient pas choquer leurs électeurs en insistant pour que le français soit la langue commune.

Élu pour répondre aux besoins professionnels des directions d'école, dont plusieurs lui avaient manifesté leur inquiétude quant à la question linguistique, le président de l'ADEM supportait la démarche de la mise en place d'un comité qui aurait pour mandat d'étudier non seulement la question de la langue d'usage à l'école, mais aussi toute la question de l'intégration des immigrants à l'école française. <sup>168</sup> Le 30 janvier 1989, le Comité d'éducation interculturelle fut mandaté officiellement par le CA de l'ADEM de lui faire rapport sur cette question pour le mois d'avril 1989. <sup>169</sup>

S'inspirant de divers documents—*Orientations de la C.É.C.M. en regard de l'éducation interculturelle* (1986), *L'école québécoise et les communautés culturelles* (1985) du ministère de l'Éducation et *L'éducation interculturelle* du Conseil supérieur de l'éducation (1983)—le comité a préparé, en mars 1989, un dossier intitulé : *Politiques et orientations en regard de l'éducation interculturelle*, document qui s'appuyait, dès le départ, sur trois grands principes : I - L'ouverture à la diversité; II - La compréhension interculturelle; III - La tolérance.

Les deux premiers principes révélèrent la préoccupation des membres du comité de faire du français l'outil principal de l'intégration des jeunes immigrants.<sup>170</sup> Ce document de travail fut présenté au CA de l'ADEM le 10 avril. Le responsable du comité, qui était aussi représentant des directions d'école de la Région Nord au CA de l'ADEM, était sensibilisé à l'importance que cette question revêtait pour plusieurs de ses collègues du primaire et du secondaire.<sup>171</sup> Le 10 avril 1989, le responsable du comité déposait au CA de l'ADEM une version du document désormais intitulé *Déclaration de l'A.D.E.M. en regard de l'éducation interculturelle* » (Avril 1989). Les membres du comité avaient changé le titre du document parce qu'ils avaient jugé qu'ils ne devaient pas préparer eux-mêmes des politiques, que c'était là le travail de la CECM : « Nous, on avait un rôle politique, un rôle de pression, un rôle de demandeurs, c'est là qu'on est arrivé à cette notion de « déclaration ».<sup>172</sup>

La nouvelle appellation visait à bien identifier le type d'action que le CA de l'ADEM pourrait entreprendre après l'adoption du rapport. Le comité avait choisi l'approche interculturelle à saveur québécoise « plus dynamique », plutôt que l'approche multiculturelle à la canadienne.<sup>173</sup> Quant à la formulation plus explicite d'une demande de « Politique linguistique », au point d'en faire un volet spécifique, Jean-Paul Émard expliquait :

Dans le document, qu'on avait déposé, en mars '89, en page 6, on dit : *l'A.D.E.M. souhaiterait que la C.É.C.M. assure, dans le cadre de sa politique et de ses programmes, à tous les jeunes Montréalais et Montréalaises une maîtrise de la langue française parlée et écrite*; déjà on mettait une amorce de politique. Je suis sûr que c'est face à la montée des problématiques qui se vivaient dans les écoles secondaires. J'avais des témoignages de l'école Saint-Luc, de Lucien-Pagé. Ce sont les pressions des collègues et des membres du comité [qui nous ont conduits à faire un volet réservé à la politique linguistique<sup>174</sup>] qu'on avait d'abord mis *dans compréhension interculturelle*.<sup>175</sup>

Le premier volet du document, qui en contenait quatre désormais, s'intitulait *Politique linguistique*. L'ADEM était intéressée à ce que le dossier débouche sur une demande de politique linguistique plutôt que sur la formulation d'une intention ou d'une recommandation générale en faveur de l'éducation interculturelle. Le président de l'ADEM voulait jouer la carte politique dans ce dossier. Devant l'inaction de la CECM sur l'aspect politique de la question linguistique et l'insensibilité du MEQ qui semblait ne pas voir les bouleversements sociaux qui se produisaient dans les écoles de la CECM, le président de l'ADEM avait décidé,

avec l'accord du CA, d'apporter ce dossier sur la place publique. Le support des médias était nécessaire pour éveiller les autorités de la CECM à l'urgence de la situation, mais aussi pour sensibiliser le reste de la province à la réalité multiethnique de Montréal.<sup>176</sup>

L'action de l'ADEM visait aussi à éveiller l'ensemble de ses membres à la problématique que vivaient plusieurs écoles secondaires. Toutes les écoles ne subissaient pas de transformations majeures de leur clientèle, en même temps, ni au même rythme. Il fallait donc rendre l'ensemble des directions d'école conscientes des changements en cours dans le tissu social et scolaire montréalais. L'adjointe de Sophie-Barat précisait ainsi l'approche éducative adoptée auprès des cadres des écoles : « Ma contribution c'était d'amener à situer la problématique, à conscientiser les directions d'école à l'importance de prendre le virage par rapport à la réalité multiculturelle des écoles et à les amener à s'engager au plan pédagogique ».<sup>177</sup>

Au CA du 10 avril 1989, le responsable du comité fut invité à expliquer le contenu du document. Le dossier s'ouvrait sur la présentation de la problématique suivie d'une déclaration de principes; venaient ensuite les quatre volets de réflexion complétés par des recommandations spécifiques à chacun des volets. Des pistes, pour assurer le suivi, orientaient l'action à entreprendre; une bibliographie indiquait les sources idéologiques auxquelles avaient puisé les membres du comité.<sup>178</sup>

Le premier volet de réflexion, intitulé « I - POLITIQUE LINGUISTIQUE », était maintenant consacré à l'énoncé suivant : « L'ADEM affirme que l'intégration passe par la scolarisation et que cette dernière se fait en français. Il s'avère donc essentiel de mettre en place, dans toutes les écoles, une politique linguistique claire, tout en respectant les langues et les cultures d'origine ». À cet énoncé, s'ajoutaient quatre recommandations :

- que le français soit l'outil de communication, d'enseignement et d'apprentissage à l'école de langue française;
- que tout le personnel enseignant apporte une attention particulière à la qualité et à la promotion du français dans son enseignement et dans le vécu scolaire;
- que l'apprentissage de la formation de base en français soit renforcée;
- que du matériel pédagogique adapté et spécialement conçu pour l'enseignement du français, langue seconde, soit mis à la disposition des enseignants.

L'ADEM demandait aussi à la CECM de voir à ne « tolérer aucune expression de préjugés, aucune manifestation de violence, ni aucun comportement discriminatoire de la part de tous ses personnels et de tous les élèves qui fréquentent ses établissements » et suggérait, en conséquence, d'introduire cette politique au code de vie des élèves et d'informer le personnel.

Le dossier était important. Les membres du CA n'ont pas été appelés à prendre une décision sur-le-champ; ils ont eu le temps de lire le rapport et de préparer leurs questions et recommandations pour la réunion suivante. Deux semaines plus tard, le CA convenait de recevoir le document à titre d'information et de prévoir une période d'échanges de trente minutes sur ce document à la prochaine réunion du conseil d'administration.<sup>179</sup> Lors du CA du 24 avril 1989, des modifications ont été demandées par les membres du conseil qui ont décidé de ne prendre position sur le dossier corrigé qu'à la réunion suivante.<sup>180</sup> Le responsable du comité a présenté une version corrigée du document au CA du 8 mai en vue de son adoption. À la première recommandation du document, s'ajoutait la piste d'action suivante : « Tenir compte et mettre en application les décisions du MEQ en ce qui touche l'enseignement de l'anglais au primaire ».<sup>181</sup> Puis, le dossier modifié intitulé *Déclaration de l'ADEM en regard de l'éducation interculturelle* fut adopté à l'unanimité.<sup>182</sup>

Le président de l'ADEM, absent au moment du vote, connaissait bien le dossier puisqu'il était présent aux principales tables de consultation de la CECM où cette question avait été traitée et qu'il avait favorisé la mise en place du comité de l'ADEM. De plus, il était conscient de l'urgence d'agir puisque l'année scolaire s'achevait et que les rencontres du comité consultatif des directions d'école auprès du DG se terminaient le 2 juin. Si la CECM ne bougeait pas dans ce dossier, l'ADEM serait prête et agirait.<sup>183</sup>

Le 23 mai suivant, la vice-présidente de l'ADEM informait le CA que le responsable du comité, le secrétaire administratif et elle-même étaient chargés de préparer le lancement officiel du document.<sup>184</sup> Dès le 26 mai 1989, le président de l'ADEM se préparait à intervenir dans le dossier linguistique comme le suggère une note interne qui indiquait brièvement les principaux éléments dont une politique linguistique devait tenir compte.<sup>185</sup> Cette note démontrait bien les intentions de l'ADEM au chapitre de la langue : l'utilisation du français comme langue d'apprentissage et de communication, l'amélioration de la qualité du français, la connaissance des auteurs francophones, le respect de la Charte des droits et libertés, la transmission de la culture et des valeurs de la société d'accueil. Plusieurs de ces éléments se sont retrouvés dans le projet de politique que la CECM allait présenter en consultation presque un an plus tard, y compris celui « d'un français correct » dont « toute la vie scolaire » devait être teintée.

Au début de juin, une étude du Conseil de la langue française confirmait les appréhensions des directions d'école. En effet, cette étude démontrait que les immigrants s'installaient à Montréal dans une proportion de 80% pendant que les francophones quittaient la ville pour la banlieue.<sup>186</sup> Ainsi, 20% des francophones du Québec vivaient avec les 3/4 des allophones. D'où une réelle difficulté, car moins les francophones étaient nombreux, plus il devenait ardu d'intégrer les nouveaux venus, particulièrement en milieu scolaire.

Le CA de l'ADEM fut informé, le 5 juin, que le président de l'association allait procéder au lancement officiel du document sur l'éducation interculturelle lors d'une conférence de presse qui devait avoir lieu le 14 juin. La veille de la conférence, le 13 juin, le secrétaire administratif de l'ADEM avait envoyé la pochette de presse contenant les textes nécessaires à la conférence de presse au président de la CECM, au ministre de l'Éducation et au directeur général de la Direction régionale du MEQ à Montréal. Deux journalistes de La Presse et du journal Le Devoir intéressés par tout ce qui se rapportait aux questions scolaires reçurent une invitation personnelle à cette conférence de presse. Les médias furent invités par un communiqué indiquant que l'ADEM s'apprêtait à lancer « un appel sous forme de recommandations, à la CECM et au ministère de l'Éducation pour que l'intégration des minorités culturelles au réseau des écoles de la CECM soit accélérée et se fasse de façon harmonieuse ».<sup>187</sup>

Le 14 juin 1989, les porte-parole de l'ADEM à cette conférence de presse furent le président de l'ADEM, le responsable du comité chargé du dossier de l'Éducation interculturelle), son adjointe et membre du comité de l'ADEM et une directrice d'école primaire bien connue des médias. Ces deux dernières témoignaient, par leur présence, de l'ouverture de l'ADEM à l'égard de l'éducation interculturelle. La première, Lise Lavoie-Gauthier, avait été une pionnière dans le dossier de l'éducation interculturelle au MEQ et à la CECM. La seconde, Louise Laurin, directrice d'une école primaire en milieu pluriethnique, avait manifesté publiquement son intérêt pour l'éducation interculturelle, entre autres, en aidant une famille de réfugiés turcs à régulariser sa situation avec l'immigration. Cette affaire avait été fortement médiatisée au printemps de 1988; le conseil des commissaires de la CECM, lors de la séance du 23 mars 1988, avaient félicité publiquement Louise Laurin pour son implication dans ce dossier.<sup>188</sup>

Au moment de la conférence de presse, le président de L'ADEM a fait la lecture d'un document de présentation intitulé *L'éducation interculturelle : l'enjeu majeur auquel fait face l'école montréalaise*; il indiquait : « La conférence de presse constitue un appel public à la CECM et au ministère de l'Éducation afin que ces organismes accélèrent le processus de règlement des problèmes reliés au dossier de l'éducation interculturelle ».<sup>189</sup> Reprenant les orientations définies par la CECM dès 1986, le président précisait qu'il fallait « provoquer les prises de conscience liées à la réalité sociale et multiethnique ».

Les grands thèmes de la *DÉCLARATION en regard de l'ÉDUCATION INTERCULTURELLE* s'y trouvaient : la politique linguistique, l'ouverture à la diversité, la compréhension interculturelle, l'appel à la tolérance. Le volet sur la politique linguistique était assorti de six éléments :

1. l'affirmation du français comme outil de communication;

2. le respect du régime pédagogique en ce qui concernait l'enseignement de l'anglais;
3. l'attention apportée à la qualité et à la promotion du français;
4. l'augmentation du temps consacré à l'enseignement du français;
5. la maternelle cinq ans à plein temps pour tous;
6. le matériel pédagogique adapté à la réalité multiculturelle de Montréal.

Pour clore ce volet, le président ajoutait : « L'ADEM est convaincue que des efforts majeurs doivent être déployés, en priorité, par la CECM pour que le français devienne le facteur-clé de l'intégration harmonieuse des diverses communautés linguistiques à notre réseau public d'écoles ». <sup>190</sup> Le document intitulé *Déclaration de l'ADEM en regard de l'éducation interculturelle à la CECM*, par lequel l'ADEM réclamait, entre autres, une politique linguistique pour le réseau français de la CECM fut ensuite présenté officiellement. <sup>191</sup>

Parmi les représentants des médias sur place, certains signèrent le registre de présences (les représentants de CIBL-MF, La Presse, CBF Radio-Canada, CBC Radio-Canada, Le Devoir, CFCF T.V.); d'autres ne s'identifièrent pas, mais étaient présents, comme le soulignait le responsable du comité de l'ADEM : « J'avais présenté le dossier sous la forme d'un document-choc. Je me souviens... j'avais été tellement surpris de voir autant de journalistes à la conférence de presse, dont beaucoup d'anglophones ». <sup>192</sup>

Un communiqué de presse, envoyé sur le réseau média de tout le Québec, complétait la démarche de l'ADEM rappelant les demandes de l'association pour une intégration sociale harmonieuse des immigrants. Ces demandes portaient sur le français comme facteur-clé d'intégration, sur l'amélioration des services d'accueil, sur l'égalité en emploi pour les membres des communautés culturelles et sur le perfectionnement pour sensibiliser le personnel à la réalité multiculturelle des écoles. L'ADEM y soulignait l'urgence d'agir et la nécessité d'y consacrer des ressources financières supplémentaires. En conclusion, le document indiquait : « Les directions d'école de Montréal considèrent, à la lumière de la réalité qu'elles vivent, que le dossier de l'Éducation interculturelle est déjà l'enjeu majeur en Éducation et qu'il le restera dans les décennies qui viennent ». <sup>193</sup>

Cet événement a créé un incident entre le président de la CECM et le président de l'ADEM. En effet, le 20 juin suivant, le président de la CECM a envoyé une lettre au président de l'ADEM, lui exprimant sa surprise que le dossier de la politique linguistique ait été abordé en conférence de presse plutôt qu'au comité de relations professionnelles (CRP) et rappelait au président de l'ADEM les actions diverses de la CECM dans le dossier interculturel. Quelques années plus tard, ce dernier, ayant quitté la présidence de l'ADEM, interprétait la réaction du président de la CECM en disant que ce dernier se réservait habituellement le premier rôle lors

des conférences publiques et n'appréciait pas qu'un autre se place au premier plan dans des dossiers concernant la CECM.<sup>194</sup>

**Conclusion** : Le processus de mobilisation amorcé par quelques directions d'école en 1988, à la Région Nord, puis au comité consultatif auprès du DG en janvier 1989, visait l'obtention d'une support non équivoque de la part de la CECM dans le dossier de l'usage du français à l'école française. Ce processus s'est poursuivi en parallèle du côté de l'association professionnelle des directions d'école au début de 1989 alors que, avec quelques collègues du primaire et du secondaire, le directeur de l'école secondaire Sophie-Barat a préparé un dossier sur l'éducation interculturelle pour le CA de l'ADEM. Ce directeur d'école représentait ses collègues de la Région Nord au CA de l'ADEM. Par ailleurs, deux autres collègues du primaire et du secondaire étaient membres de la Table de consultation de la Région Nord tout en étant aussi membres du comité consultatif auprès du directeur général; ces membres faisaient le lien entre ces deux paliers de consultation, entre autres, sur la question linguistique. Les interventions de ce réseau de directions d'école ont accéléré le processus de formulation de la demande d'une politique linguistique, mais n'ont pas réussi à intéresser suffisamment les dirigeants scolaires à ce projet, car ces derniers étaient déjà fort préoccupés par les changements annoncés à la Loi de l'instruction publique. Les hauts fonctionnaires de la CECM hésitaient à s'engager sur la voie politique pour faire face aux difficultés d'intégration des jeunes immigrants à la communauté francophone, malgré le fait qu'ils pouvaient être personnellement favorables à une politique linguistique. Cette attitude a amené l'ADEM à réclamer, lors d'une conférence de presse en juin 1989, une telle politique greffée à un plan global d'éducation interculturelle. Cette demande formulée par un groupe qui comptait beaucoup politiquement pour la CECM a créé dans le système un état de tension; ce *soutien* apporté au projet sous-tendait les efforts de *mobilisation* des directions d'école impliquées, comme le démontre l'analyse qui suit.

### Analyse - Chapitre 4.2

**Résumé :** Le risque que le français ne devienne que la langue d'enseignement dans certaines écoles françaises a amené des directions d'école à exprimer le besoin de prolonger les effets de la Loi 101 dans les écoles par une politique linguistique institutionnelle. Ce désir apparaît à l'intérieur de la structure de la commission scolaire grâce, entre autres, aux demandes répétées de directions d'école du secteur français. Le processus de conversion du besoin en demande a connu des lenteurs qui ont mené à l'implication directe et publique de l'ADEM. L'analyse du chapitre 4.2 portant sur le 2<sup>e</sup> *concept-clé* du modèle d'analyse, la *mobilisation* interne, permet d'identifier les formes de *soutien* accordé au cours de cette phase.

À compter de février 1989, par leurs interventions à divers comités, les directions d'école ont manifesté leur détermination afin que la CECM s'implique ouvertement dans la reconnaissance du français comme seule langue de communication dans le réseau français des écoles. Le soutien des directions d'école envers le projet visant l'adoption d'une politique linguistique institutionnelle était manifeste. L'insuffisance de la réponse des autorités de la Région Nord a favorisé la mobilisation des directions d'école au comité central de gestion et au CA de l'ADEM. Les autorités visées dorénavant étaient les commissaires de la CECM qui pouvaient convertir le besoin en demande, puis en une décision politique.

Le temps que prenait la direction générale pour traiter la demande—soit de janvier à juin 1989—laisse supposer que le DG jouait son rôle de gardien de l'entrée du système de prise de décision en sélectionnant et en ordonnant la demande parmi toutes celles qui avaient déjà été adressées aux autorités politiques. Le DG évitait ainsi la *surcharge de volume* et même le *stress de contenu* puisque la demande des directions d'école risquait de susciter une controverse exigeant du temps et des énergies tout en représentant un risque de coûts politiques élevés pour les commissaires. Ces derniers ne cherchaient pas de confrontation sur la question linguistique. Les objectifs de promotion et de valorisation du français mises de l'avant n'étaient pas partagés par tous les commissaires, eux qui avaient été élus pour desservir une population française et anglaise. Le DG se sentait limité par l'aspect politique de la question (voir :87) tout en étant conscient de la nécessité d'intervenir. Cependant, n'ignorant pas les contraintes auxquelles les commissaires étaient soumis, le DG contribuait par *filtrage* au ralentissement de la conversion du besoin en demande que ce soit par le suivi qu'il en faisait auprès des commissaires ou par l'étirement du dossier dans le temps (voir :85); ce filtrage aurait pu s'achever le 2 juin 1989 alors que la demande n'apparaissait pas à l'ordre du jour et qu'un changement structurel du comité consultatif auprès du DG s'annonçait. Les nouvelles modifications qui devaient être apportées à ce comité en août 1989—représentation des deux groupes linguistiques à l'interne et des divers paliers de gestion et services de la CECM—augmentaient les risques que le

processus de conversion du besoin en demande d'une politique institutionnelle sur la question linguistique soit arrêté et que le dossier soit retiré de la liste des sujets à traiter par les dirigeants de la CECM. En effet, le renouvellement important de la représentation à ce comité consultatif et l'augmentation des préoccupations qui ressortiraient des discussions constituaient les éléments de risque. Par ailleurs, le DG, pourtant d'accord avec l'affirmation de la primauté du français, ne savait par quels moyens y arriver (voir :87). Malgré tout, ce soutien quant à la finalité du projet était capital dans le processus de son élaboration.

Les commissaires avaient des préoccupations politiques qui mettaient en cause le statut juridique de la CECM—ses valeurs, ses finalités, ses structures—qui risquaient d'avoir un impact sur le choix des groupes politiques en présence—choix des partis politiques, des autorités et du programme politique—, des changements anticipés que l'adoption de la Loi 107 en décembre 1988 confirmait. La valeur première pour l'institution—la professionnalité du système—obligeait les autorités de la CECM à différer toute autre demande sur les finalités du système afin d'éviter une surcharge de contenu. Ces autorités avaient besoin de tout le soutien possible des intervenants majeurs—ceux dont l'opinion comptait dans le système—pour faire face à la lutte qui s'engageait sur la professionnalité. Sachant que ce soutien était déjà incertain à l'interne, ces autorités avaient demandé que le projet de Loi 107 ne soit pas diffusé ni discuté à l'interne—évitant ainsi une plus grande perte de soutien sur cette question—, jusqu'à ce que la décision inverse ne soit prise le 17 mars 1989. Par ailleurs, le conseil des commissaires avait réussi un an plus tôt à obtenir le soutien des associations et des syndicats de la CECM lors d'une demande de ressources supplémentaires au gouvernement québécois en faveur des écoles montréalaises qui faisaient face à des problèmes multiples d'intégration. Plus l'idée se propageait au CCCG et dans d'autres comités à l'effet qu'une volonté institutionnelle clairement exprimée et inscrite dans les codes de vie apporterait un soulagement aux tensions ressenties dans les écoles secondaires pluriethniques, plus la mobilisation interne s'accroissait et assurait au projet une place prépondérante dans le système.

Dans *l'environnement externe*, la décision de la Cour suprême du Canada en décembre 1988 sur l'affichage unilingue français, l'adoption de la 178 par le gouvernement québécois, la formation du Parti Égalité et les contestations qui suivirent témoignaient de l'état de tension (voir :85) entre les deux groupes linguistiques montréalais. Ces événements ont constitué un soutien circonstanciel à la demande des directions d'école par la mobilisation que ces gestes politiques ont suscitée. Les divers groupes enjoignaient le gouvernement provincial de faire du dossier linguistique, une priorité. La mobilisation en faveur et contre la Loi 101 faisait état des tensions linguistiques dans le système politique supraordonné et représentait une prédisposition à un conflit sur cette question. Dans le contexte des discussions constitutionnelles entourant l'Accord du lac Meech, ce climat politique général se reflétait à l'interne à la CECM.

Des fonctionnaires de la CECM, au sein de la direction générale et parmi les conseillères pédagogiques du Service des études, sensibilisés à la problématique liée à l'éducation interculturelle (voir :88), avaient anticipé les difficultés auxquelles les écoles faisaient face au plan linguistique. Ces fonctionnaires ont favorisé à la CECM et au MEQ la réflexion et la formation sur la question de l'éducation interculturelle tout en multipliant les politiques et les services aux élèves d'immigration récente. Ces initiatives contribuaient à l'accroissement du soutien diffus à propos de ce dossier.

La création d'un comité sur l'éducation interculturelle par le CA de l'ADEM, en janvier 1989, préparait l'association à intervenir directement dans le dossier de l'intégration des immigrants à l'école française. Ainsi, l'ADEM démontrait le soutien qu'elle accordait à la demande des directions d'école formulée précisément par un directeur d'école représentant la Région Nord au CA. Par ailleurs, la présence du président de l'ADEM à divers comités lui avait aussi permis de mesurer l'état de besoin des écoles dans le dossier linguistique et d'appuyer ce dossier. Ce soutien direct et manifeste s'est accentué avec la formation du comité de l'ADEM.

L'implication de Lise Lavoie-Gauthier, ex-conseillère pédagogique devenue adjointe à la direction d'une école secondaire, au Comité en regard de l'éducation interculturelle créé par l'ADEM démontrait sa volonté de voir, en ce domaine, les besoins des écoles reconnus par la CECM et son appui à une politique qui permettrait de faire les choses autrement en éducation interculturelle. Le travail constant à la cause du français, langue commune, de Lise Lavoie-Gauthier, sa connaissance du dossier de l'intégration culturelle et linguistique, de même que son expertise l'avaient prédisposée à jouer un rôle de *convertisseur* (voir p :25) du désir des directions d'école en demande face aux autorités de la CECM qu'elle avait contribué à sensibiliser sur la question. Cette sensibilisation a préparé les acteurs politiques à l'interne à saisir l'importance de la demande des directions d'école le moment venu. Le soutien de Lise Lavoie-Gauthier au projet s'est finalement concrétisé par son implication au comité de l'ADEM où elle a joué un rôle de leader dans la formulation de la demande.

Avec le soutien de quelques directions d'écoles, l'ADEM a cherché à établir une forme de concertation avec la CECM dans le champ de l'interculturel, un message clairement exprimé dans le document produit par le comité créé par L'ADEM en janvier 1989. Ce message se situait dans le droit fil des *finalités institutionnelles* de la CECM, du MEQ ou du Conseil supérieur de l'éducation (voir :92) dont le comité s'était inspiré. De plus, le document final de l'ADEM prenait appui sur la *Charte des droits de l'homme*, sur un *Avis du Conseil de la langue française* et sur les *Déclarations sur les relations interethniques et interraciales* de l'Assemblée nationale de 1989. Ainsi, le projet se raccordait aux objectifs sociaux déjà

exprimés dans les orientations de la CECM et du gouvernement québécois. Les directions d'école souhaitaient que s'actualisent les orientations de la commission scolaire en éducation interculturelle sur la question du français (voir :92); elles suggéraient que le *code de vie* serve de support à la démarche de valorisation et d'usage du français dans les écoles (voir :93). Toutes ces ressources d'ordre informationnel, juridique ou normatif constituaient un soutien indirect au projet par les orientations politiques et institutionnelles qui y étaient clairement exprimées. Par extension, elles sous-tendaient la demande des directions d'école.

Pour les directions d'école du comité de l'ADEM, il était évident que tant que la CECM n'adopterait pas une politique claire dans le dossier interculturel et linguistique, les gens ne bougeraient pas dans ces dossiers (voir :91). Le manque de soutien et de moyens que ressentait ces directions d'école dans le dossier de l'intégration culturelle a contribué à les mobiliser dans ce dossier. Le responsable du comité, Jean-Paul Émard, en tant que directeur de l'école Sophie-Barat, représentait ses collègues de la Région Nord au CA de l'ADEM, faisant ainsi le lien entre la Région Nord et le CA de l'ADEM sur ce dossier. Ce rôle a permis d'exprimer la demande plus rapidement au sein de l'ADEM, tant auprès du président qu'au CA. L'expérience quotidienne du président de l'ADEM avec les problèmes d'usage du français à l'école l'avait aussi prédisposé à porter une oreille attentive à la demande de ses collègues de la Région Nord. Le rôle du président de l'ADEM et celui du responsable du comité de l'ADEM, de même que leur intérêt pour la question linguistique leur conféraient le rôle de convertisseur politique du désir des directions d'école en demande. Le CA de l'ADEM a aussi joué ce rôle de groupe convertisseur au moment de l'adoption de la déclaration de l'ADEM en regard de l'éducation interculturelle. Ce dossier constituait un soutien important au niveau des valeurs premières que privilégiaient les directions d'école par le biais de leur association professionnelle et un appui manifeste à la demande d'une politique linguistique dirigée vers les autorités politiques de la CECM.

L'étude du Conseil de la langue française publiée au début de juin 1989, soit quelques jours avant la conférence de presse de l'ADEM, a renforcé indirectement la demande formulée par l'ADEM sur la question linguistique. Cette demande qui avait fait l'objet d'un vote unanime au CA le 8 mai 1989 devait être diffusée à travers les médias du Québec lors de la conférence de presse du 14 juin 1989. Ces éléments constituaient des soutiens d'ordre informationnel et politique propres à accentuer le processus de mobilisation parmi les directions d'école et parmi les intervenants qui pouvaient apporter un certain appui au dossier. La présence de deux directions d'école connues du public à la conférence de presse donnait plus de force au message et apportait un support politique au projet par l'intérêt et le soutien spécifique que ces personnes pouvaient susciter auprès des médias francophones. La CECM, n'étant qu'un élément du réseau de l'éducation et ne pouvant assumer seule la responsabilité de l'intégration

des immigrants (voir :93, :95 et :96), avait besoin de ressources et d'appuis pour accomplir sa mission. Les besoins exprimés par l'ADEM au MEQ le 14 juin 1989 s'inscrivaient dans le prolongement des demandes de la CECM qui avait déjà réclamé plus de ressources au ministère (voir :85). En échange, l'ADEM souhaitait recevoir une réponse favorable de la CECM quant à l'adoption d'une politique linguistique.

Avec la conférence de presse du 14 juin 1989, le processus de mobilisation des directions d'école atteignait un point culminant : c'était pour elles l'ultime étape du face-à-face avec la CECM dans le dossier de la langue, compte tenu de leur rôle et de leurs fonctions à l'intérieur du système. De leur côté, les commissaires n'avaient pas prévu l'action ciblée de l'ADEM en éducation interculturelle; la demande publique d'une politique linguistique leur imposait un nouvel agenda politique, eux qui, habituellement, étaient les convertisseurs des dossiers stratégiques à la CECM. Et le dossier linguistique en était un. La conférence de presse a confirmé aux autorités de la CECM que l'ADEM était un partenaire important dans l'action éducative de l'organisme et que ses nouvelles demandes étaient urgentes. Ce dossier nécessitait un traitement dans un délai raisonnable. Le président de la CECM n'a pas apprécié le fait de recevoir l'appel de l'ADEM par le biais d'une conférence de presse; le dossier aurait dû être traité à l'interne au comité des relations professionnelles. Le président de la CECM se voulant le seul porte-parole des dossiers CECM (voir :96) avait jugé hostile le geste de l'ADEM.

**Sommaire :** En 1988-1989, le climat politique fournissait maints éléments pour raviver les tensions politiques entre les deux communautés linguistiques montréalaises : les discussions constitutionnelles de Meech, un jugement de la Cour suprême invalidant en partie la Loi 101 et l'adoption des lois 178 et 107 représentaient autant de facteurs expliquant ces tensions. Ces tensions politiques occasionnaient des remous au sein de la CECM, une institution menacée dans ses fondements mêmes par l'adoption de la Loi 107 prévoyant la disparition des commissions scolaires confessionnelles. En 1988-1989, cette perspective représentait pour les dirigeants de la CECM une plus grande préoccupation que celle de l'intégration plus ou moins réussie des jeunes immigrants dans le réseau d'écoles françaises. La formulation d'une demande de politique linguistique apportait sa part de tensions à l'interne par les risques politiques qu'elle traînait dans son sillage.

La mobilisation autour de la demande des directions d'école s'est accrue grâce à l'appui reçu de certains hauts fonctionnaires de la CECM et de plusieurs directions d'école au cours de discussions dans divers comités de la CECM. À la faveur de changements structurels, la demande des directions d'école s'est infiltrée parmi les priorités de l'organisme et, grâce aux ressources d'ordres politique et juridique précitées, a fini par s'imposer au comité consultatif auprès du DG. Cependant, le processus de filtrage appliqué à la reconnaissance du besoin des

directions d'école au comité du DG et le changement structurel que devait subir de nouveau ce comité en 1989-1990 ont constitué une menace à la survie de la demande dans le système CECM : la demande dépassait la capacité du système politique à y répondre par le stress de contenu et de volume dont elle le menaçait. Le DG ne voyait pas comment répondre au besoin des écoles sans heurter les commissaires dirigeant un organisme responsable de deux réseaux linguistiques; les contraintes auxquelles ces derniers étaient soumis les rendaient presque inopérants sur la question linguistique. Pendant ce temps, la demande des directions d'école fut réduite par le comité de l'ADEM aux notions symboliques se référant au code linguistique et aux codes des savoirs comme outils premiers d'intégration des clientèles.

Avec la diffusion du dossier préparé par l'ADEM, les commissaires voyaient leurs principaux partenaires en éducation interculturelle—les directions d'école—profiter publiquement d'une conjoncture sociopolitique favorable pour tenter de placer le dossier de l'intégration linguistique au premier rang des priorités de la CECM pour 1989-1990. Le moyen choisi, une conférence de presse, escamotait les mécanismes structurels habituels de consultation et leurs titulaires. Bousculant l'agenda politique des commissaires et provoquant l'ire du président de la CECM, la conférence de presse a créé un état de tension. L'ADEM, devenue convertisseur du désir des directions d'école en demande formelle, avait provoqué cette situation entre elle et le convertisseur habituel qu'était le conseil des commissaires. La mobilisation interne prenait fin à ce moment où la CECM recevait la demande de procéder à l'élaboration d'une politique linguistique pour le réseau français. Cette *mobilisation* avait permis aux directions d'école de prendre l'initiative dans ce dossier en proposant de nouvelles pistes d'action aux commissaires.

La Figure 7 de la page 104 donne un aperçu de la phase de *mobilisation interne*—2<sup>e</sup> concept-clé du modèle d'analyse systémique proposé—. Le besoin formulé par les écoles, après avoir été traité au palier régional Nord et avoir été exposé au comité consultatif des directions d'école auprès du DG, sans être satisfait par les ressources attribuées, fut canalisé vers l'Association des directions d'école. Alors que le DG cherchait à gagner du temps en reconduisant le sujet de la politique linguistique d'une réunion à l'autre du comité consultatif, risquant de faire évacuer la demande du système, le président de l'ADEM a diffusé un document réclamant une telle politique linguistique. La demande s'est imposée dans l'agenda politique des commissaires grâce d'une part aux appels répétés des directions d'école à divers comités et d'autre part à l'intervention de l'ADEM, partenaire privilégié dans le système CECM. Dès lors, une décision du système CECM sur cette question devenait inévitable. L'action politique de l'ADEM avait ouvert la voie à l'étape de la *décision*—3<sup>e</sup> concept-clé du modèle d'analyse systémique proposé—, objet d'étude du chapitre suivant.



### 4.3 - La décision d'élaborer une politique linguistique

Lors de la rentrée scolaire de 1989-1990, le 21 août 1989, le directeur général s'adressant aux cadres et aux directions d'école de la CECM a annoncé que la CECM se doterait d'une politique linguistique dans le réseau de ses écoles françaises avant la fin de l'année scolaire qui débutait.<sup>195</sup> Cette nouvelle, qui marquait la fin du mutisme de la CECM sur l'aspect politique de la question linguistique, fut accueillie avec beaucoup de satisfaction par l'assemblée. Avec cette décision, la CECM prenait un virage, inattendu pour certains, inespéré pour d'autres. La langue était au coeur de ce processus; elle serait au coeur du débat public qui s'amorçait. Dans son discours le DG a fait référence à quatre valeurs de base : l'estime et le respect d'autrui, le développement de la pensée et la défense de la langue française. Ce discours se voulait tout autant un bilan des réalisations antérieures de la CECM qu'une ouverture sur les projets de l'année qui s'amorçait. Le bref constat que dressait le DG sur la situation du français dans les écoles servait d'éclairage au cheminement de la demande des directions d'école en faveur d'une politique linguistique.

Les directions d'école, satisfaites d'entendre le DG annoncer la préparation d'une telle politique, l'ont applaudi chaleureusement. Ainsi, l'intervention publique faite par l'ADEM en juin avait été efficace. Désormais, il restait à voir quand et comment s'articulerait ce projet, ce que le DG n'avait pas précisé. Cette annonce de l'élaboration d'une politique linguistique lancée par le DG émanait en fait du conseil des commissaires dont la plupart des membres étaient présents dans la salle. Le conseil des commissaires devait entériner officiellement cette décision lors de l'adoption d'un projet de politique linguistique.

À l'origine, cette démarche ne devait peut-être pas tarder dans le temps, mais certains événements ont eu un impact sur le processus d'élaboration de la politique linguistique qui fut retardé jusqu'en février 1990. Il y eut tout d'abord des retards dans la mise en place des différents comités consultatifs centraux. Ainsi, avec l'application de la Loi 107 à compter de juillet 1989, le comité consultatif des directions d'école auprès du DG devenu le comité consultatif central de gestion (CCCG) avait subi un autre changement : aux représentants des directions d'école de langue française s'étaient ajoutés ceux des directions d'école de langue anglaise et des cadres des deux secteurs linguistiques. Alors que les représentants des directions d'école attendaient la convocation à une première rencontre, les cadres, de leur côté, n'avaient pas encore nommé leurs délégués le 14 décembre.<sup>196</sup> Ce délai a retardé l'étude des dossiers, puisque les commissaires n'ont adopté les règles de fonctionnement des différents comités que le 7 février 1990. La première réunion du CCCG n'a donc eu lieu que le 15

février suivant. Puis, une décision du conseil des commissaires du 18 octobre 1989 a bouleversé l'ordre du jour et l'agenda du conseil des commissaires et de certains fonctionnaires de la CECM jusqu'à la fin de novembre, tout en laissant des traces dans la mémoire collective. En effet, en collaboration avec l'Institut québécois d'opinion publique (IQOP), les commissaires avaient décidé, quelques mois plus tôt, de vérifier les attentes des parents résidant sur le territoire de la CECM, à l'aide d'un questionnaire-sondage. La hausse de la clientèle au secteur protestant faisait craindre une désaffection des écoles catholiques. Les commissaires de la CECM voulaient connaître les motifs qui sous-tendaient les choix des parents. À la séance du conseil des commissaires du 1er juin 1988, un commissaire avait donc proposé que la commission fasse une étude portant sur « l'analyse de la pertinence d'entreprendre une recherche sur la perception de la population vis-à-vis l'école montréalaise et ses attentes ».<sup>197</sup>

Ce dossier avait été préparé par une équipe de gestionnaires de la CECM sous la responsabilité du conseiller-cadre auprès du DG et avec l'aide d'un consultant de l'IQOP. L'IQOP était responsable d'administrer le questionnaire et d'en préparer l'analyse. La direction générale accepta ce projet le 28 février 1989 sur la perception et les attentes de la population montréalaise vis-à-vis l'école en considérant « le rapport soumis, la pertinence de la recherche, l'évolution et le changement des populations, la présence de plus en plus active des allochtones, l'augmentation de la pauvreté, etc. ».<sup>198</sup>

La CECM a connu un automne difficile avec ce sondage. L'élément déclencheur de l'incident qui a tenu les commissaires et les administrateurs sur la brèche durant plusieurs semaines semblait banal, au départ. En effet, après le dépôt du document au conseil pour approbation le 18 octobre, la commissaire Marie Bélanger (MEMO) a tenté de faire retirer la question 30 du sondage.<sup>199</sup> Cette question se lisait ainsi :

Q30. Souhaitez-vous...	
° des écoles séparées pour les Québécois d'origine et les autres ethnies .....	1
° des écoles recevant moitié-moitié des élèves des autres ethnies et des Québécois d'origine .....	2
° des écoles qui reçoivent la population scolaire comme elle se présente selon le territoire .....	3
° NSP .....	9

La proposition fut battue par 12 voix contre 5.<sup>200</sup>

L'affaire n'en resta pas là. La CECM n'a pas cru nécessaire de consulter ses partenaires dans ce dossier soit le Comité consultatif des groupes ethniques, le Comité central de parents, l'APPM et l'ADEM. Ce n'est que le 8 janvier 1990 que le conseiller-cadre auprès du DG en a fait parvenir une copie, marquée CONFIDENTIEL, au secrétariat de l'ADEM.<sup>201</sup> L'APPM

s'est plainte aussi de ne pas avoir été consultée affirmant qu'elle n'avait eu une copie du sondage que la veille de son communiqué de presse et, encore, par des voies non officielles.

Dans les semaines qui suivirent l'adoption du projet de sondage à l'automne de 1989, des journalistes et des intervenants de divers groupes de pression, de même que des élus, ont dénoncé ce projet de la CECM. Des accusations virulentes furent alors portées contre le conseil des commissaires, principalement contre le groupe dominant, le MSC. Dans les quotidiens *La Presse*, *Le Devoir*, *Le Journal de Montréal* et *The Gazette* les invectives et les accusations portées contre la CECM pleuvaient entre le 7 et le 25 novembre 1989.

Le 7 novembre, près de trois semaines après la séance des commissaires, Monique Mus-Plourde, présidente du MEMO, s'insurgeait, dans les pages du *Devoir*, contre la présence de cette question dans le sondage de la CECM.<sup>202</sup> Le lendemain matin, 8 novembre, les protestations de Monique Mus-Plourde étaient reprises par le journaliste du *Devoir*, Jean-Pierre Proulx,<sup>203</sup> qui, après avoir mis la main sur une copie du sondage, faisait la lumière sur l'ensemble des questions posées aux parents et portant, entre autres, sur la qualité de l'enseignement.<sup>204</sup> Le journaliste confirmait les dires de Madame Mus-Plourde à l'effet que le sondage, dans l'énumération des matières à classer par ordre d'importance, ne faisait pas mention de l'enseignement religieux « question à laquelle accordent pourtant beaucoup d'importance les commissaires actuels élus majoritairement sous la bannière du Mouvement scolaire confessionnel ». Les services d'animation pastorale ne faisaient pas non plus partie des services à évaluer.

En ce même 8 novembre, (*La Presse*) rapportait des propos de la présidente du Comité consultatif des groupes ethniques de la CECM (CCGE)<sup>205</sup> qui jugeait la question 30 « ridicule » et « dangereuse ».<sup>206</sup> Le CCGE n'avait pas été consulté sur ce sondage. Marie Bélanger (MEMO) soulignait l'obsession du MSC à vouloir contrer la concurrence des autres commissions scolaires du réseau (surtout la commission scolaire protestante) et son refus de poser les vraies questions en ne demandant pas aux parents leurs avis sur l'école confessionnelle : « Pourtant, aurait dit la commissaire, la CECM conteste en cour la loi 107 sur les commissions scolaires linguistiques. Cela coûtera des centaines de milliers de dollars et les parents n'ont jamais été consultés ». Le conseiller-cadre, qui avait participé à la préparation des questions du sondage, aurait dit que toute l'affaire avait été montée pour des raisons politiques et il affirmait que la question 30 avait été formulée pour des motifs techniques afin de connaître la perception des parents.

Le 8 novembre encore, le groupe SOS-Racisme, par l'intermédiaire de son président Alain Jean-Bart, protestait contre la question 30 et demandait, lors d'une conférence de presse, le

retrait de cette question jugée « inacceptable », « tendancieuse » et « non-scientifique ».<sup>207</sup> S'étaient joints à lui : Pierre Anctil et Jack Jedwab, professeurs à l'Université McGill et Jacques Shore, du Congrès juif canadien (CJC). Les conférenciers invitaient le président de la CECM, à retirer cette question inutile du sondage tout en soulignant « l'importance du rôle de l'école dans le processus d'intégration des immigrants ».

La présidente du MEMO s'est rendue à la réunion des commissaires le 8 novembre et a demandé au conseil des commissaires l'annulation du sondage tout en souhaitant que les sommes économisées servent à des projets de devoirs en milieux défavorisés.<sup>208</sup> Le vice-président, en l'absence de Michel Pallascio, a tenu à rassurer les participants sur les intentions de la CECM à l'effet qu'elle ne voulait pas mettre en place des écoles séparées.

Le 9 novembre, (Le Devoir) parlait du « folklore du mouvement scolaire confessionnel (MSC), cette secte intégriste qui domine encore la CECM ».<sup>209</sup> Rappelant la question 30, le journal ajoutait : « [C]es commissaires sollicitent les instincts sectaires et xénophobes, pour ne pas dire racistes qui donnent déjà du fil à retordre aux éducateurs et aux directeurs d'école ». Le journaliste parlait de « l'incroyable invitation à l'apartheid pédagogique », soulignait les oublis concernant l'enseignement religieux, traitait le MSC de « poignée d'irresponsables anachroniques » et l'accusait de se servir des fonds publics « pour préparer son rendez-vous avec l'électorat » prévu pour novembre 1990; il mettait sur le compte de la « simple bêtise » plutôt que du « racisme » l'attitude de la CECM dans la présentation de ce sondage fausement scientifique élaboré sans consultation auprès des comités de parents. À défaut de voir retirer cette question, le journaliste jugeait que le ministre de l'Éducation devait intervenir ou encore devait fixer les élections scolaires le même jour que les élections municipales afin de permettre à plus de gens de voter aux élections scolaires.

Toujours le 9 novembre, le journal *The Gazette* rassurait ses lecteurs en rapportant les propos du vice-président qui repoussait, au nom de la CECM, l'idée de créer des écoles séparées.<sup>210</sup> La Federation of English Speaking Catholic Teachers (FESCT) regroupant les enseignants anglophones de la CECM et la Provincial Association of Protestant Teachers (PAPT) avaient aussi dénoncé la question. Le vice-président de la CECM aurait laissé entendre que cette affaire avait été montée en épingle par les médias.

Ce 9 novembre, lors de la première réunion du comité consultatif régional de gestion de la Région Nord, les directions d'école ont demandé des informations sur le sondage et particulièrement sur la question 30 qui faisaient la manchette dans les médias. Le directeur régional leur a expliqué que la question 30 avait été mal interprétée, car il n'était « nullement question pour la Commission d'avoir de telles écoles ».<sup>211</sup>

Trois jours plus tard, La Presse du 12 novembre 1989 faisait un parallèle entre les problèmes que connaissait alors la France avec la question du port du voile islamique à l'école et la question des écoles séparées évoquée dans le sondage de la CECM.<sup>212</sup> Le journaliste soulignait que l'école confessionnelle au Québec et à Montréal n'était pas un gage de paix scolaire et qu'avec les attaques féroces qu'elle subissait, la CECM était « accusée de faire le lit de l'apartheid » et était « soupçonnée d'intentions inavouables ».

Le 14 novembre, le responsable du Service des communications de l'Alliance des professeures et des professeurs de Montréal (APPM) envoyait, à tous les abonnés du réseau de la CEQ, un communiqué.<sup>213</sup> Au nom de l'APPM, le président, Denis Grenon, y qualifiait de « sottise difficilement réparable » la démarche de la CECM, un système scolaire qu'il disait fondé sur la discrimination depuis ses origines, paralysant l'évolution des structures scolaires; il ajoutait : « Élément d'un sondage maladroit et aux motifs douteux », la question « est très certainement scandaleuse mais les bases ségrégationnistes du système scolaire montréalais le sont tout autant ». Faisant une analyse du sondage, le président de l'APPM soulignait le fait qu'il n'avait pu obtenir une copie du sondage que la veille de son communiqué et encore « par des voies non-officielles ». La CECM ne cherchait qu'à « justifier ses préjugés » par ce sondage « prétendument scientifique » aux « techniques grossières d'orientation des réponses et d'omission de questions ». Les sondeurs semblaient refuser de remettre en cause « un dogme : celui du caractère infailliblement catholique de la CECM ». Denis Grenon jugeait aussi sévèrement l'attitude de la CECM, envers les parents et tous ses partenaires, avec ce sondage dont elle refusait de rendre public le questionnaire, en leur laissant croire qu'elle était favorable à leur participation, alors qu'elle lançait « un sondage en secret, sans consulter qui que ce soit, même pas le comité central de parents ». Le président de l'APPM affirmait que le sondage ne pouvait avoir de valeur que pour ceux qui l'avaient commandé constituant ainsi « les bases de quelque propagande électorale ». Trouvant regrettable que la CECM se permette de « gaspiller des fonds publics à de telles fins », Denis Grenon l'invitait à revenir sur sa décision en désavouant l'ensemble du sondage.

En ce même 14 novembre, le président de la CECM, Michel Pallascio, alors en Europe, écourtait de deux jours ses vacances et rentrait précipitamment à Montréal. L'exécutif de la commission convoquait une séance spéciale du conseil afin que les commissaires puissent se prononcer sur la question 30.<sup>214</sup> Le mercredi 15 novembre, le président de la CECM déclarait, en conférence de presse, qu'à la séance spéciale du conseil des commissaires prévue pour le lendemain, il allait « inciter fortement » ses collègues à voter pour le retrait de la question 30.<sup>215</sup> Le sondage était en cours, mais, avec le retrait de la question 30, les réponses déjà recueillies à cette question ne seraient pas compilées, affirmait-il. Michel Pallascio dénonçait ensuite le

« charriage » du MEMO et des médias dans ce dossier et accusait le MEMO de ne viser qu'à se faire du « capital politique ». Michel Pallascio déplorait aussi le fait que SOS-Racisme et la Commission des droits de la personne du Québec (CDPQ) s'en prenaient à la CECM au lieu de s'insurger contre l'existence d'écoles séparées pour certaines ethnies à la Commission des écoles protestantes du Grand Montréal (CEPGM) et dans le secteur privé, en donnant comme exemple une école composée à 90% d'élèves d'origine haïtienne : l'école de la Fraternité (CEPGM).

Le Journal de Montréal signalait que la CECM, malgré la question 30, « avait été la première à adopter officiellement une politique de services aux élèves des communautés culturelles qui favorise l'accueil et l'intégration dans les écoles de quartier » (en 1984) et que cette orientation était toujours la position officielle de la CECM qui n'avait pas l'intention « d'opter éventuellement pour des écoles séparées ».<sup>216</sup>

Le soir du 16 novembre, le président de la CECM présidait la séance extraordinaire du conseil des commissaires sur la question du sondage. La présidente du Comité central de parents (CCP-CECM) et commissaire-parent, Jocelyne Grenier-Perreault, était absente.<sup>217</sup> L'unique sujet à l'ordre du jour de la réunion était le sondage de l'IQOP. La proposition demandant le retrait de la question 30 fut adoptée à l'unanimité. À la période réservée aux questions du public, fut consignée, entre autres, l'intervention d'un journaliste qui demandait pourquoi on ne parlait pas de l'enseignement religieux dans le classement des matières proposé par le sondage. À la période réservée aux commissaires, le président de la CECM s'est interrogé sur le sérieux des débats de la séance et a déclaré « que plusieurs organismes et plusieurs personnes qui ont violemment protesté contre la question 30 ont, par ailleurs, demandé les résultats des réponses à cette question ».<sup>218</sup>

Le 17 novembre, La Presse rapportait que, la veille, tel que prévu, « les commissaires de la CECM avaient voté à l'unanimité » pour le retrait de la question 30.<sup>219</sup> Deux des dix commissaires membres du MSC, Denise Soucy-Brousseau et Jeannette Dagenais-Milot, auraient indiqué que la CECM devrait étudier la possibilité de créer des écoles séparées si la majorité des parents le souhaitaient, ce à quoi le président aurait répondu : « Personnellement, je ne vois pas la possibilité de revenir sur la politique de la commission, à court, à moyen ou à long terme ». Cette politique, votée en 1984, rappelait le journaliste, prévoyait l'intégration des immigrants dans l'école de leur quartier. La réunion des commissaires s'est déroulée dans une atmosphère extrêmement tendue et, au cours de la réunion, trois commissaires (Pasquale Piccirilli, Nicole Lalumière-Pace et Umberto Di Genova)<sup>220</sup> se sont ajoutés aux quatre élus du MEMO pour demander le retrait de tout le sondage et non seulement de la question 30. La proposition a été battue par 12 voix contre 7. À la suite de ce vote, les commissaires du MEMO ont déposé une

proposition demandant la destitution du président et du vice-président. Le président de la commission, étant aussi président d'assemblée, a jugé la proposition irrecevable provoquant ainsi un nouveau vote sur sa décision. Finalement, un vote majoritaire a confirmé la décision du président, mettant ainsi fin au débat.

Pour sa part, le Journal de Montréal du 17 novembre indiquait que le débat avait forcé le ministre de l'Éducation et le maire de Montréal à « condamner la C.E.C.M. pour cette question pour le moins ambiguë ».<sup>221</sup> Le journaliste rapportait l'incident du dépôt d'une proposition exigeant, en vertu de la Loi 107, la destitution du président et du vice-président pour avoir porté atteinte à la crédibilité de la CECM avec le sondage; il notait aussi les explications du président qui justifiait son refus de laisser son siège de président d'assemblée et de recevoir la proposition de destitution par le fait que c'était une assemblée extraordinaire ne devant porter que sur un seul sujet : celui des questions se rapportant au sondage.

Cette tempête concernant « la question 30 du sondage » était la deuxième en un an que traversait la CECM sur une question touchant les communautés culturelles et soulevant les passions du milieu montréalais. Au tout début de janvier 1989 était survenue ce qu'il était convenu d'appeler « l'affaire Zuniga » du nom d'un employé de la CECM qui avait été victime de discrimination de la part de certains de ses collègues. Pour sa défense, Luis Zuniga avait fait appel à la Commission des droits de la personne dont on attendait l'avis. Ce problème avait connu une grande visibilité dans les médias avec les conséquences que l'on imagine aisément sur la réputation de la CECM. Après cet incident, « l'affaire de la question 30 » de l'automne de 1989 trouvait un terrain et des acteurs fin prêts à l'accueillir, à la commenter et à y réagir.

Dans La Presse du 20 novembre 1989, la présidente du MEMO reprenait les remarques déjà formulées quant à l'absence de consultation de la CECM auprès des parents et des autres partenaires. L'opération de « marketing » que constituait le sondage répondait aux besoins électoraux du MSC, mais ce sondage non objectif était tendancieux et comprenait des questions qui mettaient en cause sa crédibilité.<sup>222</sup> La présidente du MEMO priait la CECM d'annuler le « sondage-bidon » et d'injecter les fonds économisés dans les services d'études après l'école que plusieurs milieux finançaient en ayant recours aux ressources des parents.

Dans un autre article, le 20 novembre, La Presse<sup>223</sup> décrivait le « spectacle désolant » qu'offraient les commissaires lors de cette assemblée spéciale du 16 novembre, désolant par le caractère autoritaire de la procédure adoptée par le conseil visant à reporter les périodes réservées aux commissaires et au public à la fin de l'ordre du jour; la stérilité des débats de procédure entourant la question de la double responsabilité du président de la CECM qui gérait

la, procédure et les dossiers; l'attitude du MEMO qui ne cherchait qu'à embarrasser le président dans cette affaire de procédure et « à attirer l'attention des médias »; les propos laborieux et parfois presque incompréhensibles malgré leur sincérité d'un commissaire du MSC. À la suite de quoi, le journaliste ajoutait que la CECM était responsable de 180 écoles, d'un budget de 500 millions \$ et de l'éducation de 90 000 jeunes.

Dans la section Opinions de La Presse, le 22 novembre 1989, le président de la Fédération des enseignantes et des enseignants des commissions scolaires (FEECS-CEQ) demandait à la CECM de retirer son sondage :<sup>224</sup> « geste irresponsable, à certains égards réactionnaire et rétrograde », « sondage contenant des relents d'inquisition et des germes d'intolérance ». Craignant « l'apartheid idéologique » que laissait présager cet exercice à la CECM et se méfiant des explications basées sur l'amateurisme et la bonne foi avancées par certains, le président de la FEECS voyait dans cette opération « une piste tendancieuse, dangereuse et particulièrement inquiétante quant on connaît les orientations idéologiques passéistes de ses initiateurs »; l'école publique était « un lieu d'apprentissage de la liberté et de l'ouverture au monde ». « À cet égard, les commissaires de la CECM, par leur manque de transparence, auront donné un bien mauvais exemple de démocratie, d'ouverture d'esprit et de respect des autres ».

La Presse, dans un article du 24 novembre 1989, faisait état des dissensions qui existaient au sein du groupe des commissaires élus sous la bannière du MSC et racontait comment, au printemps de 1989, les quatre commissaires Nicole Lalumière-Pace, Jeannette Dagenais-Milot, Pasquale Piccirilli et Umberto Di Genova avaient été écartés du caucus des commissaires du MSC à la CECM sans cependant être exclus du MSC.<sup>225</sup> Ces commissaires avaient pris l'habitude de voter sans toujours tenir compte de la « ligne de parti » tout en demeurant « partisans de la confessionnalité des structures scolaires ».

Pour clore ces deux semaines et demie de débats, au cours desquelles les accusations envers la CECM avaient fusé de toutes parts, l'éditorialiste de La Presse, le 25 novembre 1989, livrait une puissante charge contre le MSC.<sup>226</sup> Revenant sur ce qu'il appelait « la dernière gaffe » du MSC, le journaliste revenait sur le retrait de l'« indécente » question 30 qui correspondait parfaitement « aux convictions idéologiques des penseurs du MSC—« des intégristes religieux, nostalgiques du Québec rural des années trente »; sur les commissaires du MSC « ridicules, avec leur bataille sur les crucifix ou leur peur morbide des condoms » et « carrément dangereux : on ne laisse pas l'école et les enfants d'une grande ville entre les mains d'un groupe de marginaux »; sur le carcan constitutionnel qu'imposait à Montréal et à Québec la présence de commissions scolaires catholiques et protestantes; sur les commissaires du MSC qui bloquaient tout changement et étaient « à ce point intransigeants sur le maintien de l'école catholique qu'ils ont lutté contre la déconfessionnalisation ailleurs au Québec et qu'ils sont en

guerre contre le ministre Claude Ryan ». Selon le journaliste, le MSC, majoritaire au conseil des commissaires, était une création de l'Association des parents catholiques. Ce parti politique scolaire regroupait « d'autres organismes intégristes, comme les Chevaliers de Colomb, les Filles d'Isabelle et le mouvement pro-vie du Dr Grondin », qui n'étaient pas « des catholiques ordinaires, mais des sectes de catholiques purs et durs » qui luttait pour le maintien de l'école catholique et la morale traditionnelle et contre l'avortement et l'idéologie athée. Leur discours rappelait « celui de l'extrême-droite européenne d'avant-guerre, pétainiste ou franquiste, tandis que les plus émotifs [n'étaient] pas très loin des bérets blancs ». Ces personnes aux idées « carrément marginales » avaient été élues en 1987, alors qu'à peine 12% des citoyens avaient voté lors des élections scolaires. Ces gens avaient été portés au pouvoir avec l'aide du MSC et en faisant « sortir le vote des églises pour qu'une poignée d'électeurs, souvent âgés, fasse passer un candidat » et grâce à « l'appui, autrefois direct et maintenant discret de l'archevêque de Montréal, Mgr Grégoire, beaucoup plus conservateur que ses collègues évêques qui sont en faveur des commissions scolaires linguistiques ». L'éditorialiste parlait de « perversion du processus démocratique », de « présence d'un groupuscule » qui faisait des « dizaines de milliers d'otages en niant le droit au pluralisme, au respect des enfants et des valeurs de leurs parents », de Néo-Québécois « mal acceptés dans cette école catholique et homogène que l'on a ainsi tendance à repousser vers l'école protestante, plus pluraliste », de « croisades obsessionnelles » au chapitre de l'éducation religieuse. Le journaliste suggérait « de se débarrasser du MSC aux élections » de 1990, ce qui ne réglerait pas tout, mais, au moins, protégerait « nos enfants contre l'intransigeance et l'intolérance ».

L'ADEM a rencontré les journalistes, lors d'une conférence de presse le 8 novembre 1989.<sup>227</sup> Représentée, entre autres, par Jean-Paul Émard, l'association se réjouissait du fait que le MEQ avait accordé 2,5 millions de dollars supplémentaires à la CECM en septembre, mais se plaignait de la lenteur de la CECM à réinjecter ces fonds dans les écoles où les besoins pour faciliter l'intégration des immigrants étaient pressants. Par ailleurs, Jean-Paul Émard mentionnait : « Un comité a été mis sur pied pour mettre en place une politique linguistique à la CECM », ce qui n'était pas encore le cas dans les faits, car les membres du comité officiel n'avaient pas encore été désignés par la CECM.<sup>228</sup> Il a fallu attendre encore plus de deux mois avant que la CECM ne réactive officiellement le dossier du projet de politique linguistique. C'est dans le sillage de la controverse au cours de laquelle la plupart des groupes intéressés aux affaires scolaires à Montréal s'étaient ligüés contre la CECM, afin d'en exiger et d'en obtenir le retrait de la question 30, que le président Pallascio avait déposé un avis de proposition concernant le projet de politique linguistique au conseil des commissaires, le 17 janvier 1990.<sup>229</sup>

L'affaire du sondage s'était estompée dans les médias, mais n'était pas réglée pour autant à l'interne. Ainsi, à la réunion du 17 janvier, en réponse à une question de la commissaire Marie

Bélangier (MEMO) à ce sujet,<sup>230</sup> le DG s'est engagé à soumettre les résultats du sondage au conseil des commissaires du 7 février. Cet engagement n'a pas été respecté. Les résultats du sondage ont été rendus publics avant d'avoir été soumis au conseil des commissaires. Le président a expliqué que ces résultats avaient été transmis la veille à chacun des commissaires et rendus publics parce que la période d'inscription (des élèves) lui semblait favorable afin de remédier aux torts causés à la CECM par ce sondage; ce geste politique fut déploré par les commissaires Céline Laberge et Marcellin Noël.<sup>231</sup>

Lors de la séance, le conseil des commissaires du 7 février 1990, adoptait des dispositions de la nouvelle Loi 107 étendant la délégation de pouvoir des directeurs pédagogiques régionaux (DPR) aux règles de conduite des élèves<sup>232</sup> et l'adoption des règles de formation, de fonctionnement et de répartition des différents comités consultatifs de gestion de la CECM.<sup>233</sup>

Ce même 7 février, le conseil des commissaires, à l'instar de plusieurs autres groupes, appuyait la cause des franco-Ontariens dans leur lutte pour conserver des services municipaux bilingues;<sup>234</sup> la ville de Thunder Bay, comme plus d'une soixantaine d'autres villes en Ontario, avait adopté un règlement en 1989 et 1990 déclarant leur ville unilingue anglaise en réponse à l'utilisation par le gouvernement du Québec de la clause dérogatoire en décembre 1988 après le jugement de la Cour suprême sur l'affichage.<sup>235</sup> Les commissaires de la CECM ont aussi adopté un autre résolution appuyant les francophones de l'Ouest de l'île de Montréal afin qu'ils puissent obtenir un cégep français.<sup>236</sup>

La poussière de « l'affaire du sondage » était retombée après la levée de boucliers de novembre. Moins sollicité par les journalistes, le conseiller-cadre auprès du DG a été en mesure, au début de février 1990, d'inviter les membres du nouveau CCCG à une première rencontre avec le DG.<sup>237</sup> Cette rencontre, où le projet de politique linguistique apparaissait au point 5 de l'ordre du jour, a eu lieu le 15 février 1990 à la salle des commissaires, au siège social de la CECM.<sup>238</sup> Les directions d'école de langue française côtoyaient leurs collègues de langue anglaise et les représentants des cadres supérieurs pour la première fois au CCCG.<sup>239</sup>

Au CCCG, la dynamique des interventions s'annonçait dorénavant différente de celle qui avait cours lors des discussions dans un comité jusque-là homogène de directions d'école francophones. De part et d'autre, il fallait désormais « faire avec » et « malgré » la présence de l'Autre. Le nouveau CCCG allait permettre à la CECM de tester certaines orientations comme ce devait être le cas avec la question de la politique linguistique. Après 144 ans de cohabitation où chacun des groupes linguistiques évoluait sans contact avec l'Autre, les *deux solitudes* devaient désormais collaborer à la réalisation d'objectifs institutionnels communs, même si, sur le terrain, ces objectifs s'exprimaient dans des langues différentes. Les antagonismes vécus au

sein de la société québécoise et de la société canadienne au chapitre de la langue—fait social représentant pour chacun un élément constituant de son identité individuelle et collective—allaient faire l'objet de discussions communes au sein du CCCG de la CECM. Dès qu'il a abordé le dossier, le DG a souligné l'importance pour la CECM de se doter d'une politique linguistique. Le conseil pédagogique étudiait aussi la question. Quelques champs d'étude avaient été définis tels que : les orientations culturelles et interculturelles, la définition de la pratique pédagogique, l'affirmation de la primauté de la langue française, les exigences pour un français standard, l'utilisation du français comme langue commune. Les deux collègues anglophones présents sont intervenus pour souligner leur attachement au français et leur intérêt et leur respect pour la culture française. Après cette mise au point, le DG leur a fait remarquer que pour eux, apprendre le français représentait « un plus », un enrichissement. Pour les francophones, apprendre le français, le promouvoir, le conserver était une question vitale. Apprendre la deuxième langue, l'anglais, représentait une menace de disparition, d'assimilation.<sup>240</sup>

Les directions d'école et les cadres francophones estimaient, pour leur part, que l'urgence se faisait sentir de mettre en place une politique linguistique, devant l'accroissement de la population d'allophones, population dépassant 50% de la clientèle dans certaines écoles. Dans les écoles professionnelles, les enseignants voulaient bien travailler en français, mais les manuels pour les professeurs et les élèves étaient souvent rédigés en anglais. L'élaboration d'une politique linguistique pouvait prendre du temps. Entre-temps, la CECM pouvait faire une déclaration de principes pour affirmer sa position dans ce domaine. La politique linguistique devait toucher, entre autres, l'aspect pédagogique, l'aspect administratif et l'aspect de l'environnement social. Les francophones n'étaient pas contre l'anglais, mais *pour* le français prioritaire. Lorsqu'un immigrant choisit le Québec, il en choisit en même temps la langue et la culture. La division confessionnelle du territoire scolaire de Montréal nuisait au développement harmonieux de la culture française. La Loi 107, accentuait, à Montréal, le problème de la surreprésentation de la minorité linguistique par l'ajout de deux commissaires issus de cette minorité; or, dans les faits, des commissaires issus de la minorité linguistique étaient élus dans les quartiers considérés comme francophones et, à ce nombre, on ajoutait encore deux commissaires de cette minorité pour assurer leur représentation, tout cela parce que le réseau d'écoles était à la fois français et anglais à la commission scolaire et catholique et protestant sur le territoire de Montréal (le directeur général n'admettait pas cette lecture de la situation). L'anglais et le français ne pouvaient être sur un pied d'égalité au Québec. Le Conseil de la langue française avait produit plusieurs documents et était en contact avec de nombreux chercheurs qui pouvaient aider la CECM à faire un excellent travail sur ce sujet.<sup>241</sup>

Des extraits tirés du compte rendu officiel de cette réunion donnaient un résumé succinct du contenu de ces échanges qui campaient les positions des représentants des deux groupes linguistiques dès la première rencontre du CCCG. D'une part, les directions d'école de langue française ont réitéré « leur accord avec l'idée d'une politique linguistique qui appuierait le respect du français comme langue de communication exclusive dans les écoles françaises » et demandaient « qu'une action déterminée et concrète en faveur de l'utilisation du français » soit menée dans les écoles françaises;<sup>242</sup> d'autre part, les directions d'école de langue anglaise exprimaient l'idée qu'il vaudrait mieux voir la diversité linguistique de l'île de Montréal « comme l'élément d'un nouveau patrimoine culturel plutôt que celui d'un problème social à résoudre. On ferait mieux de tirer profit de la coexistence de deux langues dominantes, ainsi que d'un éventail d'autres langues, plutôt que d'attiser le feu des tensions linguistiques ».<sup>243</sup> Les représentants des anglophones de la CECM trouvaient exagérée la vision que leurs collègues francophones avaient de l'avenir du français dans les écoles de langue française et même sur l'île de Montréal ou dans l'ensemble du Québec; ils n'approuvaient donc pas les mesures que prenaient les francophones pour protéger et promouvoir leur langue. Le secrétaire du comité, conseiller-cadre auprès du DG, a résumé les propos des intervenants en faisant ressortir l'inquiétude des francophones devant la menace de l'anglophonie et l'étonnement des anglophones face aux mesures déraisonnables envisagées pour contrer le phénomène. Entre ces deux pôles, les dirigeants de la CECM cherchaient le moyen d'assurer « la préséance du français sans qu'il y ait d'accroc aux droits individuels comme celui d'apprendre l'anglais ».<sup>244</sup>

Au cours de cette réunion du CCCG du 15 février 1989, des directions d'école ont demandé des informations sur l'application de la nouvelle loi sur l'Instruction publique, entre autres sur la délégation de pouvoir au directeur pédagogique régional (DPR) qui se voyait attribuer « le pouvoir d'approuver les règles de conduite et les mesures de sécurité adoptées par le conseil d'orientation ou le directeur d'une école ».<sup>245</sup> À la fin de cette première réunion du CCCG, le conseiller-cadre a invité Thérèse Landry à se joindre à d'autres collègues pour participer au comité spécial qui devait élaborer le projet de politique linguistique.<sup>246</sup> Le sous-directeur général délégué à la Région Nord avait indiqué à cette directrice d'école, quelques jours plus tôt, qu'il avait suggéré son nom pour l'éventuel comité de préparation de la politique. Pas un instant, avant ou pendant la tenue des travaux, elle n'a manifesté d'étonnement devant la procédure adoptée : soit celle de la formation d'un comité de huit personnes du même niveau de gestion, travaillant en vase clos avec un coordonnateur. Ce comité a préparé un projet sans l'aide de spécialistes, précipitamment en trois séances étalée sur dix-neuf jours, dans un climat de surchauffe politique et dans une période préélectorale pour les commissaires d'écoles.

Le conseiller-cadre auprès du DG, après avoir consulté les directeurs régionaux du secteur français et le CA de l'ADEM, avait préparé une liste de candidats et de candidates pour former le comité chargé de préparer un projet de politique linguistique.<sup>247</sup> Huit directions d'école ont été choisies pour accomplir cette tâche, dont un autre membre du CCCG (directeur de l'école secondaire Lucien-Pagé). La première réunion devait avoir lieu vers le 8 ou le 9 mars. Selon le conseiller-cadre auprès du DG, aussi secrétaire du nouveau comité, la commission scolaire entendait procéder rapidement. Composé d'un nombre égal d'hommes et de femmes, le comité a été formé de huit membres choisis en fonction de leur intérêt pour la question linguistique, mais aussi en fonction de leur milieu de travail en respectant la concentration de clientèle francophone ou allophone, la provenance d'école primaire ou secondaire ou d'un centre pour adultes de la Région Est, Ouest ou Nord.<sup>248</sup>

Le 9 mars 1990, au siège social de la CECM, le comité d'élaboration de la politique linguistique s'est mis à l'oeuvre. Le document de travail qui résultait des échanges tenait lieu de compte rendu. Étant donné le caractère consultatif de ce comité, le résultat produit était le fruit d'un consensus. Le conseiller-cadre auprès du DG—coordonnateur et secrétaire du comité—a remis aux participants deux documents produits par l'Office des relations interculturelles de la CECM : *Pluriethnicité : un défi à relever* et *La pratique pédagogique*. Le secrétaire a précisé qu'une politique était un document administratif qui disait comment les choses devaient se faire; c'était un exposé des contraintes administratives qui donnait une idée claire de ce qu'entendait faire l'organisation dans un domaine. Le texte devait être clair et court. Les pièges que pouvait rencontrer le comité étaient le caractère insuffisamment pratique du document, l'autocensure : comment le document serait reçu par les commissaires, la réaction des communautés culturelles, les circonstances externes qui pouvaient jouer en faveur ou en défaveur du projet. Le moment n'était pas mauvais, voilà pourquoi il était bon d'agir rapidement. Des groupes ou personnes pouvaient vouloir s'objecter au document, beaucoup aimeraient être consultés sur le sujet. Le secteur anglais n'avait pas apporté d'objections suite à la Loi 101 sauf, pour les élèves illégaux et il avait été associé à la politique des communautés culturelles en 1986; mais, cette fois-ci, il ne se sentait pas tout à fait identifié au projet.<sup>249</sup> Après cette présentation, les membres du comité ont fait une lecture individuelle d'un document de travail intitulé : *Déclaration de la Commission des écoles catholiques de Montréal sur une politique de la langue dans les écoles françaises* dont voici un aperçu :

- la CECM affirmait la primauté de la langue française dans les écoles françaises.
- Le français était la langue d'enseignement, mais aussi la langue d'usage, qui faisait en sorte qu'à l'école on parle avant tout français, en classe comme en dehors de la classe.
- La politique avait pour but de défendre la qualité du français parlé et écrit dans les écoles.
- L'élaboration de cette politique était liée à une diminution des élèves francophones et à l'augmentation des allophones. La Loi 101 avait réglé une partie du problème en amenant

les immigrants à fréquenter l'école française, mais l'autre partie du problème demeurait l'intégration des allophones à la collectivité française.

- Cette politique ne permettrait d'exercer aucune forme de discrimination à cause de la langue parlée. Tous les élèves étant des Québécois, ils avaient tous les mêmes droits en vertu de la Charte des droits et libertés de la personne du Québec. Il n'était donc pas question de continger les élèves d'après la langue et encore moins de créer des écoles séparées.
- En annonçant l'élaboration d'une politique linguistique, la CECM entendait se montrer à la hauteur de sa mission éducative et sociale.<sup>250</sup>

Diverses interventions ont été faites par les membres du comité; elles se résument au fait :

- \* que le français devait être la langue dominante;
- \* qu'un immigrant au Québec devait savoir que les écoles étaient françaises;
- \* qu'en pédagogie, celui qui enseignait ne devait pas être insécure sachant qu'il fait partie d'une société solide qui sait ce qu'elle veut;
- \* qu'il fallait développer une pratique pédagogique qui permette à l'immigrant de s'intégrer;
- \* qu'il fallait éviter les écoles-ghettos;
- \* que le style affirmatif était nécessaire dans le document;
- \* qu'il fallait être honnêtes envers la population en disant dès le départ l'objectif poursuivi par la CECM. Conséquemment, il allait de soi que l'organisme prêche par l'exemple;
- \* que la maîtrise du français était une exigence de réussite des études secondaires.<sup>251</sup>

⇒ un membre a déposé une copie d'un projet de politique linguistique daté élaboré à son école. Ce document rappelait que le français était la langue officielle du Québec, que l'école faisait partie d'un réseau d'écoles de langue française, que la multiethnicité était une richesse, que l'ambiance linguistique de l'école devait favoriser l'apprentissage du français par les allophones et une plus grande maîtrise du français par les francophones, que la promotion du français ne devait pas faire négliger l'apprentissage de l'anglais, que la langue de communication à l'école était le français, que la qualité de la langue était la responsabilité de chacun, que les allophones devaient bénéficier de mesures d'aide selon leurs besoins et contribuer à leurs progrès en pratiquant le français en toute occasion;

⇒ un autre membre a fait remarquer que pour avoir un diplôme, il fallait bien connaître le français; le mandat de l'État d'instruire en français était clair. Le francophone avait une responsabilité de parler français pour aider l'allophone à s'intégrer. Il fallait revoir les moyens utilisés pour respecter le mandat.

À 11h45, le DG, dont le bureau n'était pas loin de la salle de réunion, est venu saluer les membres du comité et les remercier pour leur participation. Conscient des aspects délicats de la tâche, le DG a rappelé la volonté politique de la CECM d'aller de l'avant. C'était un dossier du président, qui souhaitait s'en servir au moment de la campagne électorale de novembre 1990. Les membres du comité demandèrent au DG de faire une démarche auprès du président pour que ce dossier ne soit pas un enjeu de la campagne électorale, qu'il soit mené en dehors de l'arène politique. Ayant compris la demande, le DG s'est engagé à essayer de faire en sorte

qu'il en soit tel que le comité le souhaitait. Puis, il a expliqué que le document de base devait être prêt en avril et contenir des moyens concrets de réalisation des objectifs de la politique.<sup>252</sup>

Après le départ du DG, d'autres interventions ont été faites dont voici le résumé :

- ⇒ que dans toutes les matières on exige un français de qualité, tant à l'oral qu'à l'écrit; qu'il existait un programme appelé Trait d'Union qui visait à faciliter les relations interethniques et les retombées des activités de la Semaine interculturelle dans chaque milieu;
- ⇒ qu'il fallait connaître ses racines; laisser du temps à ceux qui avaient à s'intégrer; être tolérants et accorder beaucoup d'importance à la culture française, culture universelle et adopter des politiques incitatives;
- ⇒ que soient proposés des moyens incitatifs, moyens qui soient cohérents avec l'objectif. Par exemple, pour la notation : il fallait revoir les barèmes et les critères d'évaluation. Il fallait aussi éviter l'ethnocentrisme et retenir la compréhension interculturelle comme objectif;
- ⇒ que les moyens aient une portée générale et que le programme d'histoire fasse l'objet d'une attention particulière;
- ⇒ que la formation des maîtres soit repensée en fonction de pratiques pédagogiques s'adaptant aux diverses clientèles; que l'organisation scolaire revienne à la constitution des groupes d'élèves; qu'un support-conseil soit donné aux parents des élèves allophones;
- ⇒ en plus des moyens incitatifs, que des moyens coercitifs soient possibles par le biais du code de vie; que les évaluations sommatives ne soient jamais à choix multiples afin de permettre aux élèves d'apprendre à s'exprimer correctement par écrit; qu'une attention particulière soit apportée à la radio étudiante, aux communications internes, au code de vie, aux manuels, à la toponymie; que des agents de liaison interviennent entre l'école et les communautés culturelles; qu'un comité de protection du français soit mis en place à la CECM et que soient rejoints les leaders des communautés culturelles;
- ⇒ que le problème augmentait avec l'accroissement du taux des ethnies;
- ⇒ que soient mis en place dans les écoles un comité interculturel et un comité de la langue française; qu'on incite les jeunes à lire les journaux francophones tout en sensibilisant les parents au fait que c'est en français que ça se passe à l'école; que des cours de français soient offerts aux parents des élèves, car le fait qu'un parent apprenne le français aidait à l'apprentissage du français chez son enfant.<sup>253</sup>

Le conseiller-cadre avait pris note des observations afin de revoir le contenu du document avant la prochaine rencontre qui devait avoir lieu au même endroit le 23 mars à 9h00.

L'Assemblée nationale avait adopté, le 24 janvier 1990, un décret qui, à compter du 1er juillet 1990, clarifiait le *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire* et par lequel le gouvernement obligeait les commissions scolaires à « prendre les

mesures nécessaires pour que la qualité de la langue écrite et parlée, dans l'apprentissage et dans la vie de l'école, soit le souci de chaque membre du personnel enseignant ».<sup>254</sup>

Claude Ryan, ministre de l'Éducation et responsable de l'application de la *Charte de la langue française* depuis mars 1989, avait, dans son Plan d'action de juin 1988, invité chaque intervenant scolaire et tous les membres de la société à partager la responsabilité de créer des milieux d'apprentissage où la qualité du français serait une préoccupation constante.<sup>255</sup> Les trois volets du plan d'action concernaient l'action du ministère de l'Éducation, des commissions scolaires et de l'école. Ce dernier volet traitait de l'enseignement du français et des autres matières, de l'évaluation, du soutien et de la récupération, du rôle de la direction et de la collaboration entre l'école et les parents.

L'action du ministère ne se limitait pas à fournir une aide matérielle aux écoles et aux commissions scolaires dans ce dossier. Le ministère apportait une vision communautaire de l'action à entreprendre et voulait supporter les initiatives des milieux. De plus, il confiait à la direction de l'école la responsabilité d'assurer dans son école les conditions favorables à l'apprentissage et de créer « un climat favorable à l'amélioration durable de la qualité du français, comme de l'éducation dans son ensemble » (:11). Le ministre rappelait aux commissions scolaires leur responsabilité qu'il qualifiait de « majeure » à l'égard de l'apprentissage du français envers les populations qu'elles desservaient concernant la distribution des ressources et le soutien aux écoles et aux initiatives des éducateurs (:13). Déjà plusieurs commissions scolaires et écoles avaient pris des initiatives au chapitre de la langue, ce que reconnaissait le ministre : « Les plans et les mesures déjà mis en oeuvre par plusieurs commissions scolaires montrent qu'elles sont appelées à jouer un rôle décisif dans l'action qui s'engage dans tout le Québec » (:13). C'est dans la foulée de ce plan que la CECM avait mis en place des mesures de soutien à l'apprentissage d'un français de qualité en septembre 1988.

Par ailleurs, un plan d'action de la CECM relatif aux relations interculturelles fut annoncé dans le plan d'action annuel du conseil pédagogique présenté à la direction générale le 2 octobre 1989; la responsabilité de ce dossier revenait à la direction générale et à l'Office des relations interculturelles. C'est dans ce document que la question de la politique linguistique fut abordée.<sup>256</sup> Les auteurs du plan avaient indiqué le mois de janvier 1990 comme échéance de l'étude; c'est donc qu'ils prévoyaient la préparation d'un document sur ce point pour l'automne de 1989. Pour atteindre ses objectifs, le conseil pédagogique avait demandé à divers services « de donner des avis sur le contenu d'un plan d'action touchant le développement et la promotion des relations interculturelles à la C.É.C.M. ».<sup>257</sup> Le 16 février 1990, le conseil pédagogique recevait le rapport de l'Office des relations interculturelles intitulé *La pluriethnicité des écoles : un défi à relever*.<sup>258</sup> Ce rapport était attendu depuis décembre tel que

l'indiquait l'échéancier du conseil pédagogique. Robert Attar, directeur de l'Office des relations interculturelles et Ghislaine Reither-Godbout présentèrent le rapport sous la forme d'un plan d'action visant à relever le défi de la pluriethnicité à la CECM. Ce plan en trois volets concernait la langue, les relations interculturelles et la pratique pédagogique.

Ce document, très élaboré, faisait référence, entre autres, au perfectionnement dans une perspective d'éducation interculturelle et d'éducation aux droits, aux relations entre l'école et les communautés culturelles, à la représentativité ethnique du personnel, à l'égalité à l'emploi pour les membres des communautés culturelles, à la représentativité des élèves des communautés culturelles aux diverses activités d'une école ou d'un centre, aux cours PELO, aux mesures à prendre pour contrer le racisme et la discrimination, à la participation des communautés culturelles à la vie scolaire, aux cours de français, d'alphabétisation et d'initiation au système scolaire et à la vie québécoise pour les parents, aux agents de liaison et agents de milieu, à la diffusion par les directions d'école des dispositions de la Charte des droits et libertés de la personne. L'objectif général du plan visait à « rendre le personnel, les élèves jeunes et adultes ainsi que les parents plus aptes à vivre dans une société de langue française et pluraliste ». <sup>259</sup> D'autres objectifs devaient, au chapitre de la langue, permettre de promouvoir la francisation des parents et des élèves issus des communautés culturelles, d'inciter les directions d'école à promouvoir le français comme langue commune, « d'initier les élèves à la culture de leur milieu scolaire en les informant des règlements, du code de vie, des valeurs et des traditions partagées par l'ensemble, de façon à DÉVELOPPER le sens d'appartenance et de fierté à ce milieu ». <sup>260</sup>

Après certains échanges sur la question, les membres du conseil pédagogique ont convenu d'acheminer ce dossier pour approbation à la direction générale qui l'étudia le 1er mars. <sup>261</sup>

Les deux dossiers produits par l'ORI (*Pluriethnicité : un défi à relever* et *La pratique pédagogique*) furent remis aux membres du comité d'élaboration de la politique linguistique, le 9 mars 1990. Ainsi, plusieurs des recommandations incluses dans ces documents ont servi à préparer le troisième volet de la trilogie, soit la politique linguistique. Ces trois volets étaient à la fois complémentaires et renforçateurs des aspirations souvent présentées par divers intervenants et que la CECM voulait promouvoir aux chapitres de l'intégration, de l'interculturalisme et de l'action pédagogique.

Au début de l'année scolaire 1989-1990, les directions régionales avaient dû, suite à l'adoption de la loi de l'Instruction publique, changer le nom de la Table de gestion régionale pour celui de Comité consultatif régional de gestion (CCRG). Déjà bien engagée dans le processus de valorisation du français, la Région Nord a poursuivi son action. Dans son plan de travail de

l'année scolaire 1989-1990, présenté au CCRG, le renforcement et la valorisation du français figuraient parmi les « dossiers-maîtres »; les responsables régionaux souhaitaient atteindre cet objectif de valorisation du français en incitant le personnel à faire du français la langue de communication des écoles, en favorisant la concertation par la mise en place de comités de soutien, en invitant les écoles à participer aux activités touchant le français à l'école.<sup>262</sup> Les directeurs pédagogiques régionaux, les directions d'école et les conseillères pédagogiques étaient responsables de la réalisation de ces objectifs. Le comité de français, mis en place avec le concours des deux conseillères pédagogiques, en mai 1988, était toujours en fonction et continuait de supporter les écoles dans leur action.

Par ailleurs, la loi sur l'Instruction publique,<sup>263</sup> en vigueur depuis juillet 1989, prévoyait la mise en place d'un *conseil d'orientation* dans chaque école formé de parents, d'enseignants, de représentants du personnel de soutien, du personnel professionnel non enseignant, d'un représentant de la communauté nommé par le conseil et de la directrice ou du directeur de l'école.<sup>264</sup> Au secondaire et dans les centres pour adultes, deux représentants d'élèves étaient invités à se joindre aux autres membres du conseil.

Le conseil d'orientation assumait des responsabilités nouvelles au sein de l'école. Par sa représentation et ses responsabilités, ce conseil se distinguait du comité de parents qui était constitué de représentants des parents n'ayant qu'un rôle consultatif sur l'ensemble de la gestion de l'école. Le conseil d'orientation prenait des décisions sur certains sujets, en collaboration avec la direction de l'école qui n'avait pas de droit de vote. Par de nouvelles dispositions, le gouvernement avait, entre autres, délégué au conseil d'orientation la responsabilité d'adopter les règles de conduite et les mesures de sécurité proposées par la direction de l'école. Le législateur avait ajouté que ces règles de conduite et ces mesures de sécurité pouvaient être assorties de « sanctions disciplinaires applicables »—excluant l'expulsion de l'école et les punitions corporelles—devant être soumises « à l'approbation du conseil des commissaires et transmises à chaque élève de l'école et à ses parents ».<sup>265</sup> Pour aider les écoles dans cette tâche, le conseil pédagogique de la CECM avait fait rédiger un cadre théorique touchant la préparation d'un code de vie (voir un résumé du document page 381). À la réunion, du 3 février 1989, les propositions du cadre théorique concernant le code de vie furent acceptées, à titre d'information, par le conseil pédagogique qui convint de le diffuser aux écoles secondaires, aussi à titre d'information.<sup>266</sup>

Le 15 mars 1990, les juges de la Cour suprême du Canada ont émis un jugement unanime sur la portée de l'article 23 de la Charte canadienne des droits incluse dans la Constitution canadienne. Le rédacteur du jugement—le juge en chef Brian Dickson—faisait allusion à la culture puisque l'article 23 vise à « maintenir les deux langues officielles du Canada ainsi que

les cultures qu'elles représentent et à favoriser l'épanouissement de chacune de ces langues, dans la mesure du possible, dans les provinces où elle n'est pas parlée par la majorité ». Le moyen de parvenir à ce but était d'accorder aux parents le droit de faire bénéficier leurs enfants d'un enseignement dans leur langue partout au Canada. Selon le juge Dickson, toute garantie linguistique en matière d'éducation était « indissociable d'une préoccupation à l'égard de la culture véhiculée par la langue en question » :

Une langue est plus qu'un simple moyen de communication; elle fait partie intégrante de l'identité et de la culture du peuple qui la parle. C'est le moyen par lequel les individus se comprennent eux-mêmes et comprennent le milieu dans lequel ils vivent. L'importance culturelle du langage a été reconnue par la Cour dans l'arrêt *Ford c. Procureur général (Québec)*, (1988), aux pp. 748 et 749: « Le langage n'est pas seulement un moyen et un mode d'expression. Il colore le contenu et le sens de l'expression. Comme le dit le préambule de la Charte de la langue française elle-même, **c'est aussi pour un peuple un moyen d'exprimer son identité culturelle.** » (Je souligne.)<sup>267</sup>

Le juge citait ensuite deux extraits du *Rapport de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme*, l'un touchant les notions de langue et de culture et l'autre concernant le rôle des écoles de la minorité linguistique :

1. La langue est en outre la clé du progrès culturel. Certes, langue et culture ne sont pas synonymes, mais le dynamisme de la première est indispensable à la préservation intégrale de la seconde. ...
- .....
2. Ces écoles sont indispensables à l'épanouissement des deux langues et des deux cultures officielles... il s'agit de dispenser aux membres de la minorité un enseignement qui convienne particulièrement à leur **identité linguistique et culturelle** (...) (Je souligne.)

Le juge soulevait le caractère réparateur de l'article 23, réparateur des droits des minorités pour lesquels le législateur appliquait la notion de « partenaires égaux » des deux groupes linguistiques officiels dans le domaine de l'éducation, droits qui imposaient aux gouvernements « des obligations positives de changer ou de créer d'importantes structures institutionnelles ». L'article 23 avait pour objectif « de préserver et promouvoir la langue et la culture de la minorité partout au Canada »; il était dès lors :

... indispensable à cette fin que, dans chaque cas où le nombre le justifie, les parents appartenant à la minorité linguistique aient une certaine mesure de gestion et de contrôle à l'égard des établissements d'enseignement où leurs enfants se font instruire. Cette gestion et ce contrôle sont vitaux pour assurer l'épanouissement de leur langue et de leur culture.

Prenant pour exemple le *Règlement 17* de 1912 qui « a restreint pour un temps l'enseignement en français dans les écoles séparées de l'Ontario » et la *Charte de la langue française au Québec* (Loi 101), le juge retint l'argument des parents francophones de l'Alberta : « ...la plus sûre garantie contre l'assimilation est un établissement relevant du contrôle exclusif du groupe en question. Toute diminution de ce pouvoir dilue inévitablement la spécificité de l'école et l'expose à l'influence d'une majorité insensible voire hostile ».

Le vendredi 16 mars, la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec (FCSCQ) faisait savoir qu'elle ne s'opposerait pas à un amendement de l'article 93 de la loi constitutionnelle canadienne.<sup>268</sup> Les commissions scolaires voulaient cependant que la constitution continue de protéger l'existence des commissions scolaires confessionnelles, et les droits qui y étaient liés. La Fédération avait déjà accepté, en 1984, le remplacement des commissions scolaires confessionnelles par des commissions scolaires linguistiques et préparé un projet de loi pour faire retirer l'épithète « catholiques » de son appellation officielle. La suggestion de procéder par amendement constitutionnel allait cependant plus loin.

Depuis le mois de janvier 1990, le débat entre francophones et anglophones du pays faisait rage autour du statut politique à accorder au Québec à l'intérieur de la fédération canadienne; cette question avait mobilisé la plupart des groupes sociaux au Québec et dans tout le Canada. Les premiers ministres du pays s'étaient engagés dans une ronde de négociations constitutionnelles, depuis trois ans, avec l'entente de principe du lac Meech du 30 avril 1987, suivi de l'Accord constitutionnel signé à l'édifice Langevin le 3 juin 1987. Les premiers ministres s'étaient accordé un délai de trois ans pour faire entériner cet accord par leur parlement respectif. Les premiers ministres du Canada et des provinces s'étaient donné rendez-vous le 23 juin 1990 pour la signature finale de cet accord qui visait à convaincre le Québec de ratifier l'Acte constitutionnel de 1982. L'accord Meech-Langevin devait recevoir l'assentiment de la Chambre des communes et des législatures provinciales avant cette date. Le gouvernement du Québec n'avait pas accepté de signer la nouvelle constitution de 1982, car le Canada anglais n'y reconnaissait pas son caractère distinct de société de langue française. La première des cinq conditions de cet accord concernait cette reconnaissance explicite du Québec comme société distincte de langue et de culture françaises. Les autres conditions concernaient :

- > une décentralisation accrue des pouvoirs en immigration;
- > l'utilisation du pouvoir de dépenser du fédéral en accord avec les provinces;
- > le consentement du Québec sur tout changement à la Constitution;
- > la participation du Québec à la nomination des juges à la Cour suprême du Canada.<sup>269</sup>

Au printemps de 1987, le gouvernement du Québec avait créé la Commission parlementaire sur les institutions pour entendre les opinions et les points de vue des individus et des organismes québécois sur l'Accord du lac Meech. Reconnaître le caractère distinct de la seule province ayant une population majoritairement francophone n'était pas un exercice facile. Que voulait dire « société distincte »? Pour la majorité des Québécois, la langue française était le *réfèrent essentiel* servant à caractériser le concept de société distincte. Ainsi Fernand Dumont, sociologue québécois, qualifiait, en 1987, la langue française de *critère-limite* dans la reconnaissance du Québec comme société distincte.<sup>270</sup>

Participant à la Commission parlementaire sur les institutions, le 20 mai 1987, la présidente de l'Alliance des professeures et professeurs de Montréal dressait un portrait de la situation de l'éducation à Montréal en soulevant deux éléments importants qui ne trouvaient pas de solution dans l'Accord de Meech : la question de la confessionnalité et la question de la langue française.<sup>271</sup> Rappelant les origines diverses des citoyens du Québec et les défis que représente la pluralité des clientèles scolaires à Montréal, l'APPM admettait que le premier enjeu de l'intégration des immigrants à la société québécoise était d'abord économique « puisque ces néo-Québécois viennent compenser la baisse de la natalité qui se situe en dessous du seuil de reproduction ». L'enjeu était « aussi social et éminemment politique » en prenant pour preuve le fait que le gouvernement avait tenu « à inscrire dans le texte constitutionnel le droit du Québec de contrôler les paramètres de son immigration » : « Ce droit de regard sur l'immigration perd son sens s'il n'est pas assorti de droits en matière d'éducation ». Abordant les questions confessionnelle et linguistique, l'APPM dénonçait la situation qui ne favorisait pas l'intégration des jeunes immigrants à la culture de langue française sous le couvert du respect du choix confessionnel des familles, droit confirmé par l'article 93 de la Constitution canadienne.<sup>272</sup> Reprochant au gouvernement du Québec cette situation bloquée, l'APPM proposait « d'exiger la suppression de l'article 93 », article sur lequel le gouvernement était resté silencieux au lac Meech :

Nous réaffirmons que ce droit des commissions scolaires catholiques et protestantes de maintenir deux réseaux scolaires parallèles porte atteinte aux libertés individuelles des élèves des autres confessions religieuses qui fréquentent nos écoles. C'est un droit usurpé à l'histoire : un anachronisme que seul un amendement constitutionnel peut corriger.

L'APPM reconnaissait aussi la langue française comme une caractéristique de la spécificité québécoise et refusait l'adhésion de son organisme au contenu de l'Accord de Meech en dressant ce tableau de la situation linguistique dans les écoles de Montréal, en 1987 :

Car c'est la langue qui structure la pensée et qui véhicule la culture. Les enseignantes et les enseignants le savent d'expérience, à force de combattre quotidiennement l'anglicisation et l'américanisation monstrueuse des jeunes.

Savez-vous que, dans certaines écoles secondaires françaises de Montréal, on parle davantage l'anglais que le français à la cafétéria et dans le couloir? Question de mode et phénomène passager, me direz-vous. Non. C'est plutôt l'indice de l'émergence d'une nouvelle culture, au confluent des races, qui cherche un discours intégrateur que la langue française ne parvient pas à imposer. Et elle n'y parvient pas parce que celles et ceux qui accueillent ces néo-Québécois n'ont pas la fierté de ce qu'ils sont, ni de modèle pour la cultiver. La tolérance éhontée du gouvernement à l'endroit des contrevenants à la loi 101, en matière d'affichage, est éloquente à cet égard.

Vous me direz peut-être que l'affichage n'a rien à voir avec l'éducation? Je vous répondrai que la qualité de l'enseignement que nous dispensons est tributaire de l'environnement sociolinguistique dans lequel nous le dispensons. Et cet environnement, à Montréal, s'est considérablement détérioré.

Notre garantie, notre support, c'était la loi 101 dont les prescriptions les plus énergiques se sont vues invalidées périodiquement depuis le Pacte Constitutionnel de 1982, au point d'en compromettre désormais l'efficacité.

Or rien dans ce projet du lac Meech ne vient assurer le Québec de son pouvoir de légiférer en matière linguistique. Même le constitutionnaliste Beaudoin, en souscrivant à ce projet, avouait devant cette Commission que les limites imposées aux pouvoirs du Québec en matière de législation linguistique par le Pacte de 1982 ne seront pas élargies par la reconnaissance de la spécificité québécoise.

Si l'on reconnaît que la langue est le premier facteur de cette spécificité—car le gouvernement le reconnaît même s'il ne veut pas l'écrire—comment assurer ce caractère distinct du Québec sans possibilité de contrôler la politique linguistique? La contradiction est flagrante. Elle devient choquante quand on lit à l'article 2 du projet du lac Meech que les législatures provinciales—dont celle du Québec—prennent l'engagement de protéger l'existence d'un Canada francophone et anglophone... Et l'on ne s'étonne plus de la formulation tortueuse de ces paragraphes 1, 2 et 3 avec références à un petit « a » et un petit « b » et trois petits tours et puis s'en vont.

S'il doit y avoir un véritable accord constitutionnel en 1987, il faudra qu'on y reconnaisse la volonté du peuple québécois de sauvegarder son identité et au premier chef la langue française et qu'on laisse à l'Assemblée nationale du Québec le pouvoir de protéger cette spécificité. ...<sup>273</sup>

Ces propos de la présidente de l'APPM gardaient toute leur acuité en 1990. L'échéance de la ratification finale de l'entente de Meech, fixée au 23 juin 1990, avait relancé le débat à la grandeur du Canada, débat qui s'amplifiait avec les discussions engagées dans chaque parlement et dans chaque coin du pays. C'était un exercice pancanadien de démocratie et une activité de défoulement national au cours de laquelle la fièvre de Meech augmentait avec l'ardeur des débats. L'élaboration de la politique linguistique à la CECM se déroulait dans cette ferveur *meechéenne*. Les positions déjà cristallisées entre anglophones et francophones du Québec ne trouvèrent pas d'assouplissement durant cette période. Plus les jours passaient, à partir de janvier 1990, plus le climat s'envenimait entre les membres des deux communautés linguistiques, au moment même où la CECM tentait de circonscrire le développement et la promotion des relations interculturelles dans son organisation avec le plan d'action en trois volets en préparation sur cette question.

En mars 1990 s'est produit, à l'école Saint-Maxime de Laval, ville de la banlieue nord de l'île de Montréal, un événement qui est venu confirmer les craintes des directions d'école de langue française de la CECM. Malgré les difficultés déjà très perceptibles dans certaines écoles secondaires de la CECM lors de communications formelles, ce fut d'abord à l'école secondaire Saint-Maxime—de la commission scolaire Chomedey à Laval—que la marmite déborda, le mercredi 14 mars 1990, lorsque cinq jeunes de cinquième secondaire ont organisé dans la cour de l'école une « paisible démonstration en faveur de la langue française ».<sup>274</sup> Cette école accueillait 2 100 élèves dont environ 300 étaient issus de 70 communautés culturelles.<sup>275</sup> Rapidement rejoints, vers 13 heures, par près de cinq cents autres jeunes de toutes origines ethniques, les organisateurs se sont dirigés vers les locaux d'une école anglophone. Dispersés par les policiers, les jeunes sont revenus vers leur école, sans plus. La provocation venait, selon des sources policières, de *skin heads* ayant brûlé un drapeau du Québec.

Le lendemain, 15 mars, des jeunes allophones, venant de l'extérieur de Laval, s'en prirent à des élèves de l'école Saint-Maxime à l'heure du dîner. Plus tard, environ 200 jeunes de 3e, 4e et 5e secondaire marchaient jusqu'à l'école Saint-Martin et essayaient de faire sortir les élèves de leurs cours. Les jeunes scandaient « Loi 101... Québec » et d'autres slogans en faveur du français, puis étaient revenus vers leur école toujours étroitement surveillés par des dizaines de policiers. Devant cette situation, l'adjoint à la direction de la commission scolaire Chomedey de Laval avait décidé de fermer l'école le lendemain, 16 mars. Qualifiant ces incidents de « démonstrations passagères », le ministre de l'Éducation, Claude Ryan, a rappelé qu'il incombait « aux commissions scolaires de faire régner l'ordre et la paix dans leurs écoles ». <sup>276</sup> Selon le ministre, il pouvait y avoir d'autres causes que linguistiques au désordre de ces deux journées; il attendait le rapport pour se faire une meilleure idée de la situation. L'adjoint à la direction de la commission scolaire Chomedey de Laval aurait dit : « ce qui se passe au niveau national se répercute chez les jeunes. Toutes les informations sont branchées sur les mouvements unilingues en Ontario et l'accord du lac Meech. Les jeunes ne sont pas plus politisés mais ils sont sensibles à l'effervescence ambiante ». De plus, le printemps, saison par excellence pour les manifestations, était là. <sup>277</sup>

Dans le sillage de cette « démonstration passagère » survenue à Laval, le journaliste Pierre Vennat (La Presse), écrivait le 20 mars que d'une part, on « force » les jeunes allophones à parler français à l'école, alors que d'autre part leurs parents « considèrent la langue de Shakespeare comme celle de la réussite économique ». Le journaliste rappelait qu'il était important que le français soit la langue de travail pour faciliter l'intégration des adultes et parents des élèves, qu'il fallait « vendre à ces gens le Québec français » et qu'il était normal « que la direction d'une école francophone prenne des mesures pour que ses enseignants ne communiquent qu'en français aux élèves. Et que les travaux de ceux-ci soient rédigés dans cette langue ». <sup>278</sup> Pour le journaliste, le problème de Saint-Maxime était plus un problème de société qu'un problème scolaire.

Le jeudi 22 mars, la direction de l'école Saint-Maxime a fait parvenir une lettre aux parents de ses élèves. <sup>279</sup> Rappelant la perturbation des activités scolaires au cours de la semaine précédente, la direction ajoutait : « Vous aurez compris, avec la couverture que les médias ont faite des événements, que la problématique déborde le strict cadre scolaire et en est une de société ». Puis, la direction, qui comptait sur la collaboration des parents et sur la bonne volonté des élèves, clarifiait la position de l'école et de la commission scolaire dans ce dossier :

1. La position de la commission scolaire et de l'école

A. L'école Saint-Maxime est une école française et la langue qui doit être utilisée par tous dans le cadre des activités pédagogiques et des relations avec la direction, les professionnels et le personnel de soutien est le français.

Par contre, il n'est pas de notre intention d'interdire à un élève de s'adresser à un compagnon dans une autre langue que le français si cela se fait en dehors des activités

pédagogiques; faire une telle interdiction serait aller à l'encontre des droits de la personne.

B. Cependant, nous favoriserons toute mesure incitative propre à assurer l'intégration de toute catégorie d'élèves à l'école et dans la société québécoise et ce dans la tolérance, dans la compréhension et dans l'harmonie qui s'imposent.

2. À compter de mardi matin

Nous rencontrerons les élèves afin de leur fournir toute l'information nécessaire à leur bonne compréhension des lois mais aussi des droits de chacun.

À l'occasion de ces rencontres nous déclencherons la formation de comités composés en nombre égal d'allophones et de francophones (1 comité par secteur) et dont le mandat sera de proposer des moyens concrets, réalisables et susceptibles de trouver solution au problème que nous vivons.

3. Au sujet des manifestations

Nous réitérons le message que nous avons transmis aux élèves lundi dernier au début de leur examen :

« Toute personne qui organisera ou participera à une manifestation durant les heures d'école ou sur le terrain de l'école sera suspendue de l'école, suspension qui pourra aller jusqu'à l'expulsion et même jusqu'à des procédures judiciaires. »

Nous voulons ainsi respecter notre obligation de dispenser les cours prévus au régime pédagogique des élèves et faire respecter par ceux-ci leur obligation de fréquenter assidûment l'école et d'assister à leurs cours; et nous voulons également assurer la sécurité de tous.

Lors de la deuxième rencontre du comité d'élaboration de la politique, le 23 mars, le conseiller-cadre a fait le point sur le contexte sociopolitique de l'Accord de Meech et sur le dossier de l'école Saint-Maxime où les incidents qui y étaient survenus faisaient craindre le pire aux membres du comité. La politique linguistique devait servir d'outil de prévention à des débordements semblables pouvant, par contagion dans le contexte politique ambiant, se reproduire facilement et en tout temps dans les écoles de la CECM. Le conseiller-cadre a rappelé que le document final devait être prêt le 30 mars afin d'être ensuite soumis pour approbation au conseil des commissaires le 4 avril et rendu public le même jour. Les commissaires en acceptaient déjà les grandes orientations. Le texte devait ensuite être envoyé en consultation. La politique devait être mise en application dès septembre 1990 dans les écoles.<sup>280</sup> Le conseiller-cadre a ensuite déposé une version remaniée du projet de politique. Le style était plus direct, le texte plus élaboré, plus dégagé. Après en avoir pris connaissance, les membres du groupe ont procédé à une critique qui visait à enrichir le texte, à le compléter.

Le projet de politique *Déclaration de la Commission des Écoles catholiques de Montréal sur une politique de la langue dans les écoles françaises*, devenu *Politique de la langue dans les écoles françaises*, contenait six pages et cinq sections : le préambule et l'énoncé des objectifs de la politique, le champ d'application et la description des fondements du projet et la liste de 16 moyens concrets pour améliorer et favoriser l'usage de la langue française.<sup>281</sup>

> Le préambule rappelait la double structure du système scolaire québécois basé sur la langue, le rôle important que jouait l'apprentissage de la langue dans la réussite scolaire des élèves et dans la société et la précarité de la langue française dans un milieu montréalais où la concentration d'immigrants dans certaines écoles rendait plus difficile leur francisation au

profit d'une anglicisation déjà perceptible. La politique visait à améliorer la maîtrise du français par tous, à rendre les Québécois conscients de la pluriethnicité des écoles montréalaises et à favoriser l'ouverture aux autres.

- > Les objectifs énoncés rejoignaient les préoccupations du DG : améliorer l'usage du français et procurer un environnement où les échanges auraient lieu exclusivement en français.
- > Le champ d'application indiquait que la politique s'appliquait dans toutes les écoles françaises et dans toutes les communications de nature administrative avec ces écoles.
- > La Charte de la langue française, la Charte des droits et libertés et l'éducation interculturelle constituaient les fondements de la politique.
- > Les moyens proposés étaient de nature incitative, sauf un moyen qui évoquait l'usage, lorsque nécessaire, de règles de discipline pour recréer un environnement français.

Les membres du comité ont insisté de nouveau pour que l'importance de parler français à l'école française soit inscrite dans le code de vie de chacune des écoles et ont souhaité que l'école ait un moyen pour intervenir si des incidents s'envenimaient, comme s'en était donné la direction de l'école Saint-Maxime.<sup>282</sup> Le code de vie était un outil institutionnel que chaque école secondaire et la plupart des écoles primaires connaissaient et utilisaient déjà. Le texte du projet devait être positif, non sur la défensive, et devait bien souligner la dimension esthétique de la langue française en plus de sa dimension pratique de communication. Il fallait bien faire ressortir le lien entre la langue et la culture, la pensée et l'agir et le fait que la langue était un facteur de réussite scolaire. Le texte du projet devait rejoindre tout le monde y compris les anglophones de la CECM; le préambule devait être acceptable par tous. Il fallait viser l'intégration et la compréhension mutuelle. La politique devait s'adresser à tous les membres du personnel et devait favoriser l'étude de l'Histoire et des auteurs de langue française d'ici et d'ailleurs; elle devait rappeler que la langue d'un peuple s'appuie sur une responsabilité individuelle et collective.

L'article 4 de la page 6 du document traitant des règles de discipline, donnait du fil à retordre aux membres du comité et devait être réécrit. Considérant les délais très courts auxquels le comité faisait face, les grandes orientations du document furent acceptées avec la recommandation suivante : « S'assurer que les outils et les manuels qui serviront au virage technologique dans les écoles soient en français ». Une troisième et dernière rencontre du comité fut fixée au 28 mars, soit cinq jours plus tard.

La journée du 28 mars a débuté avec une analyse de Jean-Claude Leclerc (Le Devoir) qui portait sur « la nécessité de vider la CECM du groupe anachronique qui y monopolise le pouvoir ». Le journaliste ne croyait cependant pas le MEMO capable de défaire le MSC, lors des élections scolaires qui s'annonçaient, en fondant son argumentation sur :<sup>283</sup>

1. la faiblesse de l'opposition par son manque de leadership et ses tiraillements internes;
2. les demandes des parents pour des projets parfois élitistes soulevant la grogne syndicale;
3. le peu d'intérêt des Québécois pour l'école neutre; sans compter que des commissaires « neutres » dans une commission confessionnelle auraient tôt fait d'être démis par les tribunaux qui s'appuieraient, pour ce faire, sur la Constitution canadienne;
4. le peu de participation des électeurs au scrutin.

À la CECM, ce 28 mars marquait la phase finale des discussions sur le projet de politique linguistique. Le matin, les membres du comité consultatif central de gestion (CCCG) ont étudié le projet, alors que les membres du comité responsable de l'élaboration du projet se sont réunis au cours de l'après-midi pour finaliser le dossier avant qu'il ne soit présenté à la direction générale et au comité exécutif de la CECM.

La rencontre du CCCG du 28 mars 1990 était la deuxième de l'année. Le projet de politique linguistique apparaissait au point 3 de l'ordre du jour.<sup>284</sup> Au moment de l'étude du premier point traitant de la pluriethnicité en milieu scolaire, le directeur de l'ORI, a fait la présentation du *Plan d'action pour rendre le personnel, les jeunes et les adultes plus aptes à vivre dans une société de langue française et pluraliste*.<sup>285</sup> Les moyens annoncés par le plan d'action étaient en partie déjà en place dans les écoles : soutien linguistique, manuels, agents de liaison, etc.. Le directeur de l'ORI a rappelé que « l'école ne peut être seule responsable des efforts à faire pour rejoindre les parents immigrants; eux aussi ont une responsabilité à cet égard ». Le document s'inscrivait dans une trilogie avec la *Politique de la langue des écoles françaises* et un *Cadre de référence sur la pratique pédagogique*, deux documents en préparation. La diminution du nombre des francophones dans les écoles préoccupait les membres du comité : « L'absence d'une solution satisfaisante à ce problème fait en sorte que l'école perd sa capacité d'intégrer les immigrants à la collectivité de langue française ».

Au point 3 de l'ordre du jour du CCCG, le projet de politique linguistique fut déposé dans sa version presque définitive. Deux membres du comité d'élaboration de la politique linguistique, présents à cette table de consultation, recevaient le document et en prenaient connaissance en même temps que les autres. Leurs collègues du comité d'élaboration devaient recevoir ce document au cours de l'après-midi, lors de la troisième et dernière rencontre de ce comité.<sup>286</sup> Le conseiller-cadre a rappelé que le projet de politique linguistique devait être présenté aux commissaires le 4 avril, qu'il devait faire l'objet d'une consultation élargie après cette date et que le texte devait être simple, court, clair et assorti de mesures concrètes.

Les anglophones et les francophones ont échangé poliment sur les points qui les séparaient.<sup>287</sup> Ainsi, le directeur adjoint du Service des ressources éducatives du secteur anglais, tout en se

disant d'accord avec le projet de politique linguistique pour les écoles de langue française, a ajouté que l'anglais existait à la CECM depuis plus de cent ans; il ne souhaitait pas voir disparaître le bilinguisme institutionnel [événements spéciaux, formulaires, etc.] avec cette politique : « Plus d'événements ensemble? C'est bien VOUS et NOUS? Ce sont des règles qui empêchent notre langue d'être reconnue ». Un de ses collègues, directeur d'une école de langue anglaise, a ajouté : « La CECM est moins bilingue qu'il y a douze ans ». Son collègue a rajouté que l'initiation des immigrants à l'anglais dans leurs écoles se limitait à la communication en anglais et non à la culture anglaise et qu'au PSBGM (CEPGM) il y avait plus d'anglais qu'à l'école française. Enfin, les francophones n'appréciaient pas que « depuis quelques années, les événements publics organisés par la CECM se déroulent à la fois en français et en anglais », une pratique qui n'était pas, selon eux, « de nature à favoriser la création d'une ambiance française » dans leurs écoles.

Par ailleurs, le directeur du Service des études soulignait que les élèves de souche anglaise ne formaient que 17% de la clientèle des écoles anglaises de la CECM.<sup>288</sup> Une directrice administrative ajoutait que dans certains milieux l'attitude des jeunes en était une de mépris, de refus de s'exprimer en français;<sup>289</sup> elle souhaitait qu'on demande la collaboration des communautés ethniques pour aider les jeunes à accepter la réalité française du Québec, car la survie de la culture de langue française en dépendait et elle demandait aussi qu'on ajoute un volet concernant les exigences d'embauche du personnel à la CECM : « C'est une façon, disait-elle, de valoriser le français lorsque les critères à cet égard sont élevés ». Le directeur adjoint au Service des ressources humaines souhaitait qu'on explique bien aux anglophones que les francophones souhaitaient une éducation interculturelle et non un modèle éducatif reproduisant une mosaïque des cultures.<sup>290</sup>

Les membres du CCCG ont fait des remarques générales sur le contenu du document et exprimèrent leurs attentes face aux bibliothèques scolaires, aux pratiques pédagogiques (la politique devait être expliquée aux élèves) et à l'engagement du personnel (le personnel en contact avec le public devait avoir une bonne connaissance du français). D'autres réactions ont eu lieu sur les moyens 1 et 2 touchant les façons de **garantir un milieu français** [le texte initial était : pour garantir un milieu éducatif *exclusivement* français], moyens qui se lisaient ainsi :

1 - Incrire dans les règlements d'école l'obligation de parler français sur les lieux de l'école et dans toutes les activités scolaires organisées à l'extérieur de l'école.

2 - Aider les écoles, qui ont de la difficulté à assurer un environnement français, à mettre en place les mesures incitatives et, lorsque nécessaire, les règles de discipline utiles pour recréer cet environnement.

Un directeur de polyvalente francophone a alors rappelé qu'à son école le personnel avait des difficultés à amener certains élèves à parler français. Une directrice pédagogique régionale

souhaitait qu'on retire l'élément concernant « les règles de discipline utiles pour recréer cet environnement » et une directrice administrative régionale se demandait si on ne devrait pas parler de « code de vie » plutôt que de « règlements d'école ».<sup>291</sup> Ces propos furent rapportés ainsi dans le compte rendu de la réunion :

**Règlement d'école et règles de discipline**

L'idée d'imposer le français par les codes de vie, dans toutes les écoles, et par des règles de discipline, dans certains cas extrême(s), suscite une longue discussion d'où il se dégage un consensus sur l'idée que parler une autre langue que le français ne mérite pas en soi une punition. Cependant, des mesures punitives sont nécessaires lorsque le refus de parler français est accompagné d'arrogance, de violence ou d'autres comportements répréhensibles. Une réserve toutefois : sans être en désaccord avec la nécessité de contrôler des comportements inacceptables, les responsables du secteur anglais pensent qu'il sera très difficile de faire comprendre au public une obligation de parler français.<sup>292</sup>

Lors de la troisième et dernière rencontre du comité d'élaboration de la politique linguistique, le 28 mars après-midi, deux collègues étaient absents. Une copie de la lettre de la directrice de l'école Saint-Maxime a été remise aux membres du comité. Le conseiller-cadre a indiqué que les commissaires devaient recevoir le projet le 30 mars, avant qu'il ne soit déposé à la séance régulière du conseil des commissaires du 4 avril. Il semblait que les commissaires étaient d'accord sur le fond du dossier et qu'ils voulaient que le document soit soumis à la consultation publique. Le document avait été modifié considérablement depuis cinq jours : « J'ai essayé de mettre par écrit vos remarques, disait le conseiller-cadre, j'essaie de tout mettre »;<sup>293</sup> il avait le mandat de revoir les objectifs, de les reclasser et de s'assurer que soient présents, dans le projet, les moyens qu'il fallait pour réaliser chacun des objectifs. Ayant déjà reçu des réactions informelles de membres du comité exécutif des commissaires et des réactions des membres du CCCG qui avait eu lieu le matin même, le conseiller-cadre s'apprêtait à rencontrer, à la fin de l'après-midi, de façon informelle, des membres du Service des études. Le conseiller-cadre a rappelé l'obligation qui était faite aux enseignants, par la Loi 107, à l'article 22. 5°, « ...de prendre les mesures nécessaires pour promouvoir la qualité de la langue écrite et parlée ».<sup>294</sup> Concernant le projet de politique, il a ajouté : « Enfin, ce que l'on veut, c'est que cela passe. Les commissaires tiquent sur l'article concernant les mesures disciplinaires et les fêtes de la CECM ».<sup>295</sup> L'ADEM devait être consultée sur le projet de politique avant le 4 avril.

La version du document déposée au CCCG le matin contenait cet autre objectif : « Valoriser la culture de langue française, son histoire, sa littérature en tant que l'expression d'une pensée universelle »<sup>296</sup> et précisait que le personnel « dont la fonction comporte des échanges avec le public ont tout particulièrement le devoir de s'exprimer d'une façon exemplaire ». Aux moyens déjà énoncés **pour améliorer la maîtrise du français**, s'étaient ajoutés, depuis le 23 mars, un moyen concernant la qualité de la langue dans le choix des pièces de théâtre offertes aux élèves (moyen 6) et dans les documents destinés aux élèves et au public (moyen 7). De

nouveaux moyens visant à **valoriser la culture de langue française** faisaient référence à la relance des bibliothèques scolaires (moyens 1, 2 et 3), aux ressources humaines et financières permettant d'augmenter les activités culturelles françaises (moyen 4), à la préparation de documents pédagogiques mettant en relief de grandes figures du Québec (moyen 5).

Quant à la section des moyens pour **garantir un milieu éducatif exclusivement français** on voyait apparaître la préoccupation « d'inscrire dans les règlements d'école, l'obligation de parler français sur les lieux de l'école et dans toutes les activités scolaires organisées à l'extérieur de l'école » (moyen 1), d'augmenter les moyens du programme de soutien linguistique et l'organisation des études après la classe (moyen 9), de « veiller à ce que les événements publics organisés par la CECM se déroulent exclusivement en français, à l'exception de ceux qui ne concernent que le secteur anglais » (moyen 12) et enfin, d'« inclure dans le contrat prévu pour la rénovation du système informatique de la CECM, la disposition d'être réalisé en français » (moyen 14).

Les membres du comité d'élaboration ont rappelé la dimension historique de la démarche et l'intégration à la francophonie et ont insisté pour que les fêtes à la CECM, concernant les écoles françaises, se déroulent exclusivement en français; pour les membres du comité, le fait d'une part, d'essayer de convaincre les jeunes que le français était important et leur offrir, d'autre part, par exemple, une fête de l'excellence où les discours et les présentations seraient bilingues, rendrait le message pour le moins ambigu. Le conseiller-cadre n'avait pas le temps de réunir de nouveau le comité avant la présentation du projet aux commissaires, mais il semblait avoir assez d'éléments pour préparer le texte final.

Le document que le conseiller-cadre a présenté à la direction générale le 30 mars comprenait une introduction qui rappelait le cheminement de la demande des directions d'école et qui donnait un portrait plus précis de la situation du français dans les écoles. Le document indiquait les trois objectifs poursuivis et la procédure de consultation proposée au public avant que le projet ne soit adopté pour la rentrée scolaire de 1990.<sup>297</sup> Outre cette introduction, l'auteur du document avait ajouté que la politique tirait son origine de la Loi sur l'instruction publique qui obligeait l'enseignant à prendre les mesures nécessaires pour promouvoir la qualité de la langue écrite et parlée; qu'elle procédait aussi du Régime pédagogique qui faisait obligation à une commission scolaire de prendre les moyens qu'il fallait pour que tout le personnel scolaire et tous les collaborateurs de l'école se soucient de la qualité de la langue. Le **champ d'application** de la politique s'insérait dans le *Plan d'action concernant le développement et la promotion des relations interculturelles*. Les moyens 8 et 17 avaient été ajoutés : « Établir comme critère d'engagement, dans toutes les catégories d'emploi, la capacité de s'exprimer dans un français correct » et « Renseigner de façon objective les nouveaux

immigrants sur la réalité sociale et linguistique du Québec ». Le document, adopté par la direction générale le 30 mars, fut remis aux commissaires le jour même.

Le CA de l'ADEM fit l'étude du document le 2 avril 1990.<sup>298</sup> Dans sa réponse au DG, le président de l'ADEM écrivait que l'ADEM était « d'accord avec le préambule, les fondements, les objectifs et le champ d'application de la politique ». Le président ajoutait : « Nous nous réservons le droit, cependant, de vous présenter ultérieurement, nos commentaires et nos recommandations sur les moyens d'action prévus pour appliquer cette politique ». <sup>299</sup>

Vers 10 heures le matin du 4 avril, le conseiller-cadre auprès du DG a informé Thérèse Landry, par téléphone, que le président de la CECM s'apprêtait, à la fin de l'après-midi, vers 17h15, à la salle de délibérations des commissaires, à faire une déclaration annonçant la présentation d'une motion visant l'adoption du projet de politique linguistique à la CECM. Thérèse Landry accepta d'accompagner le conseiller-cadre au moment du dépôt du projet à la séance du conseil des commissaires qui allait avoir lieu tout de suite après la déclaration du président. En guise d'informations préliminaires, le conseiller-cadre lui a dit que le dossier passait bien auprès des commissaires du MSC et du MEMO, qu'il nécessiterait peut-être quelques petits changements, mais qu'il serait surprenant que le MEMO le refuse.<sup>300</sup>

**Conclusion :** La demande d'élaboration d'une politique linguistique formulée par les directions d'école de langue française, acceptée par les commissaires de la CECM en août 1989, ne fut réellement traitée qu'à compter de mars 1990. Le processus d'élaboration a subi des retards à cause de l'application de la nouvelle Loi 107, de « l'affaire du sondage » et de la préparation de deux documents complémentaires au projet de politique linguistique. La crédibilité du groupe de commissaires dominant (MSC) s'amenuisait depuis le début de l'année 1989, à l'externe, à la suite de décisions jugées inacceptables.

Les orientations des autorités scolaires provinciales et locales sur la question de la valorisation du français liée à l'intégration des immigrants avaient été diffusées et visaient à ce que chaque intervenant scolaire ou social se sente concerné par les objectifs à atteindre. En vertu de la Loi 107, le conseil d'orientation des écoles devenait le maître d'oeuvre de l'élaboration du projet éducatif de l'école et de l'adoption des règles de conduite et des mesures de sécurité de l'école que contenait habituellement le code de vie. Les commissaires de la CECM ont délégué aux directeurs pédagogiques régionaux la responsabilité d'approuver les codes de vie.

La mise en place d'une seule structure de participation pour les directions d'école et les cadres des deux secteurs linguistiques de la CECM a provoqué la confrontation de deux systèmes de valeurs antagonistes sur la question de l'identité culturelle et de l'intégration des immigrants.

Le groupe francophone dominant a réussi à faire connaître ses aspirations au groupe anglophone qui n'a fait qu'exprimer son scepticisme devant le projet de politique linguistique.

Pendant ce temps, en mars 1990, un jugement de la Cour suprême du Canada a confirmé la nécessité pour chaque groupe linguistique, anglais ou français, de gérer ses propres écoles et ce, à travers le pays. La structure confessionnelle qui incombait aux Montréalais n'était pas de nature à faciliter cette prise en charge, sans accaparer d'énormes ressources financières et humaines supplémentaires. Le contexte politique environnant s'envenimait avec les discussions de Meech qui continuaient à provoquer des réactions en milieu scolaire, notamment. Le parti politique au pouvoir à la CECM voulait récupérer à des fins partisans la demande des directions d'école à l'occasion des élections scolaires de l'automne de 1990, perspective que refusèrent les membres du comité d'élaboration de la politique linguistique.

Les discussions entourant l'élaboration du projet de politique linguistique laissent entrevoir que la question de l'intégration des immigrants était litigieuse et que les moyens pour atteindre les objectifs ne faisaient pas l'unanimité, même chez les francophones. Réservé au réseau des écoles de langue française, le projet de politique—prenant appui sur les lois en vigueur et sur divers documents produits par la CECM—visait la maîtrise et la valorisation du français par la mise en place d'un milieu éducatif exclusivement français. L'orientation retenue au chapitre des moyens allait dans le sens d'une approche incitative qui n'excluait pas la possibilité d'avoir recours à des règles de discipline dans certains cas d'insubordination accompagnés de violence verbale ou physique.

Parmi tous ces éléments, plusieurs recelaient une partie du *soutien* essentielle à la poursuite du cheminement de la demande au cours de cette phase de la *décision* d'élaborer une politique linguistique. L'analyse qui suit vise à mettre au jour cette réserve de *soutien* qui pouvait être de nature *structurelle* par les changements aux modes de participation ou *juridique* par l'adoption de lois, de règlements, de plans d'action ou *politique* ou encore si le soutien était accordé par des individus ou des groupes influents dans le système et était apporté au projet lui-même et aux valeurs qu'il véhiculait.

### Analyse - Chapitre 4.3

**Résumé :** L'adhésion de la CECM au projet de politique linguistique s'était avérée essentielle pour que la demande ne dégénère pas, à l'interne, en conflit ouvert. Le conseil des commissaires, bien que finalement d'accord avec l'idée d'élaborer une politique linguistique pour le réseau d'écoles françaises, restait vigilant quant aux moyens qui seraient adoptés. La mise en place du comité ayant pour objectif l'élaboration et la rédaction de cette politique s'est faite dans un contexte où le système politique CECM jouissait de peu de soutien tant à l'interne qu'à l'externe. L'analyse du chapitre sur la *décision*—3e concept-clé du modèle d'analyse systémique—permet d'identifier ces difficultés qui rongeaient les réserves de soutien dont avait pu bénéficier le système antérieurement et les formes de soutien intra et extrasystémiques qui ont marqué la transformation de la demande des directions d'école en *décision politique*.

À la CECM, le DG coordonnait les activités de transformation des demandes en décisions politiques. L'annonce qu'il fit, le 21 août 1989, au nom du conseil des commissaires, concernant l'élaboration d'une politique linguistique pour le réseau des écoles françaises, marquait une étape importante à la CECM. Avec cet engagement formel, le conseil des commissaires exprimait son intention de convertir la demande des directions d'école en décision politique. La demande venait de prendre place parmi les priorités du système CECM. Cette décision forçait cependant les commissaires à s'impliquer dans le débat politique qu'ils avaient jusque-là cherché à éluder. Cet extrait du système politique CECM devait être complété par une politique dans les plus brefs délais. En prévision de cette étape finale, le discours du DG présentait un court bilan des réalisations de la CECM et cherchait à entretenir le soutien diffus des cadres des services et des écoles envers le régime CECM et ses dirigeants.

Cette reconnaissance du besoin exprimé par les directions d'école en faveur d'une politique linguistique accentuait les réserves de soutien spécifique sur cette question. Le DG confirmait que les dirigeants de la CECM, conscients du problème existant dans les écoles de langue française, érigeaient la défense de cette langue en une valeur morale à laquelle lui-même adhérait. Par son discours, le DG tentait de mobiliser les membres à la cause du français, cause à laquelle le futur projet de politique pouvait servir d'appui (voir :330). Mais d'autres exigences ont ralenti le processus d'élaboration de la politique provoquant un délai qui a contribué à faire diminuer les réserves de soutien au projet et aux autorités politiques.

Ainsi, les retards occasionnés par les nominations tardives des représentants aux comités consultatifs centraux et en particulier au nouveau comité consultatif central de gestion (CCCG), les modifications structurelles apportées à ce dernier comité, le sondage IQOP-CECM et la

préparation des documents complémentaires de l'ORI touchant la pluriethnicité et la pratique pédagogique ont constitué autant de facteurs qui ont ralenti le processus d'élaboration de la politique linguistique. Ces retards ont cependant permis une réduction passagère de la pression qui pesait sur le conseil des commissaires concernant la question linguistique et ont reporté d'autant les débats que cette demande risquait de susciter. L'étalement des procédures entourant la préparation de la politique a fait en sorte que le dossier a pu être temporairement écarté avec les incidents entourant la question 30 du sondage IQOP-CECM.

Dans l'environnement externe, pendant ce temps, des incidents survenus à l'école Saint-Maxime ont influencé le contenu du projet de politique linguistique de la CECM de même que les discussions entourant l'Accord de Meech. Ainsi, la question linguistique, jusque-là taboue dans le système CECM, en faisant partie d'une demande de reconnaissance de la part du gouvernement provincial auprès des autres membres de la fédération canadienne, semblait désormais trouver naturellement sa place dans les demandes adressées à la CECM. Ces éléments contextuels aidaient à clarifier les balises culturelles du projet de politique.

Au delà des attaques virulentes et des invectives de toutes natures, l'« affaire du sondage » a occasionné, dans les environnements interne et externe, une perte importante de soutien diffus pour les autorités scolaires—déficit de reconnaissance de leur capacité à régler les problèmes, remise en question de leur pouvoir d'imposer des décisions de nature contraignante—et pour le régime CECM—désaveu quant au choix des valeurs, des normes, des structures— (voir :107 et :112). L'autoritarisme ressenti lors des séances du conseil des commissaires—lieu premier de l'exercice de l'autorité de l'organisme—, le contrôle presque absolu du président sur le déroulement de l'assemblée, la place faite au public lors de la période de questions, la stérilité des débats, le caractère contraignant de la procédure et l'attitude paralysante de chacun des deux partis politiques en présence nuisaient à la réputation du régime CECM quant aux rôles politiques qui s'y trouvaient et aux autorités qui les assumaient (voir :111). Les autorités scolaires n'avaient d'ailleurs pas cherché à accroître leurs réserves de soutien avant la tenue du questionnaire-sondage comme en témoignait la liste impressionnante des leaders des divers groupes politiques et autres qui se plaignaient, par médias interposés, de ne pas avoir été consultés à ce sujet (voir :110). La plupart de ces intervenants étaient des convertisseurs potentiels de désirs de leurs membres en demandes politiques. Les autorités scolaires—tout particulièrement le MSC—et le régime CECM—quant aux valeurs et aux normes à définir—avaient ainsi été privés de soutien manifeste dans le dossier. D'ailleurs ce choix de valeurs et de normes ne faisait pas l'unanimité au sein même des commissaires du MSC.

Par ailleurs, la controverse entourant le sondage portait ombrage aux commissaires du MSC face aux élections scolaires de l'automne de 1990 ajoutant une pression politique sur leurs

épaules par le doute que semaient les médias et d'autres intervenants sur les capacités de ces élus à représenter et à servir adéquatement la population montréalaise dans la gestion des affaires de la CECM. C'est, entre autres, en rapport avec la question de la professionnalité, reconnue dans la Constitution canadienne et remise en question avec la Loi 107, que les membres du MEMO (voir :107), le président de l'APPM et plusieurs journalistes (voir :112) ont interpellé les dirigeants de la CECM entre le 8 et le 22 novembre 1989, au moment de l'« affaire du sondage ». En refusant d'accorder quelque légitimité que ce soit aux actions que la CECM posait, ses détracteurs minaient les chances du parti au pouvoir d'être réélu.

Le mode de fonctionnement des dirigeants de la CECM leur permettait de maintenir à l'écart les autres membres du conseil et de prendre leurs distances par rapport à l'appareil administratif pour mener les affaires de la commission et pour conserver au comité exécutif le contrôle politique des dossiers. Les difficultés à produire des extraits ou du moins des extraits satisfaisants—déclaration de l'ADEM concernant la lenteur du système bureaucratique de la CECM dans la gestion des ressources qui lui étaient confiées (voir :113), formation tardive des différents comités consultatifs de gestion pour l'année 1989-1990 (voir :105), engagement non tenu envers le conseil des commissaires à propos des résultats du sondage IQOP-CECM (voir :114)—accroissaient le doute quant à la capacité du MSC de gérer les affaires de la CECM. Ce doute contribuait au déficit de soutien envers les autorités et le système CECM.

L'appui manifesté par le conseil des commissaires envers les franco-Ontariens et les francophones de l'Ouest de Montréal ne compensait pas la perte de soutien que la CECM avait subi avec l'« affaire Zuniga » ou le sondage IQOP-CECM. Cependant, ces propositions alimentaient le soutien diffus en préparant les esprits au fait que le MSC démontrait un intérêt réel, bien que récent, à la cause des francophones du Québec et hors du Québec (voir :114).

En 1989-1990, lorsque le comité consultatif fut ouvert aux représentants des cadres du secteur français et aux représentants des directions d'école et des cadres du secteur anglais, d'abord élus par leurs collègues des régions, cette modification pouvait accroître les possibilités de soutien, mais ouvrait la porte aussi à une plus grande compétition et à une plus forte réduction des demandes soumises. Ce fut le cas pour le projet de politique linguistique destiné au secteur français (voir :116). Ce projet ne devait s'adresser qu'aux écoles de langue française et aux services centraux qui les concernaient, mais les anglophones, veillant à leurs intérêts, ont réagi à ce qu'ils ont perçu comme étant une menace à la survie de leurs propres services. D'autre part, les francophones, n'avaient plus la même marge de manoeuvre pour s'exprimer et pour modeler leur demande : ils devaient désormais tenir compte des inquiétudes et des limites que leurs collègues anglophones apportaient au dossier.

La politique linguistique, tout en étant élaborée exclusivement pour le secteur français, devait satisfaire les diverses composantes de la CECM. Cette nouvelle formule de participation a eu des conséquences sur la dimension politique des dossiers puisqu'elle touchait les modes de sélection des valeurs et des normes et la redistribution des ressources. La langue de communication occupait une place importante parmi ces valeurs puisqu'elle pouvait se monnayer sur les marchés de l'emploi, de la culture et de la politique. L'expression de la demande des francophones ne pouvait donc laisser indifférents les anglophones de la CECM et, par extension, ceux de la communauté montréalaise. Les francophones souhaitaient voir reconnu et légitimé le droit de parler et de vivre en français dans leurs écoles et celui d'intégrer les nouveaux arrivants à la culture de langue française. Cette reconnaissance pouvait venir, entre autres, de l'Autre parole—celle des parlants anglais évoluant dans et hors les structures de la CECM—et en compétition directe avec les francophones sur le terrain scolaire montréalais.

L'annonce de l'élaboration d'une politique linguistique n'avait été que le début du processus de prise de décision dans ce dossier. Normalement la préparation du projet aurait dû être soumise au CCCG. Cependant les modalités de formation et de fonctionnement du comité d'élaboration ne furent pas décidées au CCCG. La composition de l'ensemble des comités consultatifs n'ayant été ratifiée par le conseil des commissaires que le 7 février 1990, le processus d'élaboration de la politique linguistique, fut retardé d'autant. Par la suite, pressé par le temps, la direction générale a procédé à la mise en place du comité selon les procédures habituelles à la CECM en se réservant le contrôle de la formation du comité d'élaboration, après avoir consulté l'ADEM en octobre 1989 et malgré la mise en place du CCCG de qui aurait pu relever cette opération. De plus, la consultation de multiples groupes à l'interne, sans rencontres communes, alors que la politique était en cours d'élaboration, relevait aussi d'une gestion traditionnelle des dossiers. Ces gestes administratifs limitaient l'expression du soutien des membres.

Par ailleurs, l'ADEM, ayant converti le désir des directions d'école en demande en juin 1989, allait être au coeur du processus de conversion de la demande en décision politique avec la participation de huit directions d'école au comité d'élaboration de la politique linguistique. L'appui de l'ADEM au projet de politique s'en trouvait renforcé, bien que le CA ait gardé en réserve son appréciation quant aux moyens proposés. Deux de ces huit directions d'école—étant aussi membres du comité consultatif de gestion de la Région Nord—assumaient le lien entre le CCCG et la Région Nord où se poursuivaient des activités de valorisation du français.

Cependant, la contribution des directions d'école à l'élaboration de la politique a été presque marginale si l'on considère qu'aucun membre de ce groupe n'a participé à la rédaction entière du texte et à sa formulation définitive. Limitée à l'expression des besoins qu'elles percevaient

dans leur environnement professionnel ainsi qu'aux réactions qu'elles ont eues devant les deux documents de travail présentés par le conseiller-cadre lors des trois rencontres du comité d'élaboration, les directions d'école ont probablement servi de bouclier au MSC devant la perspective de possibles contestations de l'interne et de l'externe. Le conseiller-cadre, par son double rôle de secrétaire du comité et de conseiller auprès du DG, menait les consultations auprès des autres intervenants—du comité pédagogique, du Service des études, de la direction générale, du conseil des commissaires, de l'Office des relations interculturelles, du comité consultatif des groupes ethniques, du CCCG—et contrôlait ainsi les ajouts, les retraits et les modifications apportés au document au cours de ces consultations. Ce rôle de convertisseur privilégié et surtout la façon de procéder étaient conformes à la culture organisationnelle, de nature bureaucratique, de la CECM. Même si les textes produits reflétaient les attentes des directions d'école dans le dossier, la procédure limitait l'expression du soutien au projet.

Lors de sa visite aux membres du comité d'élaboration de la politique linguistique, le 9 mars 1990, le DG a réitéré son soutien au projet et a précisé les limites du temps imparti à l'élaboration du projet et l'utilisation politique qui en serait faite. Le peu de temps alloué limitait la recherche et ne permettait pas la consultation d'autres groupes par les membres du comité. L'acceptation par la direction générale des orientations du plan d'action de l'ORI contenant la plupart des éléments importants de la politique linguistique (voir :121) était un indice que les mécanismes de réduction visant à rendre la demande conforme aux attentes des décideurs étaient à l'oeuvre dans la structure. Cette réduction devait permettre d'éviter le stress de volume ou de contenu de la demande. Le projet de politique linguistique—*dossier du président*—a été récupéré par le MSC—devenu le RSC—en vue des élections scolaires de l'automne de 1990, une initiative qu'ont refusé d'appuyer les membres du comité (voir :118).

Des ressources juridiques apportaient un appui fondamental au projet de politique :

- la Loi 101.
- La Loi 107 définissait les responsabilités des membres du conseil d'orientation des écoles concernant l'adoption du projet éducatif et l'approbation des règles de conduite et des mesures de sécurité de l'école contenues dans le code de vie (voir :122). Ces règles étaient soumises à l'approbation du conseil des commissaires représentés par les DPR.
- L'obligation faite aux enseignants, par la Loi 107 « de prendre les mesures nécessaires pour promouvoir la qualité de la langue écrite et parlée ».
- Le Régime pédagogique et le Plan d'action du MEQ de juin 1988 (voir :119).
- La Charte québécoise des droits et libertés. Le projet de politique linguistique présenté visait, sans discrimination, l'intégration des élèves.

Ces règles normatives, tout en servant d'assise à l'élaboration de la politique (voir :132), balisaient le travail des écoles dans la préparation et l'application du code de vie. De plus,

toute personne se croyant lésée par une décision prise à l'école pouvait en appeler auprès du conseil des commissaires. Ce choix formel de normes à respecter, devant être le fruit d'un travail d'équipe au conseil d'orientation où pouvaient siéger des élèves, favorisait l'accroissement du soutien diffus envers les autorités locales et le projet. Participation et représentativité étaient les valeurs privilégiées dans ce dossier (voir Annexe 4, :383).

Lors de leur deuxième rencontre le 23 mars, peu après les événements survenus à l'école Saint-Maxime (Laval), les membres du comité d'élaboration de la politique linguistique de la CECM ont continué à réduire leur demande autour de quelques points jugés essentiels, dont l'un visait à prévenir les cas de débordements ayant trait à la question linguistique (voir :119 et :128). En cela, le ministre de l'Éducation reconnaissait l'autonomie des commissions scolaires en matière de discipline à l'école (voir :127). La décision de la direction de l'école Saint-Maxime a constitué une forme de soutien au projet de la CECM par l'annonce de l'emploi de mesures incitatives pour faciliter l'intégration des élèves à la société québécoise, mais aussi de sanctions—suspension de l'école, expulsion ou procédures judiciaires (voir :128)—si des manifestations avaient encore lieu.

Le dossier intitulé *La pluriethnicité en milieu scolaire* présenté aux membres du CCCG du 28 mars 1990—préparé par l'ORI et approuvé par le conseil pédagogique en février 1990—témoignait de la venue de changements importants dans les orientations et les pratiques pédagogiques à la CECM dans le domaine des relations interculturelles (voir :120). Le plan d'action de l'ORI, adopté par les commissaires, apportait au projet de politique linguistique un soutien normatif direct.

La réunion du CCCG du 28 mars 1990 constituait une autre étape de *compétition* et de *réduction* de la demande des directions des écoles françaises. Les points de vue divergents entre les francophones et les anglophones marquaient les éléments du projet de politique contenant les germes du conflit sur la question linguistique (voir :124), mais aussi les points où un compromis serait nécessaire. Ainsi, le désir des anglophones de conserver le type de bilinguisme institutionnel qui avait cours à la CECM contrastait avec le besoin des francophones de voir leurs communications, avec les services centraux et entre eux dans les écoles, faites exclusivement en français (voir :131). Alors que les francophones voulaient redonner au français la place qu'ils croyaient lui revenir dans leurs écoles, les anglophones leur prêtaient l'intention de ne chercher qu'à provoquer une lutte politique sur le terrain scolaire; de plus, lorsque les francophones parlaient de l'urgence d'agir, les anglophones trouvaient exagérée cette lecture des choses et démesurés les moyens adoptés pour protéger le français (voir :116). Cependant, la détermination des directions d'école francophones a permis au projet de franchir cette étape. Ces directions étaient convaincues que—mis à part

l'enseignement de l'anglais comme langue seconde—l'exclusivité de l'usage du français comme langue de communication à l'école de langue française était une demande naturelle et légitime et que les circonstances d'une immigration concentrée dans certaines écoles et la responsabilité sociale qui était dévolue à ces dernières légitimaient leur démarche.

Alors que la question d'inclure l'obligation de parler français à l'école dans le code de vie et d'évoquer dans la politique le recours possible à des règles de discipline faisait presque l'unanimité du côté des francophones, les anglophones croyaient qu'il serait difficile de faire comprendre au public l'obligation de parler français (voir :131). Les anglophones sentaient leur point de vue minoritaire dans cette assemblée de francophones déterminés à obtenir ce qu'ils demandaient. La stratégie des anglophones en fut donc une de repli : ils émirent des réserves quant au succès des articles du projet qui faisaient allusion aux règles de discipline, tout en affirmant ne pas être en désaccord avec le projet (voir :131).

L'approbation du projet par la direction générale le 30 mars attestait du soutien qu'elle lui accordait (voir :133). Par contre, si le dossier passait bien auprès du comité exécutif (voir :132), les réserves de certains commissaires sur les articles du projet concernant les mesures disciplinaires et les fêtes organisées par la CECM laissent apparaître une division au sein de cette instance (voir :132). Ces réticences, rejoignant celles des représentants anglophones au CCCG, indiquaient que ces articles étaient des sources de conflit. Par ailleurs, les commissaires du MEMO semblaient bien accueillir le dossier (voir :330). Le soutien exprimé lors de cette phase était presque exclusivement porté vers les valeurs contenues dans le projet. Si le choix des objectifs faisait l'unanimité, le choix des moyens de type normatif ne ralliait ni les anglophones ni tous les commissaires. Sans le soutien des anglophones et sans l'appui unanime des commissaires, le projet de politique perdait de sa légitimité et devenait un objet de controverse, un problème à débattre.

Dans l'environnement externe, le jugement de la Cour suprême du Canada, concernant la gestion des écoles françaises en Alberta, a constitué un soutien circonstanciel au projet en jetant un éclairage sur les orientations adoptées par la Cour suprême à propos de l'usage des langues au Canada et sur la situation du français dans d'autres provinces (voir :122). Le débat sur l'Accord du lac Meech et les réactions négatives envers cet accord de la part du Canada anglais, ne rassuraient pas les francophones quant à leur avenir linguistique, le français restant, pour ces derniers, un référent essentiel de leur identité personnelle et collective (voir :124 et :125). De son côté, un éditorialiste de La Presse apportait un soutien à ceux qui souhaitaient que le français devienne la langue de travail, afin de faciliter l'intégration des immigrants et des jeunes allophones à la société québécoise (voir :127). Ces éléments contribuaient au soutien diffus, de nature contextuelle, nécessaire à la survie du projet de politique linguistique.

Les directions d'école du comité d'élaboration de la politique, conscientes des enjeux socioculturels et politiques de la question, en refusant que ce dossier soit utilisé à des fins électorales par le président de la CECM, prenaient leurs distances avec la politique partisane. En voulant continuer leurs travaux sans subir la pression de l'agenda électoral du président, les membres du comité ont, par leur réaction spontanée, refusé d'être associés au parti politique du président, porteur d'une idéologie traditionaliste, afin de conserver au projet toute la légitimité nécessaire face aux divers groupes d'intérêt. Le président a quand même procédé à la fusion du projet avec l'idéologie d'un nouveau parti fondé la veille de la diffusion du projet de politique linguistique. La mise en place de ce nouveau parti constituait une façon de rajeunir l'idéologie du groupe du MSC en y valorisant une finalité—le français, langue commune—qui avait été éclipsée du paysage scolaire au profit de la confessionnalité. Par cette mise en valeur politique de la francité de la CECM, le RSC souhaitait aussi apporter un supplément de légitimité au projet de politique linguistique et aux autorités scolaires, le 4 avril.

Le projet de politique avait cependant reçu un traitement somme toute modeste à l'interne. Le dossier avait été étudié dans de multiples comités isolés et auprès de dizaines de personnes au cours de l'automne et de l'hiver de 1989-1990. Leurs réactions et leurs commentaires avaient été pris en compte et filtrés par le conseiller-cadre qui, en tant que secrétaire du comité d'élaboration, voyait à la présentation finale du dossier. C'est par lui que les membres du comité formel recevaient les échos de l'appui et des réticences entourant le projet. Cette structure centralisée de participation, qui pouvait sembler efficace et expéditive, favorisait peu l'expression du soutien envers le projet ou envers les autorités politiques.

**Sommaire** : La reconnaissance du besoin des directions d'école par les commissaires, en août 1989, conférait à la demande le soutien interne nécessaire à sa conversion en une politique institutionnelle. Mise à part l'ADEM, la direction générale et le conseil des commissaires n'ont pas sollicité de façon formelle l'appui des groupes à l'interne en faveur du projet. Pour compenser une perte importante de soutien diffus, le président de la CECM a intégré le projet de politique linguistique au programme de son parti politique formé à l'occasion des élections scolaires. Le déficit de soutien à l'interne et à l'externe, augurait mal dans un contexte électoral où le parti d'opposition (MEMO), les médias et l'élite francophone s'activaient à porter atteinte au MSC/RSC ainsi qu'à son président. L'objectif des opposants visait à déloger ce parti du pouvoir à la CECM. Leurs stratégies minaient les réserves de légitimité des autorités politiques et du régime—ses valeurs, ses normes et ses structures d'autorité—.

La mise en place tardive du CCCG, en février 1990, a laissé peu de temps aux discussions entre les deux groupes linguistiques, mais a quand même permis de mettre en lumière les points

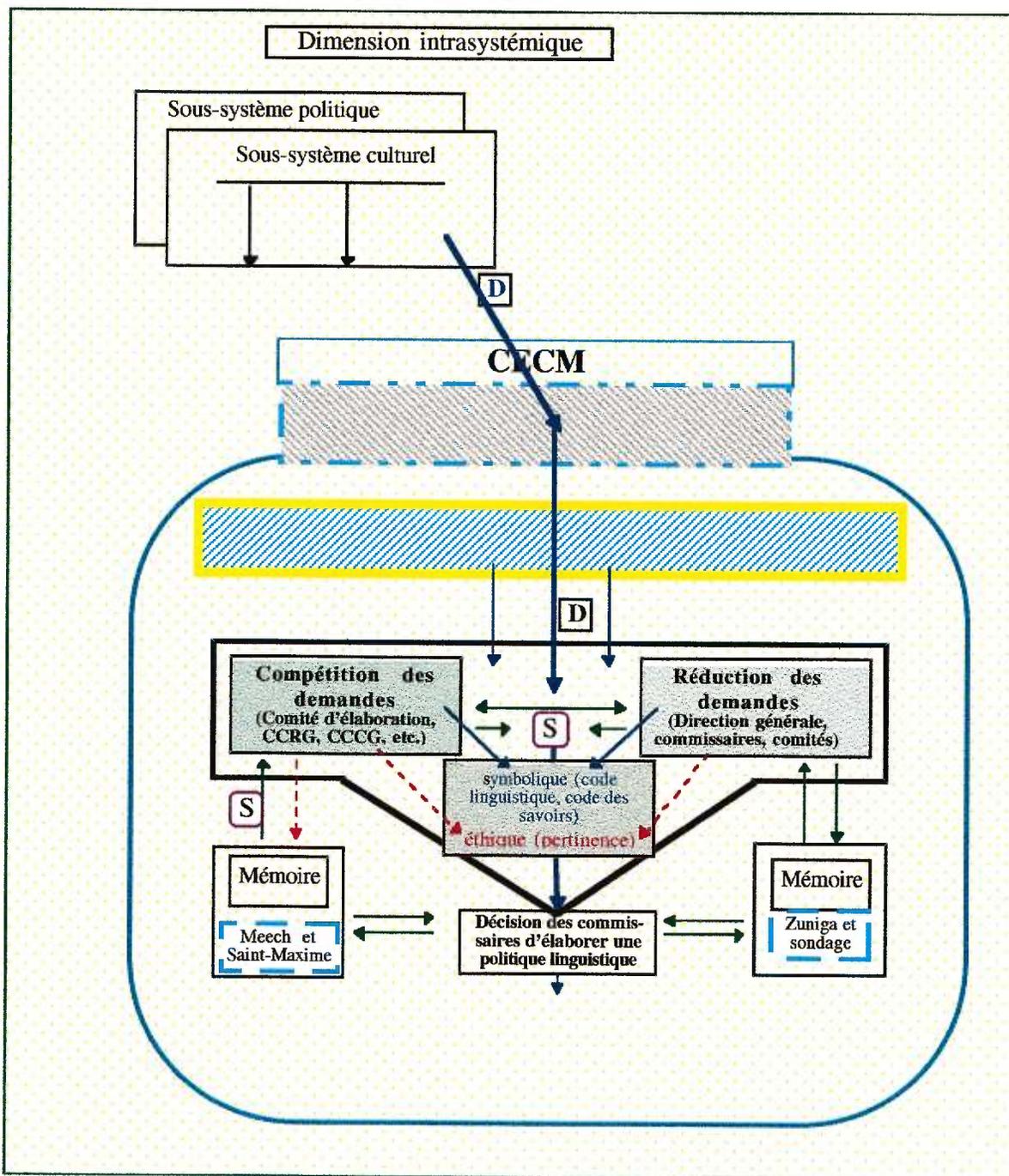
litigieux dans le dossier linguistique : l'exclusivité du français dans le réseau des écoles françaises et l'évocation du recours à des règles de discipline. À ce propos, les francophones estimaient que la structure du régime offrait le soutien nécessaire à une application raisonnable et efficace de la politique, alors que les leaders anglophones à l'interne s'inquiétaient du sort fait aux immigrants dans les écoles de langue française de la CECM, une inquiétude que le projet de politique linguistique ravivait. Malgré ces difficultés, la détermination des directions d'école au cours des étapes de compétition, de réduction et de concentration subies par la demande lui a permis de continuer sa route jusqu'à la direction générale et au comité exécutif où des commissaires ont exprimé certaines réticences, sans cependant apporter de modifications au contenu du dossier. L'appui au projet de la part de la direction générale et de personnes influentes de la CECM a contribué au succès de cette étape. De plus, le contexte sociopolitique—discussions constitutionnelles, incidents à Saint-Maxime, jugement de la Cour suprême— a apporté des éléments de soutien de nature contextuelle et juridique au projet.

La Figure 8 de la page 145 illustre le processus de conversion de la demande des directions d'école par la *prise de décision* d'élaborer une politique linguistique—3e concept-clé du modèle d'analyse—à la fin de la phase 3 de la période de conflit latent :

- *compétition et réduction* des demandes par les demandeurs présents à divers comités;
- influence des discussions de Meech et des incidents à l'école Saint-Maxime. L'affaire du sondage et l'affaire Zuniga avaient marqué la *mémoire collective*;
- concentration de la demande autour de la *dimension symbolique* du projet de politique linguistique—code linguistique, code des savoirs—, alors que les réserves exprimées par les cadres anglophones portaient sur la *dimension éthique* du projet de politique linguistique.

Le projet de politique linguistique était présenté au conseil des commissaires, à un moment où le parti dominant, le nouveau RSC, jouissait de peu de crédibilité et de peu de soutien à l'externe sur la question de l'intégration sociolinguistique des immigrants et dans le dossier de la confessionnalité. Les dirigeants de la CECM s'étaient mis à dos des partenaires naturels; cette situation accentuait le stress entourant le processus de *prise de décision* et nécessitait une réserve de soutien dont ne jouissaient ni les autorités ni le régime de la CECM. C'est dans ce contexte que le projet fut diffusé le 4 avril 1990, un exercice de *légitimation*—4e concept-clé du modèle d'analyse—qui fait l'objet du chapitre 4.4.

**Figure 8 - La décision d'élaborer une politique linguistique**



(Schéma inspiré de David Easton)

**Légende :** S = Soutien      D = Demande

—→ : demande d'ordre informationnel/symbolique devenue le projet de politique linguistique

- - - → : expression d'un besoin d'ordre éthique par les anglophones de la CECM

#### 4.4 - La légitimation

L'ordre du jour des séances régulières du conseil des commissaires, habituellement assez imposant, fut précédé, ce mercredi 4 avril 1990 vers 17:15h, de la déclaration du président annonçant, en ces termes, l'adoption du projet de politique linguistique :<sup>301</sup>

La C.E.C.M. annonce aujourd'hui l'intention de se doter d'une Politique de la langue dans son réseau d'écoles françaises. Ce projet de Politique comporte trois objectifs : améliorer la maîtrise du Français, valoriser la culture française et garantir un milieu éducatif où les échanges ont lieu en français.

À première vue, ces objectifs peuvent sembler aller de soi puisqu'ils se confondent avec la mission de l'école; mais quiconque a observé de près la situation montréalaise sait très bien que dans un nombre croissant d'écoles, il y a une diminution du nombre des élèves francophones. Dans les corridors, dans la salle de récréation et dans la cour extérieure de l'école, on parle de moins en moins le français.

La loi 101 a réglé une partie du problème : elle a amené les immigrants à fréquenter l'école française. L'objectif principal de cette loi a été atteint. Mais l'autre partie du problème demeure, soit l'intégration des allophones à la collectivité française et à la valorisation de la culture française auprès de tous nos élèves et le personnel.

Soyons clairs : il ne sera permis d'exercer aucune forme de discrimination à cause de la langue parlée. Tous les élèves de la C.E.C.M. sont des Québécois, et ils ont tous les mêmes droits, sans distinction de race, de couleur, d'origine ethnique ou de tout autre motif indiqué dans la Charte des droits et libertés de la personne du Québec. Il n'est donc pas question, comme certains l'ont suggéré, de contingenter les élèves d'après la langue, ce qui serait inapplicable, et encore moins de créer des écoles séparées, ce qui serait inacceptable.

En annonçant l'élaboration d'une Politique qui affirme la primauté du français dans les écoles françaises, la C.E.C.M. cherche à enseigner cette langue à tous les élèves qui lui sont confiés, quelles que soient les connaissances initiales et les aptitudes de chacun. Un tel objectif n'est marqué ni par la discrimination, ni par l'intolérance, il indique simplement que la C.E.C.M. entend se montrer à la hauteur de sa mission éducative et sociale en prenant les mesures nécessaires pour promouvoir la qualité de la langue, tel que la Loi sur l'instruction publique et le Régime pédagogique du Québec lui en font l'obligation.

Ce projet de Politique sera soumis à la consultation pour que sa version définitive soit présentée avant la fin de la présente année scolaire et adoptée avant la prochaine rentrée scolaire. Il ne comporte pas moins de 29 moyens d'action pour assurer la réalisation de ses objectifs. Dans un domaine où il est évident que l'école ne contrôle pas tous les facteurs en cause, il est nécessaire d'agir d'une façon concrète et en même temps vigoureuse. La Politique affectera à la fois les élèves et le personnel.

Je nourris l'espoir que la consultation saura enrichir les moyens d'action de la Politique et que son application suscitera la collaboration de tout le monde.<sup>302</sup>

Après le dépôt du projet, la commissaire Céline Laberge (MEMO) proposa un amendement visant à ce que seuls les objectifs de ce projet soient adoptés et que les moyens soient soumis à la consultation publique. Une commissaire du MSC a exprimé le souhait que les médias présentent aux jeunes des émissions dans un français acceptable tandis que le président a lancé le message aux Montréalais à l'effet que l'école, ne pouvant tout faire, avait besoin de l'aide des autres intervenants.<sup>303</sup> Les commissaires ont adopté les objectifs du projet à l'unanimité et

donné le mandat de soumettre le projet à une consultation publique faite par écrit. De plus, le conseil voulait recevoir le texte final de la politique avant la fin de l'année scolaire.<sup>304</sup> Lors d'un point de presse, les journalistes ont interrogé ensuite le président et le conseiller-cadre au sujet des mesures entourant l'application de la politique linguistique :

... le président de la CECM Michel Pallascio a tenu à souligner que ces mesures n'ont pas été adoptées : « Je pense que ça va être d'abord des moyens incitatifs. On ne ferme pas la porte à d'autres moyens, mais il va falloir se donner des moyens qu'on est capable d'appliquer. Personnellement, j'ai beaucoup de difficulté à voir comment on pourrait obliger quelqu'un à parler une autre langue en dehors de son cours ». ...

(Le conseiller-cadre) croit quant à lui que l'adoption de sanctions contre les élèves qui refusent systématiquement de parler français pourrait être nécessaire. Des sanctions qui pourraient aller jusqu'à l'expulsion : « Théoriquement, il faut avoir un bâton quelque part, sinon les gens ne s'en préoccupent pas. Même si on ne l'appliquait jamais, il en faut un, parce que ça a une valeur symbolique, et cette valeur là ça pourrait être, à la limite, une mutation d'école ».<sup>305</sup>

C'était la deuxième rencontre entre les médias montréalais et le président Pallascio en deux jours. La veille, ce dernier avait annoncé la fondation du Regroupement scolaire confessionnel (RSC), un parti politique scolaire qu'il dirigeait. Jusque-là, le groupe des commissaires alliés de Michel Pallascio était connu sous le nom de Mouvement scolaire confessionnel (MSC).<sup>306</sup> Douze des dix-neuf commissaires de la CECM relevaient du nouveau RSC dont les orientations visaient le maintien de l'héritage catholique canadien et français,<sup>307</sup> par le biais des structures confessionnelles « afin d'assurer l'existence et le développement de l'école catholique, bien française autant que forte et dynamique afin de faciliter l'intégration des nouveaux Québécois ».<sup>308</sup> D'autres orientations du parti touchaient la défense de la liberté d'enseignement pour tous et la garantie aux anglophones catholiques d'un réseau d'écoles qui répondent à leurs attentes. Michel Pallascio ne voulait pas dire s'il était ou non d'accord avec le droit de gestion et de contrôle exclusif des anglophones sur leurs écoles comme le reconnaissait désormais la Cour suprême : les anglocatholiques n'en avaient pas fait la demande et jouissaient depuis toujours d'une autonomie pédagogique complète semblant les satisfaire au sein de la CECM.

Pour son financement, le RSC comptait sur ses douze membres élus, sur l'appui du MSC et des nombreux organismes qui faisaient partie de la *Coalition pour la professionnalité* parmi lesquels on comptait les Chevaliers de Colomb. Par ailleurs, le RSC n'avait pas reçu de mandat de l'archevêché et n'avait pas l'intention d'en solliciter. Michel Pallascio aurait dit que 90% des nouveaux immigrants étaient des catholiques romains et que seulement 20% des élèves demandaient la formation morale. Marie Bélanger (MEMO) aurait dit de cette coalition qui supportait les candidats depuis 1973 : « C'est toujours le même problème sous un autre nom », le MSC et le RSC représentent « les visées traditionnelles de l'extrême droite de catholiques qui ne sont pas entrés encore dans le 20e siècle ».<sup>309</sup>

Le matin du 4 avril, la présidente du MEMO avait fait publier une lettre dans La Presse où elle prônait la convivialité interconfessionnelle et interculturelle en encourageant les milieux à :

1. exploiter le fait que la Loi 107 permettait l'enseignement des autres religions pour s'ouvrir à tous;
2. exploiter le fait que la Loi 107 remettait à chaque milieu le soin de définir le projet éducatif pour identifier les valeurs communes à tous;
3. exploiter le droit que la Loi 107 offrait d'élire les administrateurs scolaires qui stimuleraient le développement d'une société vraiment pluraliste;
4. lever l'obstacle que présentait l'article 93 de la Constitution canadienne : le respect de la pluralité religieuse ne pouvait être garanti que par une stricte neutralité des structures administratives du système scolaire.<sup>310</sup>

Le même jour, lors de la conférence de presse du commissaire aux langues officielles du Canada, entourant la publication du rapport pour l'année 1989, les journalistes s'étonnaient que le commissaire n'ait pas parlé de la vague anti-bilinguisme et anti-francophone qui sévissait dans le reste du Canada depuis l'adoption de la Loi 178 et dans la foulée des discussions de Meech. Le commissaire répondit que, n'étant pas prophète, il n'avait pu deviner l'ampleur que prendrait la crise au pays. Pourtant, déjà plus d'une trentaine de municipalités de l'Ontario avaient voté une loi confirmant l'unilinguisme anglais dans leur municipalité à la fin de 1989, alors que le commissaire n'en signalait qu'une seule dans son rapport. À la fin de mars 1990, c'est plus d'une soixantaine de municipalités qui avaient adopté une telle loi au Canada. Selon le commissaire, le nombre de plaintes de la part d'anglophones avait triplé en Ontario, en 1989; ces plaintes étaient liées au fait que des services « bilingues » étaient offerts à la population. Par contre, le commissaire revenait pour une deuxième année consécutive sur la loi 178 votée en décembre 1988 par le gouvernement du Québec, sur l'incendie des locaux du groupe Alliance Québec la même année et sur la situation des Anglo-Québécois, une « minorité humiliée ».<sup>311</sup> Le commissaire écrivait : Les francophones québécois doivent songer au prix à payer : la perte d'une part importante de la bonne volonté des anglophones du Québec et du Canada à leur endroit.<sup>312</sup>

**Conclusion** : La légitimation du projet de politique linguistique avait des bases juridiques et normatives par l'évocation dans le préambule du projet des lois et des normes culturelles sur lequel il avait été établi. C'est le titulaire du rôle d'autorité du système qui a procédé aux activités de légitimation en fusionnant le projet de politique linguistique avec le programme de son parti formé la veille de l'adoption des objectifs de ce projet. La présentation du projet au conseil des commissaires, puis au public complétait le processus de légitimation du projet de politique linguistique. Le fondement juridique, culturel et politique de la légitimité des choix de valeurs présentés apportait le soutien nécessaire à la conversion de la demande en un *projet de politique* nécessitant un surcroît de légitimation, tel que le démontre l'analyse qui suit.

conflictuels. La CECM, voulant sans doute éviter tout dérapage du processus après l'« affaire Zuniga » et l'« affaire du sondage », avait multiplié les précautions dans l'introduction du projet : pas de discrimination, pas de contingentement, pas d'écoles séparées (voir :146). Il fallait éviter de remettre ces sujets à l'ordre du jour. La connexion psychologique nécessaire à la communication entre les autorités de la CECM et les citoyens, les médias et les groupes d'intérêt était à son niveau le plus faible depuis que ces dossiers avaient terni l'image de la commission au cours de la dernière année. Compte tenu de cela, de quels atouts communicationnels le président bénéficiait-il en tant que représentant des autorités politiques du système? (Lemieux, 1989) Mise à part une *carte politique* intéressante par l'utilisation qu'il faisait du contexte politique local (élections scolaires en vue) et pancanadien (l'Accord de Meech), contextes qui favorisaient l'action entreprise et l'emploi de formules adaptées au milieu scolaire pour présenter le projet de politique linguistique, le président de la CECM n'avait que peu des éléments nécessaires au succès de sa démarche. Ainsi :

1. au moment de la diffusion du projet, le président a proposé une consultation très limitée.
2. Le prestige du président était faible à cause des luttes sur le statut confessionnel de la commission scolaire, des derniers dossiers médiatisés : l'« affaire Zuniga » et l'« affaire du sondage » et du portrait peu élogieux que faisaient de lui ses adversaires.
3. Les contacts avec les intervenants internes et externes étaient plutôt difficiles et distants. Le rôle de leader « source d'intrants symboliques » (voir :40) n'était assumé ni par le conseil des commissaires, ni par le président.

Avec le mode de consultation publique proposé, le véritable dialogue autour du projet était exclu. La synergie pouvant se dégager d'un tel dialogue était écartée comme moyen de refaire le plein de soutien à l'externe.

Le RSC voulait préserver la langue, la religion et les traditions canadiennes-françaises et les autorités de la CECM devaient promouvoir et perpétuer cette culture. Ces orientations respectaient-elles la pensée et la praxis traditionnelles de la CECM? La langue avait valeur de symbole de la présence française au Canada et en Amérique. La faiblesse du nombre des francophones faisait en sorte que cette langue et la culture qu'elle véhiculait devaient obtenir un statut spécial au pays. Cependant, la langue française, bien qu'importante, n'avait pas été une valeur essentielle au cours de l'histoire de la CECM. Si la langue française avait longtemps été gardienne de la foi des francophones, par contre la foi n'avait pas été gardienne de la langue française à la CECM où les catholiques, anglais ou français, y détenaient un statut égal. Les commissaires du RSC, au moment de l'adoption de la Loi 101 en 1977, avaient même défié la Charte de la langue française en encourageant la présence d'élèves dits « illégaux » dans son réseau d'écoles de langue anglaise et en tolérant cette situation durant près de dix ans. Alors que le mythe *la langue gardienne de la foi* s'effritait, les francophones de la CECM pouvaient s'apercevoir que *la foi gardienne de la langue* n'était aussi qu'un mythe.

Le RSC prenait pour acquis que la question d'une politique linguistique ne concernait pas le secteur anglais—qui jouissait d'une autonomie pédagogique complète au sein de la CECM et de ressources traditionnellement supérieures, par élève, à celles du secteur français—et, ce faisant, ne cherchait pas à solliciter auprès de ce secteur quelque forme d'appui que ce soit en regard du projet de politique linguistique. Malgré cette mise à l'écart, la prise de position, nouvelle pour le RSC, ne pouvait laisser indifférents les membres du réseau de langue anglaise que les dirigeants de la CECM avaient habituellement ménagés au plan idéologique en ne traitant pas, sauf en deux occasions,<sup>313</sup> les questions de langue sous leur aspect politique.

La stratégie politique du président de procéder à la fondation du RSC suivie, à peine vingt-quatre heures plus tard, de l'intention du conseil d'adopter une politique linguistique semblait relever plus d'une manœuvre politique que de la nécessité pédagogique d'adopter une politique linguistique (voir :147). Après les controverses entourant les dossiers de l'« affaire du sondage » et de l'« affaire Zuniga », le RSC devait refaire le plein de légitimité avant d'affronter l'électorat. L'ambiance provoquée au Québec par l'opposition à l'entente de Meech confirmait au RSC que le temps était favorable à l'implication de la CECM dans la défense et la valorisation du français. Cette conjoncture offrait au président de la CECM l'occasion de combiner les attentes des directions d'école avec les objectifs de son parti politique, une agrégation qui pouvait s'avérer fructueuse.

L'emploi du vocable « canadienne-française » n'était pas innocent dans le programme du RSC. Avec le projet de politique linguistique, le RSC profitait du climat politique ambiant, mais, le choix de sa formation politique ne s'alignait pas dans le sillage des néonationalistes « québécois » habituellement plus attachés au Québec qu'au Canada. Ce choix politique demeurerait cohérent avec la vision traditionnelle de la francophonie canadienne—catholique et minoritaire—en préservant tous les appuis pancanadiens de la CECM dans la lutte contre la déconfessionnalisation des commissions scolaires. L'objectif de préservation de la confessionnalité de la commission scolaire, soutenu par l'Association des parents catholiques du Québec, allait désormais passer formellement par le RSC, créature de cette association. Le RSC devait cependant, à l'avenir, se priver de l'appui tacite de l'archevêché dans ses luttes, appui qui a semblé se dissiper avec la politisation formelle du mouvement (voir :147). L'appui inconditionnel que le RSC pouvait recevoir était celui des traditionalistes catholiques.

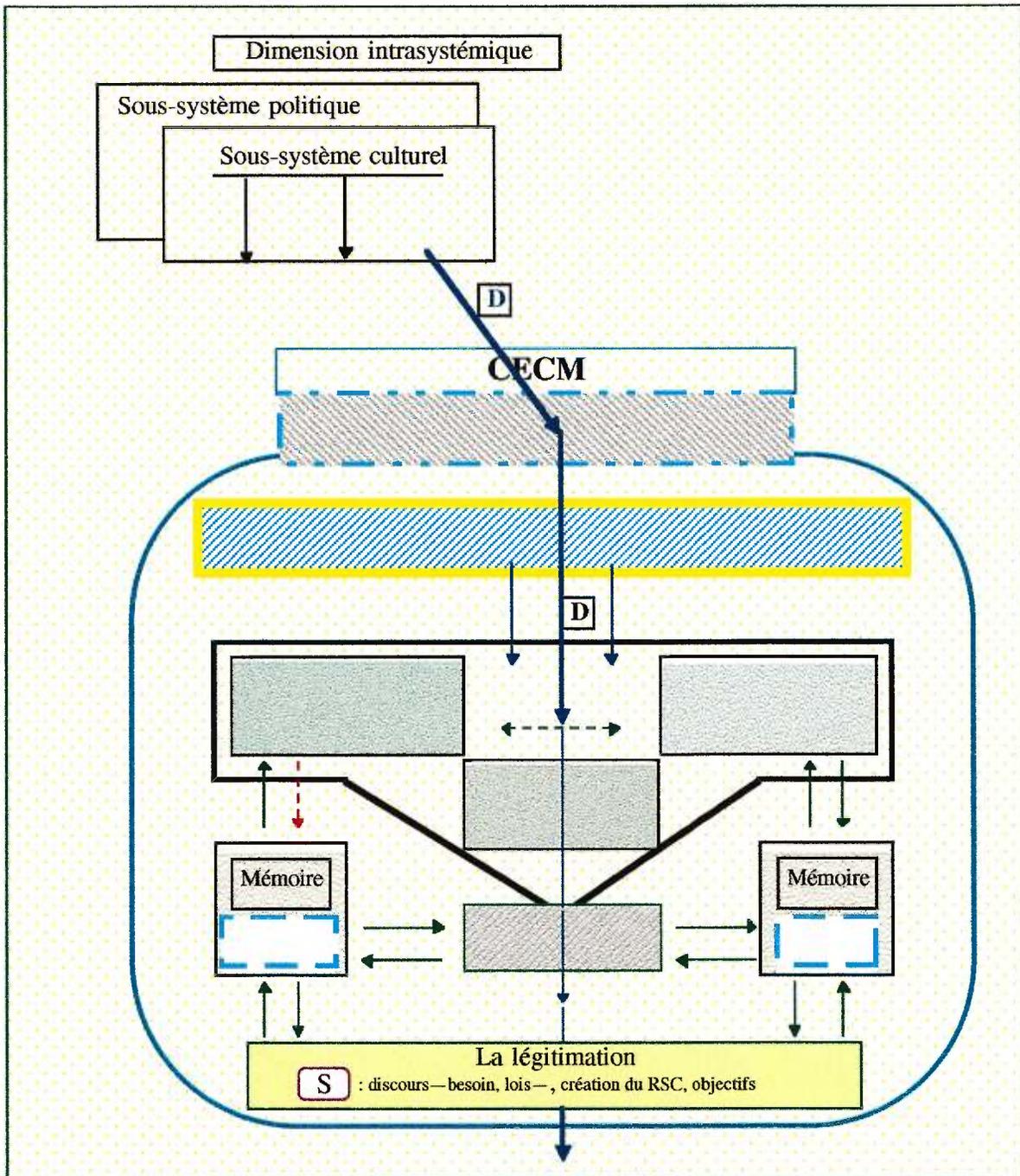
En présentant le projet, le président de la CECM justifiait l'adoption d'une telle politique tout en conviant les intervenants scolaires et les partenaires de l'externe à se l'approprier. Cette invitation constituait un appel à la mobilisation des forces sociales, une responsabilisation à la fois individuelle et collective face au défi de l'intégration des immigrants à la culture

québécoise et une façon de faire émerger le soutien spécifique au projet. Mais, les forces du milieu montréalais étaient partagées sur la question scolaire. La perte de légitimité du MSC/RSC s'accroissait dans le contexte des élections scolaires de l'automne de 1990 avec les attaques du MEMO qui se concentraient sur les faiblesses du parti au pouvoir et sur le retrait du statut confessionnel de la commission scolaire (voir :148) minant d'autant le soutien diffus envers les autorités politiques au pouvoir et envers leur régime. Les partisans de structures scolaires neutres, linguistiques, multiconfessionnelles ou laïques faisaient face aux partisans du statu quo—guidés par Michel Pallascio—préférant les structures confessionnelles. Ceux qui souhaitaient la disparition de la confessionnalité des structures scolaires faisaient partie de la frange progressiste et recevaient habituellement l'appui du milieu journalistique et syndical, alors que les tenants de l'école confessionnelle étaient discrédités sur la place publique. De plus, les francophones et les anglophones communiquaient peu entre eux. Ces clivages sociaux fragmentaient les opinions et obligeaient les autorités scolaires à redoubler d'efforts pour rejoindre et convaincre les citoyens. Par ailleurs, le climat politique pancanadien—lié aux discussions constitutionnelles—, que le commissaire aux langues officielles ne contribuait pas à assainir, a accentué le désabusement des franco-Québécois quant à la reconnaissance de leur statut dans la fédération. Ce désabusement contribuait à nourrir le soutien spécifique au projet de politique linguistique.

**Sommaire** : Le processus de *légitimation* du projet de politique linguistique s'est déroulé avec un minimum de soutien venant de l'environnement interne de la CECM. Les ressources d'ordre juridique et idéologique utilisées, plus que les atouts communicationnels du président, ont fourni la meilleure assise au projet. Le soutien de l'environnement interne était spécifique au projet et limité à certains groupes de cadres et de directions d'école et à quelques rares élèves et enseignants. La transformation du MSC en un parti politique, le RSC, doté d'un programme renouvelé, constituait un outil électoral pour les autorités de la CECM et se voulait un support à la mobilisation des Montréalais autour du projet de politique linguistique, pendant que le parti d'opposition (MÉMO) continuait de s'attaquer aux structures du régime.

La Figure 9 de la page 153 illustre le processus de *légitimation* de la décision et de diffusion du projet de politique linguistique. Le chapitre 4.5 explore la réaction du public à la diffusion du projet et les effets de cette réaction qui constituent le 5<sup>e</sup> concept-clé du modèle d'analyse proposé : la *rétroaction*. Cette phase relance sur la place publique le débat linguistique entre les deux communautés francophone et anglophone : c'est la période du *conflit ouvert* qui débute avec *l'établissement d'une demande concurrente*—1<sup>er</sup> concept-clé du modèle—.

**Figure 9 - La légitimation**



(Schéma inspiré de David Easton)

**Légende :** **S** = Soutien ; **D** = Demande.  
 —————> : projet de politique linguistique, légitimé lors de sa diffusion le 4 avril 1990.  
 - - - - -> : besoin d'ordre éthique exprimé par les anglophones de la CECM

#### 4.5 - La rétroaction/ L'établissement d'une demande concurrente

Vers 6:00 en ce jeudi matin du 5 avril 1990, la radio de Radio-Canada diffusait la première réaction au document concernant l'adoption, la veille, par le conseil des commissaires, du projet de politique linguistique pour les écoles françaises de la CECM : le lecteur de nouvelles indiquait que Arthur Hiess, président anglophone du Canadian Institute on Minority Rights, jugeant le document « étroit d'esprit », voulait exiger par écrit que la CECM retire son projet de politique et que le ministre de l'Éducation le désavoue.<sup>314</sup>

La nouvelle concernant l'adoption du projet de politique linguistique fut annoncée dans les journaux du matin. Le journal *Le Devoir* a énoncé les objectifs du projet et indiqué qu'il serait soumis à une consultation publique avant son adoption définitive.<sup>315</sup> Le projet proposait « de veiller à ce que les événements publics organisés par la CECM se déroulent exclusivement en français, [allusion à la séance bilingue de remise des prix du mois de juin précédent] » et qu'il permettait « de préparer une campagne pour rappeler les responsabilités des étudiants ».

La Presse rapportait l'essentiel du projet et énumérait les articles concernant l'obligation de parler français à l'école et l'utilisation de mesures incitatives ou, si nécessaire, de règles de discipline pour recréer l'environnement français d'une école. Le journal précisait que la CECM invitait les personnes et les organismes intéressés à lui faire parvenir leurs réactions sur le projet de politique, dont la version finale devait être adoptée en juin. Le président Pallascio avait insisté sur le fait que ces mesures ne s'adressaient pas seulement aux élèves allophones. La Presse rapportait les propos tenus par le président de la CECM et le conseiller-cadre concernant les articles 16 et 18, à la suite de la présentation officielle du projet. Le texte intégral du projet de politique linguistique ainsi que celui du discours de présentation du projet fait par le président furent publiés le lendemain par le journal.<sup>316</sup>

Le journal anglophone *The Gazette* du 5 avril mettait l'accent sur l'aspect des moyens de contrôle de l'application de la politique et affirmait que la CECM voulait bannir l'usage de toute autre langue que le français dans les classes, les édifices, les cours de récréation et les activités parascolaires. L'article faisait mention des déclarations du conseiller-cadre de la CECM suivant lesquelles les élèves qui défieraient la politique pouvaient être changés d'école, suspendus ou expulsés.<sup>317</sup> Les propos du président du Canadian Institute on Minority Rights, Arthur Hiess, diffusés à la radio vers 6 heures ce même matin, étaient déjà cités par *The Gazette*. Le président du CIMR y affirmait que le document était une façon tordue pour les extrémistes de la langue de s'imposer et une réponse minable au changement vers le

multiculturalisme en cours au Québec. Des gestes allaient être posés dont celui de presser la CECM de revoir son projet et celui de demander au ministre de l'Éducation de le désavouer.<sup>318</sup>

Lors d'une entrevue radiophonique avec le président de la CECM le 5 avril vers 11 heures, la première question abordée par la journaliste concernait le moyen 16—visant à faire inscrire dans les codes de vie l'obligation de parler français sur les lieux de l'école et dans toutes les activités scolaires organisées en dehors de ces lieux—; la seconde question portait sur le moyen 18—concernant les règles de discipline qui pourraient être appliquées en cas de manquement au règlement—. Le président a répondu que la politique visait à améliorer et non à imposer la langue française d'une façon très stricte; que les mesures proposées étaient ouvertes à la consultation; que la CECM favorisait les mesures incitatives; qu'il fallait comprendre que les élèves avaient droit à une éducation, donc on ne pouvait pas parler d'expulsion à ce niveau-là; que la CECM n'avait pas l'intention de faire des écoles,... des états policiers; que l'école ne se limitait pas simplement à un cours et surtout pas au cours de français; que cette politique s'adressait à tous les élèves et au personnel de la commission; que les éducateurs étaient habilités à transiger avec des jeunes sur toutes sortes de matières et que le mandat de la Loi de l'instruction publique exigeait que les commissions scolaires s'assurent que l'enseignement se fasse en français (voir le contenu intégral de l'entrevue à la page 384).

Le 5 avril, un journaliste de La Presse a fait des entrevues avec diverses personnes de la CECM afin de connaître leur point de vue sur le projet de politique linguistique. Des élèves de l'école Saint-Luc ont affirmé que des mesures incitatives seraient plus efficaces que des mesures coercitives pour amener les jeunes à parler français à l'école.<sup>319</sup> Par ailleurs, le directeur de l'école secondaire La Dauversière, qui avait participé à l'élaboration du projet de politique, se disait convaincu que les mesures incitatives ne suffiraient pas :

On a mis et on continuera de mettre en place un lot de mesures incitatives pour faire respecter le règlement. Mais cela n'a pas été suffisant, on parle énormément l'anglais à l'école. À un moment donné, il faut en venir aux mesures coercitives, c'est l'histoire de la carotte et du bâton. Le simple fait de savoir qu'il y a un bâton va probablement aider beaucoup. ...

...le règlement sur l'usage du français serait appliqué comme les autres règlements de l'école : d'abord des avertissements, puis des contacts avec les parents et des sanctions mineures (retenues, travaux supplémentaires, etc.).

Parler de suspensions et de renvois est « tout à fait farfelu ». « Les suspensions ne sont imposées que pour des cas graves, des cas d'agression, de violence. »

Pour sa part, le président de la CECM aurait confié au journaliste que :

...plusieurs commissaires ne sont pas très favorables à l'idée d'imposer le français par des sanctions. « Mais les directeurs d'école nous disent que sans un élément coercitif, on risque de n'avoir aucun impact... ».

Après l'intervention du président du *Canadian Institute on Minority Rights*, le matin du 5 avril, pour alerter le ministre de l'Éducation, les députés anglophones du Parti Égalité réclamaient à

leur tour, durant la journée, l'avis du ministre à l'Assemblée nationale sur le projet de politique linguistique. Ce dernier a réprouvé spontanément toute approche coercitive en ce domaine, préférant la position adoptée à l'école Saint-Maxime selon laquelle on ne pouvait interdire à quiconque de parler la langue de son choix en dehors des activités pédagogiques sans enfreindre la Charte des droits.<sup>320</sup> Cependant, le ministre trouvait louable l'objectif de la CECM dans la mesure où il visait à renforcer l'usage du français; le ministre n'entendait pas, à ce moment-là, « imposer ses vues à la CECM » puisque le projet de politique serait débattu et les commissaires devraient ensuite « resserrer leur politique de façon à ce qu'elle soit acceptable à tous ». Cette réponse du ministre avait satisfait les députés du PÉ, d'abord portés à « condamner tout de go le projet de la CECM ».<sup>321</sup> De son côté, le président du groupe anglophone Alliance Quebec « condamnait le caractère répressif et coercitif du projet » :

Les mesures envisagées ne cadrent pas dans une société ouverte et démocratique. Ces mesures constitueraient non seulement une violation des libertés civiles fondamentales mais iraient à l'encontre des intérêts de la majorité d'expression française.<sup>322</sup>

Par ailleurs, le 5 avril 1990, les députés de l'Assemblée nationale du Québec avaient une préoccupation plus grande que celle de la politique linguistique de la CECM avec l'échéance de l'Accord du lac Meech qui approchait à grands pas. L'Assemblée nationale a adopté, par 105 voix contre 3—celles de députés du Parti Égalité—, une motion pour rejeter tout amendement à cet accord manifestant ainsi sa volonté qu'il soit entériné tel que signé provisoirement en 1987 par les premiers ministres des provinces et du fédéral.<sup>323</sup> Quelques heures plus tard, le nouveau chef du gouvernement de Terre-Neuve faisait voter le retrait de l'appui à cet accord, craignant que l'entente constitutionnelle n'accorde trop de pouvoirs au Québec, notamment sur la limite du pouvoir de dépenser du fédéral, une décision pouvant pénaliser sa province. La motion de retrait adoptée aux premières heures du 6 avril stipulait que Terre-Neuve n'endosserait pas l'accord tant qu'il ne serait pas approuvé par une majorité d'électeurs lors d'un référendum provincial ou national.<sup>324</sup>

**Conclusion** : L'information véhiculée lors de la diffusion du projet de politique linguistique fut plus alarmiste que factuelle surtout de la part de la communauté anglophone. Le projet était visiblement attendu par cette communauté qui a réagi négativement dès les premières heures de la diffusion du projet. En concentrant les interventions des médias sur la seule dimension des mesures de contrôle du projet, la communauté anglophone obligeait la CECM, de plus en plus sur la défensive, à s'expliquer davantage. La persistance des médias à cibler deux articles établissant le champ d'application de la politique a semé le doute sur le projet. Pendant ce temps, sur la scène fédérale, les discussions constitutionnelles s'enlisaient. L'analyse qui suit fait ressortir les indicateurs du *soutien* accordé au projet au cours des phases de *rétroaction et d'établissement d'une demande concurrente*.

### Analyse - Chapitre 4.5

**Résumé :** Après l'adoption des objectifs du projet de politique linguistique, le 4 avril 1990, la communauté anglophone, attentive à la démarche des francophones, a fait connaître publiquement son désaccord sur ce projet, dès sa diffusion, le 5 avril. La stratégie des anglophones a consisté d'abord à dénoncer ce qu'ils considéraient comme arbitraire dans le projet, puis, a mis la CECM sur la défensive en cherchant à faire clarifier le projet de la CECM quant à son application, amorçant ainsi *l'établissement de leur propre demande*.

L'analyse du chapitre 4.5 porte sur la phase de *rétroaction*—5e concept-clé du modèle d'analyse—qui a suivi l'adoption du projet de politique linguistique et sur la phase *d'établissement d'une demande concurrente* des anglophones—reprise du 1er concept-clé du modèle d'analyse—. L'information qui circulait après l'adoption du projet représentait une ressource importante pour les autorités scolaires qui pouvaient mesurer l'impact de la politique et ajuster leur comportement en conséquence. Les interactions entre les éléments constituant le projet des francophones—promotion et valorisation de la langue française et aménagement d'un milieu scolaire français—et ceux qui émergeaient de la réaction des anglophones—respect des droits et libertés—étaient autant d'indices des tensions entre les deux groupes linguistiques. La stratégie des anglophones pouvait leur permettre de faire lever les contraintes socioculturelles qui pesaient sur leur communauté depuis l'adoption de la Loi 101 et de mettre de l'avant leur propre demande concernant l'intégration des allophones. À la demande des francophones pour une ressource culturelle de nature *symbolique*, les anglophones répliquaient en faisant référence à une ressource culturelle de nature *éthique*. Les perceptions des acteurs—conditionnés par les médias—amplifiaient le climat de tension provoqué par l'adoption des objectifs du projet et marquaient le passage de la *période préconflictuelle* à la *période conflictuelle*. L'analyse du chapitre 4.5 permet de déceler les marques de *soutien* manifestées au cours de cette phase.

Dès le 5 avril, l'information véhiculée par les journalistes francophones portait sur le contenu de l'ensemble du projet de politique et sur certaines déclarations du président ou du conseiller-cadre concernant l'application de la politique, sans omettre d'indiquer que la commission scolaire invitait les intervenants, intéressés par le projet, à faire connaître leurs commentaires par écrit. De son côté, le journal anglophone mettait l'accent sur l'aspect disciplinaire du projet, sur les sanctions évoquées par le conseiller-cadre et sur les propos du président du Canadian Institute on Minority Rights, propos défavorables au projet. Même si le projet de politique n'était rédigé qu'en français, aucune description détaillée du projet de politique n'était exposée dans le journal. Ces stratégies journalistiques illustraient le réflexe communautaire des groupes linguistiques en présence. Dans ce cas-ci les médias francophones ont fourni un

meilleur soutien à la diffusion du projet de politique linguistique tout en n'évitant pas de questionner la CECM sur ses intentions au chapitre des règles de discipline.

Avec la diffusion du projet de politique linguistique, la CECM se replaçait au centre de la scène publique. La prudence du conseil des commissaires lors de l'adoption du projet de politique linguistique lui a servi de filet de sécurité lors de sa diffusion. En effet, comme les commissaires n'avaient adopté que les objectifs du projet—à la suite d'une proposition d'une commissaire du MEMO—le processus de consultation lancé au moment de la diffusion du projet gardait tout son sens : il y avait encore des possibilités de l'améliorer. Cette précaution alimentait les réserves de soutien diffus envers les autorités, car autrement le processus de consultation n'aurait été fait que pour la forme. Même si cette consultation était présentée selon la plus pure tradition bureaucratique caractérisant le système CECM, elle n'était pas à négliger. Cette consultation auprès de tous ceux qui voulaient y participer pouvait aider à reconstituer les réserves de soutien par les possibilités de participation que cette décision offrait. En tout cas, ce processus amortissait l'impact de l'annonce d'une politique que peu de gens attendaient, sauf les initiés francophones et anglophones, en laissant une porte ouverte à ceux que cette décision rendait inquiets ou insatisfaits.

L'attitude ambivalente des commissaires révélée par le président reflétait celle de la population face à toute la question linguistique (voir :147, :155 et :384). Bien que cette attitude pouvait réduire le soutien spécifique au projet, elle était plus acceptable politiquement que celle qui aurait pu émerger d'une arrogante unanimité et assurait, lors de la rétroaction, la survie du projet. Par ailleurs, en participant à des entrevues, après la diffusion du projet de politique linguistique le 5 avril, le président de la CECM sensibilisait le public à la problématique et invitait les intéressés à participer à la consultation. Cette disponibilité contribuait à clarifier les enjeux et pouvait contribuer au soutien spécifique envers le projet.

Avec la fondation d'un parti et l'adoption du projet de politique linguistique, les membres du RSC semblaient fermer la porte aux anglophones et provoquaient les opposants de toutes sortes qui trouvaient ce parti politique rétrograde, sectaire, intégriste, extrémiste, étroit d'esprit... Dans cette atmosphère un peu trouble s'est dessiné un nouveau mouvement : les anglophones ont manifesté rapidement leurs inquiétudes et leurs frustrations au sujet du projet de politique linguistique, par l'entremise du président du Canadian Institute on Minority Rights (CIMR). L'intervention d'un défenseur des droits de la personne annonçait déjà la voie que ces protestations allaient emprunter : celle de la dimension éthique (voir :154). Le président du CIMR ne reconnaissait pas la légitimité de la démarche de la CECM en dénonçant le projet de politique (voir :154) et en affirmant vouloir demander l'aide du gouvernement québécois dans le dossier. Cette intention exprimée publiquement et avant même la diffusion du projet

accentuait les doutes quant à la légitimité de ce dernier. Cette tendance se confirmait à la lecture du journal *The Gazette* qui concentrait sa réaction sur les articles qui concernaient l'application de cette politique dans les écoles et sur la déclaration du président du Canadian Institute on Minority Rights. L'efficacité de la riposte des anglophones n'avait d'égale que leur détermination. La réaction immédiate du président du CIMR, au nom des droits des minorités, indiquait que la connexion entre cet organisme et *The Gazette* avait été activée avant que la CECM n'approuve son projet de politique le 4 avril, le journal paraissant tôt le matin.

Par leur réaction, les anglophones signifiaient qu'ils se sentaient concernés par le processus d'acculturation des allophones à la communauté francophone, car les immigrants, dorénavant plus exposés à la culture française, pouvaient contribuer à réduire l'apport de citoyens adhérant à la culture de langue anglaise. Dans ce contexte, le projet de politique semblait une confirmation aux yeux de la communauté anglophone qu'elle était menacée et même, *victime de l'intolérance* des francophones. Il ne serait venu à l'esprit d'aucun représentant anglophone le fait que l'action entreprise par la CECM était une action normale visant à remplir la mission éducative que l'État québécois, représentant de la minorité francophone canadienne installée au Québec, lui avait confiée; cet État francophone était le premier responsable et le mandataire de l'État canadien pour assurer la protection et l'épanouissement de la culture minoritaire française, installée depuis quatre siècles au Québec. Pour cela, il eut fallu que la communauté anglophone reconnaisse d'abord l'existence de cette minorité francophone, étant entendu que la minorité francophone et les nations amérindiennes forment les seules minorités au sens du Pacte concernant les droits des minorités reconnues par l'ONU.<sup>325</sup> Ensuite, il était incontournable que la légitimité du mandat de l'État québécois soit formellement reconnue, ce que la communauté anglophone du Canada refusait, avec acharnement, d'inclure dans la Constitution. C'était là l'essentiel de tout le débat entourant l'Accord du lac Meech. Ces considérations faisaient partie du bagage culturel des Montréalais et des Québécois francophones et constituaient des balises culturelles souvent implicites qui nourrissaient une forme de soutien diffus en légitimant les projets qui allaient dans le sens de la protection de la minorité francophone et en légitimant les personnes qui s'en faisaient les défenseurs dans des limites raisonnables. C'est sur ce soutien que le président de la CECM comptait pour la poursuite du processus d'adoption de la politique linguistique.

En 1977, la Loi 101 avait contraint les immigrants à fréquenter l'école française. En conséquence, la clientèle dans les écoles primaires et secondaires anglaises avait déjà dramatiquement diminué lorsque le projet de politique linguistique a été adopté à la CECM. Le fait que les francophones cherchaient à accentuer le processus de francisation dans leurs écoles avec le projet de politique linguistique représentait une menace de plus pour la communauté anglophone qui ne rêvait que de *libre choix* de la langue de communication et de

la langue d'enseignement. Ce *libre choix* était la clé de la marge de manoeuvre que les anglophones recherchaient pour leur épanouissement collectif : avec ce *libre choix*, ils pourraient continuer à vivre et à s'épanouir comme si la communauté francophone n'existait pas ou presque; ils pourraient reprendre le plein contrôle des institutions et des activités de toutes sortes sans se soucier d'apprendre le français ou d'être compris par les francophones. Tout reviendrait comme avant...1977, alors que l'anglais régnait sur les deux communautés linguistiques. Le projet de la communauté anglophone était, comme le projet des francophones, toujours en chantier. Les divers représentants des institutions anglophones étaient attentifs aux moindres changements d'attitude des francophones ou à leurs moindres gestes de nature politique ou économique pouvant perturber le fonctionnement de leur communauté. Une surveillance mutuelle dans la région montréalaise créait une tension culturelle entre les deux communautés. Cette tension que certains jugeaient créatrice, d'autres, destructrice, occasionnait la résurgence spontanée des demandes des groupes linguistiques et permettait une mobilisation rapide des forces politiques lorsque le danger s'annonçait.

Aux yeux des anglophones, le projet adopté constituait une menace réelle à leur liberté d'expression : la CECM voulait « *bannir* l'usage de toute autre langue que le français » dans son réseau d'écoles françaises (voir :154). Présents au CCCG les dirigeants anglophones ont pu relayer les renseignements concernant l'évolution du dossier aux responsables des médias anglophones qui ont des antennes partout, de même qu'aux responsables des organismes de défense des droits de la personne à travers le pays. Ainsi, c'est sous l'aspect de *l'éthique*, au nom de la liberté d'expression et de la liberté des individus, que la communauté anglophone s'est engagée, une fois de plus, dans le débat pour repousser le projet de politique linguistique francophone. Estimant avoir une cause urgente à défendre, les responsables anglophones devaient alerter les membres de leur communauté afin qu'ils ressentent le besoin de s'insurger contre un tel projet. La stratégie des anglophones pour atteindre ce but était bien arrêtée : frapper vite, haut et fort. Ce qu'ils firent (voir :154).

À travers la lutte contre ce projet de politique linguistique, c'était une fois de plus le procès de la communauté francophone du Québec que la communauté anglophone s'apprêtait à faire afin de pouvoir imposer sa propre vision de l'avenir sociolinguistique du Québec et du Canada. Les anglophones présents au CCCG avaient prévenu les autres membres du comité qu'il serait difficile de faire comprendre au public une obligation de parler français (voir :132). Pourtant, le projet de politique contenait maintes mesures de nature incitative. Le projet ne prévoyait pas une sanction immédiate au moindre manquement. De plus, une école ne pouvait agir seule dans ce dossier : elle était soumise à l'autorité d'un cadre supérieur dans l'application de règles de discipline et encadrée par les décisions du conseil d'orientation.

Par ailleurs, le manque de concertation sur la question des sanctions entre le président, le conseiller-cadre et les directions d'écoles membres du comité d'élaboration de la politique a contribué à brouiller le message. Ces personnes furent parmi les premières à être approchées par les journalistes à propos du dossier sur lequel elles émettaient des points de vue qui semblaient contradictoires concernant l'application de la politique (voir :147, :154, :155, :155 et :384). Ce manque de concertation des francophones a profité aux journalistes anglophones qui, se limitant aux premières déclarations émises par les responsables du comité, ont relégué dans l'ombre le reste du projet avec ses finalités, ses fondements, ses objectifs, ses 27 moyens incitatifs et son processus de consultation. L'absence d'une stratégie cohérente chez les francophones a privé le projet d'une partie du soutien spécifique qui lui était nécessaire.

Bien que n'acceptant pas la possibilité que le projet de politique linguistique s'applique à des conversations privées, le ministre laissait à la CECM le temps de procéder à la consultation annoncée et d'ajuster le projet afin qu'il soit conforme aux limites imposées par la Charte des droits (voir :156). En ne condamnant pas le projet sur le champ, comme certains le souhaitaient (voir :154), le ministre a apporté le soutien nécessaire à la poursuite du processus amorcé. Par ailleurs, le contexte des discussions de Meech, tout en accaparant les députés de l'Assemblée nationale, alimentait le soutien diffus envers les autorités politiques qui prenaient fait et cause pour le français (voir :156).

**Sommaire :** La réaction immédiate de la communauté anglophone à la diffusion du projet de politique linguistique signifiait que le projet, loin de laisser les anglophones indifférents, touchait directement leurs intérêts communautaires. La communauté anglophone s'était visiblement préparée à dénoncer l'action des francophones menaçant son développement et ce, avant l'adoption du projet. C'est en regard de la dimension *éthique* que les anglophones ont fait porter leurs protestations et leurs revendications. Leur stratégie a alors consisté à discréditer le projet et à demander au ministre de l'Éducation du Québec de le désavouer et ce, dès les premières heures de son adoption. L'information qui circulait dès la diffusion du projet apportait aux autorités scolaires les éléments concernant la réception de ce projet et les gestes à poser par la suite. En ce sens, la vive contestation par le représentant d'un organisme canadien anglais de défense des droits des minorités orientait la discussion à venir. La demande des anglocatholiques de la CECM, n'ayant pu faire l'objet d'une médiation satisfaisante lors des rencontres du CCCG, se trouvait récupérée par le CIMR qui s'en servait pour amorcer la réplique au projet des francophones.

Les demandes des deux groupes linguistiques étaient des intrants en compétition directe dans l'accès au processus de décision politique. Chaque groupe, pour réussir, devait créer un mouvement soutenant sa demande afin de mettre la demande de l'Autre en échec. Le rôle des

médias était capital pour soutenir les efforts de mobilisation des intervenants. Déjà, dès le lendemain de l'adoption du projet de politique linguistique, le journal anglophone traitait la nouvelle de façon plus agressive que les journaux francophones et ciblait la dimension normative du projet, suivi peu après sur cette voie par les médias francophones. Pendant ce temps, le dossier de l'Accord de Meech poursuivait son processus de désagrégation. Le chapitre 4.5 portait sur le phénomène de *rétroaction*—5e concept-clé du modèle proposé—et reprenait le concept *d'établissement d'une demande*—1er concept-clé du modèle—dans un contexte concurrentiel où les anglophones cherchaient à marquer leur présence dans l'évolution sociolinguistique des sociétés montréalaise et québécoise. La réaction des meneurs d'opinion anglophones a amorcé le processus de contre-mobilisation provoquant à son tour chez les francophones un nouveau cycle de *mobilisation* tel que le présente le chapitre 4.6.

La Figure 10 de la page 163 illustre le phénomène de *rétroaction* après la diffusion du projet de politique linguistique, suivi de *l'établissement d'une demande concurrente*, celle de la communauté anglophone. À compter du 5 avril 1990, la diffusion du projet a provoqué la réaction de la communauté anglocanadienne. Réagissant aux nouvelles contraintes auxquelles elle se sentait astreinte, cette communauté a utilisé des ressources de l'espace extrasystémique offertes par les sous-systèmes *politique* (choix des stratégies pour combattre une décision politique) et *culturel* (des ordres éthique, juridique et informationnel). Cette stratégie a eu pour conséquence de placer la CECM sur la défensive.

La *rétroaction* au projet fermait la période du *conflit latent* entourant l'adoption de la politique linguistique; la communauté anglophone en amorçant le processus *d'établissement de son propre projet* ouvrait la voie au *conflit ouvert*.



#### 4.6 - La mobilisation externe

La réaction au projet de politique s'est amplifiée dans les jours qui ont suivi sa diffusion. Ainsi, le 6 avril, *The Gazette* rappelait l'analogie de *la carotte et du bâton* employée la veille par le directeur de l'école La Dauversière et soulignait que plus de 70% des 770 élèves de cette école étaient des allophones qui s'exprimaient en anglais, en grec, en italien entre eux à l'école.<sup>326</sup> La présidente de l'association étudiante de l'école se disait satisfaite de la proposition de la CECM et trouvait qu'il était temps que la commission scolaire agisse : « La situation était devenue très sérieuse, surtout depuis les deux dernières années ». *The Gazette* rapportait d'autres témoignages de jeunes allophones allant dans le sens contraire. Ainsi un élève aurait indiqué qu'il avait reçu une sanction après avoir utilisé une autre langue que le français à l'école : « Je leur ai dit : Ce n'est pas juste; je suis libre de parler n'importe quelle langue ». Le journal précisait que la CECM souhaitait prévenir la violence comme celle qui était survenue à l'école Saint-Maxime de Laval.

Un autre article dans *The Gazette* du 6 avril indiquait que selon le ministre, les activités et les interrelations pédagogiques devaient avoir lieu en français à l'école française, mais que les activités privées et les conversations entre jeunes durant les récréation ne pouvaient être supervisées par quelque règle que ce soit.<sup>327</sup> Le ministre préférait le compromis de la commission scolaire de Laval. Selon le journal, l'adoption du projet de politique de la CECM quelques jours plus tôt menaçait les élèves de suspension ou de changement d'école en cas de manquement au règlement. La CECM était peut-être allée trop loin en ce sens que la politique pouvait violer certains droits fondamentaux; le ministre se réservait donc le droit d'intervenir si le processus allait dans ce sens. Par ailleurs, le député Richard Holden du Parti Égalité, se disait confiant que le gouvernement adopte une politique semblable à celle de Saint-Maxime pour l'ensemble de la province; ce député jugeait que le projet de la CECM était contraire à la liberté d'expression et devait être rigoureusement dénoncé, car l'article 3 de la Charte québécoise des droits et libertés assurait les citoyens de la liberté d'expression et l'article 10 prohibait la discrimination basée sur la langue. Alliance Québec rejetait avec vigueur le projet de politique qualifiant de répressives et de coercitives les mesures suggérées : les jeunes allophones avaient plus besoin de support pour apprendre une langue que d'être isolés ou même stigmatisés. De son côté, la présidente de l'Association provinciale des professeurs protestants se disait choquée qu'une commission scolaire songe à mettre en place une telle politique.<sup>328</sup> Enfin, la vice-présidente de la Commission des droits de la personne du Québec (CDPQ) aurait expliqué que la politique de la CECM représentait un sujet très explosif; l'organisme n'était pas prêt à émettre de commentaires avant d'avoir fait l'étude du projet. La représentante de la CDPQ

aurait dit au journaliste : « Croyez-moi s'il y a quelque chose de discriminatoire dans ce projet, la Commission réagira ».<sup>329</sup>

Le même jour, le chroniqueur Gérard Leblanc (La Presse) conseillait à la CECM de « bien faire et de laisser braire » et indiquait qu'il fallait féliciter la CECM qui prenait au sérieux le problème du français dans ses écoles, un problème scolaire à régler à l'école.<sup>330</sup> Pour lui, la CECM avait le droit et le devoir d'assurer le succès des élèves en français. L'environnement français dans une école française lui semblait important. Cette question devait être traitée comme on le faisait pour tout autre point de discipline—tenue vestimentaire ou ponctualité—en faisant appel à « l'argument du succès scolaire » et aider le plus possible ceux qui voulaient acquérir une bonne maîtrise du français. La légitimité était du côté de la CECM.

Au cours de la journée, quelques centaines de jeunes francophones des écoles Évangéline et La Dauversière ont manifesté leur appui au projet de politique.<sup>331</sup> Pendant ce temps des jeunes anglophones de l'école, brandissant le drapeau canadien ou grec, manifestaient en faveur du bilinguisme. L'incident survenu à l'heure du dîner a forcé la direction de l'école La Dauversière à fermer l'école pour le reste de la journée. Le directeur devait rencontrer les élèves du deuxième cycle le lundi suivant pour les mettre en garde contre de tels débordements et contre tout acte de violence, sous peine de sanction.<sup>332</sup> La présidente du conseil étudiant aurait déclaré : « Cela fait assez longtemps que nous avons de l'anglais dans les corridors et dans les salles de classe »; elle aurait ajouté qu'elle souhaitait un vrai dialogue avec les allophones afin de pouvoir leur expliquer l'importance de l'utilisation du français à l'école.<sup>333</sup>

La communauté anglophone visait à recueillir des appuis toujours plus marquants à sa cause. Ainsi, le samedi 7 avril, La Presse publiait les propos du premier du Canada d'alors, Brian Mulroney, des propos provenant de la Presse Canadienne, concernant le projet de politique linguistique de la CECM et les sanctions qu'il évoquait : « Il ne faut pas se fermer au monde. Les enfants devraient être encouragés à s'ouvrir l'esprit aux autres langues, aux autres cultures et aux autres idées. / Ça leur ferait beaucoup de bien ».<sup>334</sup>

Ce même samedi 7 avril, The Gazette parlait de la « xénophobie des commissaires de la CECM », tout en rappelant la levée de boucliers ayant eu lieu avec la question 30 du sondage et soulignait que ce n'était pas la première fois que la CECM avait des difficultés à gérer la dimension multiculturelle croissante de la clientèle de ses écoles de langue française.<sup>335</sup> Pour le journal, l'image du Québec était à la merci d'une poignée d'obscurs politiciens élus en 1987 par environ 12% des électeurs. La politique de la CECM pouvait, à la rigueur, permettre l'expulsion d'un élève, parlant habituellement l'anglais à la maison, qui viendrait dire un mot dans cette langue à son jeune frère ou à sa soeur sur la cour de l'école; or, selon le journal, pour sauver la

culture française, point n'était besoin d'aller aussi loin, il suffisait que la CECM insiste, comme elle en avait le pouvoir, pour que l'enseignement à l'intérieur des classes et au cours des activités parascolaires se fasse en français comme le recommandait l'école Saint-Maxime de Laval. Non seulement la politique de la CECM était futile et vexante, mais elle violait aussi la liberté d'expression, comme l'avait affirmé le ministre. Cette interdiction de l'usage de l'anglais s'arrêtera-t-elle à la cour d'école, ou cette langue sera-t-elle aussi interdite dans la rue où on en interdisait déjà l'affichage, ou encore dans les milieux de travail, comme on avait déjà confiné les fumeurs durant les heures de travail à des salles réservées à cet effet?, s'inquiétait le journal anglophone.

Dans un autre article *The Gazette* rapportait que le projet de politique était à l'étude auprès de la Commission des droits de la personne du Québec et du Conseil des communautés culturelles du Québec et que le ministre de l'Éducation et le premier ministre du Canada l'avaient sévèrement critiqué de même que divers groupes, dont le Canadian Institute on Minority Rights.<sup>336</sup> Par ailleurs, le président de la CECM avait précisé, la veille, lors d'une entrevue au poste de radio CJMS, que la CECM ne mettrait pas sur pied une police de la langue et que le processus de suspension ou d'expulsion pour de graves manquements à la discipline était long à parcourir avant d'être effectif.

Le même jour, l'éditorialiste de *La Presse* traitait « d'odieuse » et « d'inefficace » la solution de la CECM et doutait que l'école puisse adopter des mesures coercitives pour faire apprendre le français : l'école ne pouvait seule résoudre le problème puisque la question linguistique dépendait « des changements nécessaires sur le marché du travail et aussi de l'évolution inéluctable des rapports entre le Québec et le reste du Canada ». <sup>337</sup> Le journaliste s'étonnait de l'appui qu'avaient donné au projet plusieurs leaders d'opinion dont ceux de la Société Saint-Jean-Baptiste, du Mouvement Québec français et de la Centrale de l'enseignement du Québec et trouvait que ces leaders montraient encore une fois « la face étriquée » que pouvait avoir le nationalisme québécois. L'école Saint-Maxime imposait « maintenant le français dans les échanges avec le personnel et les enseignants », mais pouvait-on « régir de la même façon les périodes de repos et de jeu »?

Un éditorial du journal *The Gazette* faisait mention, le lundi 9 avril, que les autochtones des Territoires du Nord-Ouest ne craignaient pas le bilinguisme et même le multilinguisme en faisant du français, de l'anglais et de six langues amérindiennes, les langues officielles de leur région. Leur loi n'était pas contraignante ni restrictive, mais ouverte et tolérante, selon les journalistes anglophones.<sup>338</sup>

Le même jour, La Presse publiait le point de vue de la CEQ sur le projet de la CECM.<sup>339</sup> La CEQ demandait au ministre de l'éducation d'adopter une politique pour renforcer l'usage du français, langue commune dans les écoles permettant ainsi aux commissions scolaires de « s'inspirer d'une politique linguistique cohérente », au lieu de se préoccuper de panneaux routiers bilingues. La CEQ s'interrogeait sur l'efficacité d'une approche coercitive dans ce dossier, ajoutant qu'il ne fallait pas se surprendre que les jeunes allophones s'expriment en anglais à l'école française tant que leurs parents gagneront leur vie en anglais. De plus, une distinction devait être établie entre la langue maternelle d'un jeune et l'anglais : un jeune Haïtien pouvait bien utiliser sa langue maternelle dans ses conversations privées, mais lors de ses échanges avec les autres ethnies la langue commune devait être le français à l'école française.<sup>340</sup>

Sept enseignants de l'école Saint-Luc (CECM) ont signé une lettre publiée par La Presse le 9 avril.<sup>341</sup> L'école Saint-Luc accueillait 1 600 jeunes de 87 ethnies, de 42 langues et de 9 religions dont 600 élèves du secteur « Accueil ». Les Québécois de souche représentaient environ 15% de la clientèle. Les principales réflexions de ces enseignants étaient les suivantes :

- la société québécoise devait « prendre des mesures énergiques pour protéger sa langue »;
- l'école était le milieu d'intégration par excellence dont la langue devrait être un facteur d'unification, surtout en milieu pluriethnique;
- comme la société québécoise était française, la langue d'unification était le français;
- il y avait un lien significatif entre la concentration d'une majorité d'allophones et l'utilisation de l'anglais, plutôt que du français, entre les jeunes;
- des jeunes se regroupaient à Saint-Luc pour y apprendre l'anglais;
- le français, parlé ne réussissait pas à s'imposer comme langue de communication;
- certaines écoles « ethniques » au Québec avaient un statut « bilingue », alors que, dans les faits, elles étaient pratiquement de langue anglaise;
- les enseignants se demandaient si cette ségrégation serait bénéfique à l'harmonisation des rapports interculturels de la société et si cette situation ne nuisait pas carrément à l'intégration de ces allophones au fait français du Québec;
- des jeunes allophones parlaient anglais à la maison, écoutaient la télé en anglais, lisaient The Gazette et leurs aînés parlaient anglais au travail : le français ne faisait pas vraiment partie du bagage quotidien jugé nécessaire par ces jeunes qui poursuivaient, dans une proportion de 50%, leurs études dans un cégep ou une université anglophone, faisant ainsi la preuve que leur intégration n'était « qu'une illusion d'intégration »;<sup>342</sup>
- les jeunes francophones avaient le droit de manifester leur inquiétude. Leur démarche était légitime et ne devait pas être assimilée au racisme;
- pendant que les commissions scolaires se cramponnaient à leur statut confessionnel, les protestants ouvraient des écoles françaises aux allophones; l'intégration des allophones à la culture québécoise ne pouvait se faire dans un environnement anglais;

- il fallait favoriser une meilleure répartition des jeunes allophones entre les écoles, l'intégration des classes d'accueil dans des écoles à majorité composée de francophones, la mise en place des commissions scolaires linguistiques, l'obligation pour les allophones de fréquenter le secteur français au niveau collégial, le soutien de l'effort de francisation dans tous les milieux de travail, le rapatriement du dossier complet de l'immigration, la sélection d'une immigration principalement de langue française.<sup>343</sup>

Dans *La Presse* du lundi 9 avril, le journaliste Gérald Leblanc soulevait le fait que la demande des enseignants et des directions d'école du réseau français de la CECM ne visait pas à interdire les langues maternelles dans les conversations privées, mais voulait tout simplement renforcer le caractère français des écoles : « c'est légitime et possible.... Il suffit de clarifier les règlements et de fournir des ressources adéquates aux écoles multiethniques ». <sup>344</sup> Pour Leblanc, les cartes étaient brouillées, au départ, par le manque de clarté des stratégies des deux grandes commissions scolaires confessionnelles dont la langue était la caractéristique majeure bien que chacune d'elles se battait pour empêcher que la langue ne se substitue à la religion pour les identifier. Le mois précédent, « le PSBGM voulait freiner l'ouverture d'écoles françaises, de peur de perdre son statut de commission scolaire anglaise » alors que le Mouvement scolaire confessionnel venait de se transformer en parti politique, « avec l'objectif de promouvoir la [culture canadienne-française] à la CECM ».

Le 10 avril, Jean-Claude Leclerc (*Le Devoir*) notait que la CECM avait réussi à se mettre bien des gens à dos avec cette idée « d'imposer de force le français à des adolescents jusque dans la cour de récréation ». <sup>345</sup> Le journaliste qualifiait cette « bévue » d'« aberration pédagogique » et d'« abus à l'encontre des droits des élèves », bévue qu'il ne fallait cependant pas confondre avec le programme proposé. En effet, après avoir parcouru le document et ses 29 propositions, le journaliste écrivait que le projet préparé en vue d'une discussion publique proposait « une approche dynamique, positive, faite d'ouverture et d'imagination ». Cependant, cette démarche risquait de se perdre « dans la controverse sur la langue de la cour d'école »; cette mauvaise mesure mettant en péril le reste du projet devait être rayée. Leclerc trouvait étonnant que la CECM n'ait pas demandé un avis juridique sur une telle mesure avant de présenter le projet et trouvait aussi étonnant que personne à la CECM n'ait remarqué à temps cette bévue. L'intervention du ministre n'était pas nécessaire dans le dossier, car le milieu montréalais, par son initiative, avait démontré qu'il n'était pas « dépourvu ou arriéré au point qu'on doive demander secours à Québec ». Les objectifs du projet de la CECM étaient valables et les moyens avaient, dans l'esprit du comité, « un caractère essentiellement incitatif » et s'adressaient à tous sans distinction. Cependant, les sanctions ne pouvaient corriger la langue parlée à l'école; le document était ambigu sur ce point et devait être clarifié. L'autoritarisme était contre-indiqué dans ce dossier d'autant plus que les parents des jeunes allophones étaient absents du comité qui

avait préparé le projet, absents aussi des divers comités à la CECM et du conseil des commissaires. D'ailleurs, ce conseil devait s'ouvrir aux parents des enfants allophones afin que ces derniers soient « fiers de parler la langue commune du Québec dans leur école ». Enfin, selon Leclerc, le MEMO n'avait pas fait preuve de « célérité », ni de « vigueur » dans le dossier et avait eu tort de laisser au RSC le monopole de la défense du français dans les écoles.

Le 10 avril encore, *The Gazette* transmettait un article de la *Canadian Press* qui rapportait des propos qu'aurait tenus la présidente de la CEQ concernant le projet de la CECM : « Les sanctions peuvent être acceptables si quelqu'un fait preuve de mauvaise volonté ».<sup>346</sup> Selon cet article, la CECM étudiait un projet qui affirmait, entre autres, que les enfants qui persistaient à parler anglais dans les corridors de l'école ou dans la cour de récréation allaient être expulsés.

Ce mardi matin, 10 avril, par l'entremise de la chaîne téléphonique, la direction générale de la CECM a prévenu les directions d'école dans ce sens :

Compte tenu des discussions en cours au sujet de la politique de la langue française, la direction générale tient à vous rappeler que le Président de la C.E.C.M. est le seul interlocuteur autorisé à émettre commentaires et réflexions.

Toutefois, les directions d'école peuvent répondre aux questions des journalistes sans se prononcer sur les moyens à favoriser puisque nous sommes en consultation.<sup>347</sup>

Peu après, au cours de la matinée, Émile Robichaud, membre du comité d'élaboration de la politique linguistique, qui devait participer quelques heures plus tard à l'émission *Le Midi quinze*, de Radio-Canada, a voulu vérifier sa perception de l'objectif du projet auprès d'une collègue du comité d'élaboration. Selon lui, les jeunes allophones pouvaient continuer à parler leur langue maternelle entre eux, lors de conversations privées puisque le projet ne visait pas cet aspect, ce que lui a confirmé son interlocutrice.<sup>348</sup>

Ce même matin, le conseiller-cadre auprès du DG a téléphoné aux membres du comité d'élaboration pour les inviter à une rencontre avec quelques commissaires, jeudi le 12 avril à la CECM pour faire le point sur la question du projet de politique. Cette rencontre devait être suivie d'un dîner avec des journalistes—chroniqueurs et éditorialistes de la presse écrite et électronique—dans un hôtel du centre-ville. Le but de cette rencontre était de prendre l'offensive dans le dossier en clarifiant avec les journalistes l'esprit et la lettre du projet et le moyen 18 qui traitait des règles de discipline. Le conseiller-cadre expliquait que le grand danger que voyaient les responsables de la CECM dans le développement de ce dossier était que « certains se fassent à l'idée qu'à la CECM, on exagère »;<sup>349</sup> de plus, le ministre de l'Éducation avait demandé à la CECM de ne pas mettre d'huile sur le feu. Concernant l'article 18 du projet, le conseiller-cadre a ajouté : « Jusqu'à maintenant, les journalistes en général ont condamné l'inclusion de cet article dans la politique ».

Le matin du 11 avril, le conseiller-cadre a téléphoné aux membres du comité d'élaboration de la politique linguistique afin d'annuler la rencontre avec les journalistes, prévue pour le lendemain. Le président lui-même avait décommandé la rencontre. Les commissaires avaient décidé de ne pas intervenir à ce moment-là. Il y avait des discussions entre eux. Le conseiller-cadre se disait quand même satisfait : au moins les commissaires ne reculaient pas, il y aurait une proposition avant la fin de l'année scolaire. Le conseiller-cadre notait tout de même qu'il y avait de la mauvaise foi avec l'information biaisée présentée par la presse anglophone. Et puis, il y avait la réaction de l'Alliance des professeurs qui était attendue pour le lendemain.<sup>350</sup>

Un peu plus tard dans l'après-midi, Thérèse Landry a téléphoné à la vice-présidente de l'ADEM. Cette dernière croyait que l'article 18 sur les règles de discipline ne passerait pas, compte tenu des réactions des journalistes sur ce point. Thérèse Landry lui a souligné qu'elle trouvait les réactions au projet positives dans l'ensemble, puisqu'on ne relevait qu'un article comme étant négatif et a demandé à la vice-présidente si l'ADEM tiendrait une assemblée générale sur le sujet étant donné que ce serait les directions d'école qui auraient à gérer ce dossier. La vice-présidente a répondu qu'un comité serait mis sur pied et pourrait recommander une telle assemblée au CA.<sup>351</sup>

À 16h30, le conseiller-cadre a communiqué de nouveau par téléphone avec Thérèse Landry et lui a dressé un portrait plus général de la situation : le Parti Québécois et le Parti Égalité s'étaient prononcés, de même que la Société Saint-Jean-Baptiste. La réaction de l'Alliance des professeurs et professeurs de Montréal et de SOS-Racisme était attendue pour le lendemain.<sup>352</sup>

Le matin du 11 avril, les professeurs du secteur anglophone de la CECM se manifestèrent par l'entremise de la Federation of English Speaking Catholic Teachers (FESCT).<sup>353</sup> Ce groupe jugeait le projet de la CECM « répugnant », puisqu'il permettait de punir les jeunes qui parlaient anglais entre eux dans ou à l'extérieur des classes. Cependant, l'objectif d'inciter les jeunes à parler français entre eux était « raisonnable ». La FESCT déplorait que des mesures coercitives soient envisagées (méthodes de répression, d'intolérance) et trouvait inacceptable que la CECM « viole de façon flagrante le droit des élèves de converser dans la langue de leur choix ». Le journal *The Gazette* parlait de punitions allant de la retenue à l'expulsion<sup>354</sup> et expliquait que le président de la FESCT avait adressé une lettre à la CECM, au ministre de l'Éducation et à la Commission des droits de la personne du Québec, car il prévoyait que le projet sèmerait la discorde, la méfiance et créerait de sérieuses tensions dans les écoles.

Le lendemain matin, 12 avril, lors de la réunion du comité consultatif régional de gestion, le sous-directeur délégué à la Région Nord a déposé le projet de politique linguistique et a invité les directions d'école à consulter leur milieu sur ce dossier ajoutant que la direction régionale

apprécierait recevoir des commentaires et serait prête à en discuter lors de la prochaine réunion, à la mi-mai, si les directions d'école le jugeaient à propos. Le document devait être remis à l'ensemble des directions d'école de la région la semaine suivante, le 19 avril, lors de la réunion générale mensuelle, de façon à nourrir la réflexion et la consultation en cours.<sup>355</sup>

Le jeudi 12 avril 1990, à 13h00, l'Alliance des professeures et des professeurs de Montréal a présenté sa réaction au projet de politique linguistique de la CECM, lors d'une conférence de presse. Le président de l'APPM avait communiqué la nouvelle à ses membres par un bulletin d'information que les enseignants avaient reçu dans leur école le matin même.<sup>356</sup> L'APPM a organisé cette conférence de presse en collaboration avec les organismes SOS-Racisme et le Congrès juif canadien pour réclamer de la CECM qu'elle enlève toute allusion à une *réglementation coercitive* de son projet et qu'elle organise des audiences publiques à l'occasion de la consultation annoncée. Les membres de la coalition souscrivaient aux objectifs du projet de politique et proposaient un quatrième objectif : « Assurer à chaque élève, quelle que soit son origine, la connaissance requise de la langue commune pour suivre sans handicap le programme scolaire correspondant à son âge et à son niveau ». L'APPM s'étonnait que les enseignants, les parents, les élèves et les représentants des communautés ethniques n'aient pas été invités à participer aux travaux du comité d'élaboration du projet, ce qui aurait sans doute évité des erreurs. Dans le même bulletin, le président de l'APPM a présenté l'essentiel du message qu'il allait donner en conférence de presse au début de l'après-midi de ce 12 avril :

- le projet de politique de la CECM a suscité dans la population un tollé aussi unanime que celui provoqué à l'automne par la question 30 de son sondage;
- toutefois, le texte du projet n'avait rien de répréhensible ni de discriminatoire, contrairement à ce qu'avaient pu laisser croire les commentaires de membres du comité d'élaboration;
- les opposants avaient réagi davantage à ces commentaires qu'à la lecture du texte original;
- ces opposants s'étaient méfiés sans doute des intentions de la CECM plutôt connue jusque-là par ses attitudes régressives, en particulier au chapitre des droits de la personne;
- il était regrettable que le recours à des mesures coercitives ait été évoqué lors de la publication de ce projet de politique puisque de telles mesures n'étaient pas formulées dans le projet de politique; cependant, elles n'en étaient pas exclues;
- l'APPM s'objectait formellement à toute forme de coercition dans le domaine linguistique;
- si la CECM voulait vraiment améliorer le statut du français dans ses écoles, elle devait d'abord affecter ses ressources financières à cet objectif plutôt qu'à des combats très douteux contre la déconfessionnalisation des structures scolaires—première cause des difficultés éprouvées lors de l'intégration des jeunes à la culture française;
- les tentatives d'enseignement de l'anglais à la CECM, parfois en contravention au Régime pédagogique, n'inspiraient pas confiance en sa prétention de défenseur de la langue

- officielle; les dirigeants de la CECM n'avaient plus de crédibilité et risquaient fort de ne pas obtenir l'appui nécessaire à la réalisation du projet qu'ils mettaient de l'avant;
- la CECM devait absolument annoncer qu'elle excluait de sa politique tout aspect coercitif et qu'elle s'engageait à multiplier les moyens « incitatifs », particulièrement ceux qui favorisaient les contacts entre les groupes ethniques;
  - le mouvement SOS-Racisme, le Congrès juif canadien et l'APPM s'étaient unis pour exiger de la CECM qu'elle organise des audiences publiques et qu'elle fasse connaître rapidement les modalités de cette consultation;
  - il ne fallait pas que l'égarément ou la maladresse de certains porte-parole compromettent la réalisation de ce plan d'action nécessaire.<sup>357</sup>

Le lendemain, le Journal de Montréal rapportait que la coalition APPM/CJC/SOS-Racisme avait qualifié de légitimes les objectifs poursuivis par le projet de la CECM et estimait qu'il devait subir « plusieurs corrections » avant sa rédaction finale.<sup>358</sup> La coalition jugeait « normal qu'un réseau scolaire francophone affirme sa volonté de fonctionner en français dans ses établissements » tout en déplorant qu'on veuille y arriver en menaçant les élèves de mesures disciplinaires en cas de manquements. Selon la coalition, la CECM devait impliquer des enseignants et les communautés culturelles dans la réalisation de ce projet et tenir des audiences publiques « pour que la population puisse en saisir tous les tenants et aboutissants ».

Le journal The Gazette rapportait les mêmes propos, le même jour, en ajoutant que le projet ne définissait pas ce qu'il fallait entendre par sanctions et que la directrice du service des communications de la CECM aurait répondu que la commission scolaire ne reviendrait pas sur sa décision de ne pas tenir d'audiences publiques : « Quiconque est intéressé à faire connaître son point de vue peut nous faire parvenir son document par écrit ».<sup>359</sup> De plus, deux syndicats d'enseignants, la Provincial Association of Catholic Teachers (PACT) et la Provincial Association of Protestant Teachers (PAPT), avaient dénoncé le projet.

Le journal La Presse, rapportant la même nouvelle le samedi 14 avril par l'entremise de la Presse Canadienne,<sup>360</sup> écrivait que le Congrès juif canadien aurait indiqué que les conversations privées ne pouvaient pas être réglementées à l'école : la notion de langue d'enseignement contenue dans la Loi 101 ne pouvait pas aller si loin. Par ailleurs, le porte-parole de l'APPM, tout en indiquant que le projet de la CECM ne prévoyait pas explicitement de sanction ni ne référerait à l'ensemble des locaux et circonstances de la vie scolaire, ajoutait que—en tenant compte des propos du conseiller-cadre de la CECM—cela pourrait être inscrit dans le code de conduite des écoles, dont la transgression menait ultimement l'élève à l'exclusion. Les trois organismes déploraient l'absence d'enseignants, de parents et d'ethnies lors de la préparation du projet et

qu'on ait attendu si longtemps pour se pencher sur cette question; se référant implicitement à « l'affaire Zuniga », ils se disaient inquiets de la notion de « français correct ».

Daniel Baril, du Conseil national du mouvement laïque québécois, dans un article publié le 14 avril,<sup>361</sup> suggérait au MEQ de retirer de la grille-matière des écoles, le temps consacré à l'enseignement religieux pour le remplacer par un cours d'éducation civique et demandait :

Comment pourrait-on enseigner les droits fondamentaux dans une école confessionnelle alors que cette confessionnalité ne subsiste que grâce à la clause nonobstant de la Loi 107 qui suspend la liberté de conscience? Comment le « mono-confessionnalisme » peut-il, s'harmoniser avec le multi-culturalisme?

Le mardi 17 avril, *Le Devoir* publiait le texte intégral de la déclaration du président de l'APPM faite lors de la conférence de presse du 12 avril.<sup>362</sup> À cette occasion, Denis Grenon reconnaissait que cette politique annonçait un virage important pour une commission scolaire qui s'était surtout signalée par des expériences linguistiques qui ne visaient pas à promouvoir le français. Le président de l'APPM regrettait que la CECM, qui accueille des immigrants depuis une quinzaine d'années, ait attendu 1990 pour promulguer une politique de la langue et s'étonnait que les auteurs du projet de politique n'aient pas hésité à fonder leur projet sur la Charte des droits et libertés, alors que la majorité des commissaires avaient fondé un parti ouvertement confessionnaliste visant à exclure les « autres »—ceux qui avaient une conception des écoles publiques ou communes différente de la leur.

Le journal *The Gazette*, le 17 avril, rapportait certains éléments tirés d'articles ayant parus dans *Le Devoir* et *Le Soleil* sur le projet de la CECM.<sup>363</sup> vouloir bannir tout autre langue que le français en dehors de la classe était « une aberration pédagogique » et une atteinte aux droits des élèves (*Le Devoir*); certaines propositions du projet sont bonnes et nécessaires, mais le projet achopperait à cause de la controverse sur la langue de la cour d'école (*Le Devoir*); personne à la CECM n'avait vu la stupidité de la mesure avant de la rendre publique (*Le Devoir*). La proposition—de bannir tout autre langue que le français sur la cour de l'école—était « répressive » (*Le Soleil*); l'intégration des immigrants demandait à la fois une direction ferme et une souplesse de tous les instants; il faudrait plus qu'une décade pour que soit digérée la Loi 101; le français était encore au second rang comme langue d'usage dans des centaines de petites entreprises à Montréal : voilà où il faudrait de la coercition; « Oui, il y a crise au niveau de l'intégration, une crise de croissance, mais c'est signe de progrès. Les propositions mesquines de la CECM vont à contre-courant » (*Le Soleil*).

Le 18 avril, la présidente du MEMO se prononçait contre les mesures coercitives et prônait le respect de la liberté individuelle des élèves lors des conversations privées durant les moments de détente : la généralisation de l'usage du français ne pouvait se faire que par l'exemple et l'effet d'entraînement.<sup>364</sup> Le français devait être « la langue normale et habituelle des activités

parascolaires. En classe, tout devait obligatoirement se faire en français. De plus, l'école devait évaluer l'élève sur son usage et sur sa maîtrise du français. Le MEMO souhaitait que la CECM et le MEQ consacrent plus de ressources au soutien linguistique des allophones et rendent plus accessibles les cours de français aux adultes non francophones.

Le soir du 18 avril, à la séance régulière du conseil des commissaires a eu lieu le vote sur le *Plan d'action en regard des relations interculturelles et interethniques*.<sup>365</sup> Une commissaire du MEMO a proposé de « Demander au Service des études d'enrichir les programmes de formation religieuse et de formation morale d'un volet portant sur les autres croyances et leurs différentes traditions ». La proposition fut rejetée à 9 voix contre 5. En amendement, la commissaire a proposé : « d'Appuyer la création de commissions scolaires linguistiques et de mettre fin à la contestation judiciaire de la Loi 107 ». Cette proposition fut aussi rejetée par 10 voix contre 4. Le plan d'action a été approuvé par 10 voix contre 4 et 1 abstention.

Le lendemain, The Gazette expliquait que, lors des discussions entourant l'adoption du *Plan d'action pour les communautés culturelles* à la CECM, les quatre commissaires membres du MEMO avaient dénoncé le document comme ne contenant rien de substantiel et avaient allégué que ce projet ne constituait qu'un exercice de relations publiques.<sup>366</sup> De plus, :

- une commissaire (MEMO) aurait rappelé que, quelques semaines plus tôt, le conseil avait adopté un règlement qui ajoutait un critère d'admissibilité au poste de direction d'école : celui de la promotion des valeurs chrétiennes par les candidats. Dans ce cas, il ne pouvait plus être question d'égalité en emploi comme le plan d'action le proposait; elle a donc proposé une série d'amendements, tous rejetés par le RSC, sur l'embauche du personnel<sup>367</sup> et sur le remplacement des commissions scolaires confessionnelles par des commissions scolaires linguistiques.<sup>368</sup>
- Cette commissaire du MEMO aurait indiqué peu après que la preuve était faite qu'une éducation interculturelle était impossible sans une commission scolaire pluraliste.
- Au moment du vote sur le *Plan d'action en regard des relations interculturelles et interethniques à la C.E.C.M.*, les commissaires du MEMO ont voté contre et Pasquale Piccirilli s'est abstenu.<sup>369</sup>
- Une commissaire du MEMO avait profité de l'occasion pour présenter une longue liste d'organismes québécois qui s'étaient jusqu'alors opposés à l'article du projet de politique linguistique qui visait à punir les élèves parlant une autre langue que le français à l'école.
- La présidente du MEMO, qui n'était pas membre du conseil des commissaires, aurait dit que son groupe avait aussi trouvé déplorable que la CECM insiste dans ce projet de politique pour que les employés des écoles parlent un « français correct » et s'était demandé si cela voulait signifier qu'il y aurait d'autres affaires Zuniga.<sup>370</sup>

Don Macpherson (The Gazette), le 19 avril, écrivait :<sup>371</sup>

- ⇒ qu'il était inévitable que les manifestations de xénophobie de la CECM soient largement publicisées à l'extérieur du Québec;
- ⇒ que la critique avait été assez significative du côté des francophones dont certains croyaient que toute manifestation de nationalisme n'était pas nécessairement bonne et n'étaient pas prêts à faire progresser les intérêts de la majorité francophone aux dépens des minorités;
- ⇒ que cela démontrait que les francophones ne formaient pas un bloc monolithique; ainsi :
  - le syndicat des enseignants francophones de la CECM, comme les éditorialistes de La Presse, du Devoir, et du journal Le Soleil de Québec avaient dénoncé l'interdiction d'utiliser une autre langue que le français sur les cours d'écoles;
  - selon Dubuc (La Presse), cette interdiction aliénerait les enfants allophones obligés par la Loi 101 de fréquenter l'école française;
  - par contre, Dubuc aurait noté l'appui d'intervenants francophones au projet de la CECM dont certains animateurs de radio, le MQF, la CEQ, l'AQPF. Selon Dubuc, la critique des francophones n'était pas entièrement désintéressée : une partie de l'élite souhaitait plus d'immigrants pour compenser la baisse de natalité des francophones;
- ⇒ que ces critiques pouvaient aider les immigrants à percevoir le Québec français comme étant une société tolérante.

Lors d'une conférence de presse, le 19 avril, la présidente de la CEQ a rappelé qu'il était important qu'on parle français à l'école française et pas seulement dans la classe.<sup>372</sup> Le fait de parler anglais en dehors des salles de classe ne ferait jamais du français une langue de fraternisation pour les élèves. Les méthodes employant la coercition, la sanction, la punition ou le renvoi ne semblaient pas assurer le succès, bien au contraire. D'autres moyens pouvaient mener à une meilleure connaissance du français, sans avoir recours à la coercition : amener les élèves à s'engager par contrat à utiliser le français; profiter de la mise sur pied des conseils d'orientation pour bâtir des projets éducatifs sur la valorisation du français; engager les représentants des communautés culturelles dans cette réflexion sur le français comme langue de fraternisation. Le ministre devait clarifier sa politique interculturelle en disant quelles mesures précises il allait mettre de l'avant dans les milieux polyethniques pour valoriser et renforcer l'usage du français et pour s'assurer que le français soit la langue de travail.

Le matin du 19 avril, le ministre de l'Éducation rencontrait le président de la CECM au siège social de la commission scolaire à Montréal pour discuter, entre autres, du projet de politique linguistique. Le président aurait rappelé que la CECM n'avait pas encore pris de décision dans ce dossier. Le ministre aurait réitéré « son opposition à toute mesure qui viserait à forcer les élèves à parler français hors de la classe » et aurait dit :

On doit s'en tenir à des mesures qui vont respecter les droits fondamentaux des personnes, les élèves sont des personnes.... Dans les activités scolaires, tout doit être en français. Mais dans les activités privées des élèves, il faut être prudent, l'incitation vaut mieux que la coercition.<sup>373</sup>

Le dossier de la politique linguistique fut étudié par les membres du conseil pédagogique de la CECM, le 20 avril 1990.<sup>374</sup> C'est la version du 30 mars du document qui fut déposée à ce comité. Les membres du conseil pédagogique étaient d'accord avec les idées émises dans le préambule du projet; leur prudence dans le dossier se percevait dès le début du compte rendu :

Ils (les membres) aimeraient toutefois y voir préciser que la C.É.C.M. ne veut pas empêcher les élèves de s'exprimer entre eux dans leur langue maternelle. L'objectif est plutôt, pour des fins pédagogiques, de voir éliminer l'anglais langue seconde des échanges avec le personnel et les pairs. Ils souhaiteraient également que l'on y spécifie que la C.É.C.M. recherche pour tous ses élèves la maîtrise de l'anglais, langue seconde, sans cependant se laisser déborder et faire d'une langue seconde, une langue dominante.

Le conseil pédagogique acceptait les fondements et les objectifs du projet et demandait que soit plus explicite « la promotion du français en tant que facteur essentiel de réussite scolaire et d'intégration sociale ». De plus, le texte devait mentionner clairement que le personnel avait l'obligation de s'exprimer en français. Enfin, l'ajout des ressources nécessaires était une condition essentielle à la réussite du projet. Des modifications aux articles 16 et 18 ont été suggérées. Ainsi le conseil proposait de faire la distinction entre les activités scolaires et parascolaires d'une part, et, d'autre part, les autres activités où seuls les moyens incitatifs seraient employés (article 16). De plus, le conseil a suggéré de remplacer l'expression « les règles de discipline » par « les mesures incitatives » (article 18).

Avocate et professeure au Département des sciences juridiques de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), Renée Joyal apportait, le 20 avril dans *La Presse*, un éclairage sur la question des droits en matière de langue à l'école.<sup>375</sup> L'avocate—pour qui les tensions produites dans les écoles françaises par ceux qui s'y exprimaient en anglais faisaient écho aux débats constitutionnels en cours—posait la question suivante : « Les jeunes peuvent-ils parler toutes les langues du monde, et surtout l'anglais, dans les écoles françaises du Québec? ». Devant la multitude des réactions sur le sujet, l'auteure constatait que la liberté d'expression se portait bien au Québec et faisait remarquer que la situation recelait des dimensions politiques, socioculturelles et démographiques. Pour cette spécialiste, les droits contenus dans les Chartes, comme tous les autres, existaient dans le cadre d'une société donnée, avec ses valeurs et ses traits distinctifs et devaient s'exercer dans le respect des valeurs démocratiques, de l'ordre public et du bien-être général des citoyens du Québec. Conséquemment, la loi pouvait en fixer la portée et en aménager l'exercice.

Par ailleurs, Renée Joyal rappelait le droit et l'obligation pour tous les jeunes des écoles françaises de recevoir leur instruction en français au primaire et au secondaire et soulignait le dilemme de la société québécoise « soucieuse d'assurer sa survie tout autant que le respect des droits de ses membres ». Il fallait préserver un équilibre entre ces éléments. Les droits à une instruction de qualité et à une intégration optimale des allophones exigeaient que les activités pédagogiques et les communications entre personnels et élèves se fassent exclusivement en français à l'école française. Les règles, claires et largement diffusées pouvaient solutionner la plupart des problèmes posés, « les sanctions disciplinaires étant envisagées comme des mesures de dernier recours qui, si elles étaient appliquées, devraient l'être dans le cadre d'un processus équitable et respectueux » du droit des jeunes de faire valoir leur point de vue.

Renée Joyal jugeait que la question de l'usage d'une autre langue durant une conversation privée entre élèves ou pendant les récréations était plus délicate; il y avait là « des risques d'entorse aux droits des groupes minoritaires à la promotion de leurs cultures, garantis par la Charte québécoise et reconnus par la Convention sur les droits de l'enfant » et « si des sanctions graves étaient appliquées dans ce contexte, leurs conséquences pourraient conduire à une négation de droit à l'instruction dont nous avons parlé plus haut. En cette manière, seulement des mesures incitatives pourraient être applicables ». Rappelant une disposition de la Convention de l'ONU sur les droits de l'enfant qui demandait « d'inculquer à l'enfant le respect de son identité culturelle, des valeurs nationales du pays dans lequel il vit et des civilisations différentes de la sienne », Renée Joyal expliquait qu'il était urgent de développer au Québec la réciprocité entre « d'une part, l'accueil et le respect des membres des diverses communautés ethniques et, d'autre part, la volonté des membres de ces communautés de s'intégrer à la société québécoise et d'en respecter les valeurs propres, à l'école ou ailleurs ».

Le vendredi 20 avril, Émile Robichaud, membre du comité d'élaboration, ayant reçu un appel téléphonique de la SSJB-M et un autre du journaliste Gérald Leblanc (La Presse), a défendu le dossier du projet de politique linguistique en rappelant que l'intention du comité n'était pas d'interdire les langues maternelles dans les conversations privées.<sup>376</sup>

Par ailleurs, la communauté des Sikhs de Montréal, comprenant de 7 000 à 8 000 membres,<sup>377</sup> enjoignait ses membres « d'apprendre et d'utiliser le plus rapidement possible le français dans leurs rapports inter-culturels » et demandait de l'aide pour franciser ses membres.<sup>378</sup> Ce groupe se déclarait contre la politique de la CECM qui viserait à « interdire l'emploi d'autres langues que le français dans ses écoles francophones » et demandait à la CECM de permettre les langues maternelles dans les échanges entre jeunes d'une même communauté. Le dialogue entre jeunes Sikhs en langue sikh, le gurmukhi, relevait d'un « devoir religieux », le mot sikh signifiant « disciple d'un certain nombre de principes religieux et sociaux ».

The Gazette du 21 avril 1990 traçait un portrait du président de la CECM et du RSC.<sup>379</sup> Michel Pallascio n'a pas contribué à cet article disant que cela mettrait de l'huile sur le feu, car The Gazette avait une idée préconçue sur la question linguistique.<sup>380</sup> Le journal a donc sollicité d'autres témoignages pour dresser un portrait de Michel Pallascio et du RSC qu'il dirigeait. Ainsi, le journal rappelait les récents déboires de la CECM (affaire Zuniga, affaire du sondage et projet de politique linguistique) et décrivait la centration du groupe dominant de commissaires sur la religion : « une grande partie des Québécois francophones considère Pallascio et ses commissaires comme de dangereux fanatiques, les ayatollahs du catholicisme, un groupe marginal », des commissaires conservateurs, portés au pouvoir avec l'appui de M<sup>gr</sup> Grégoire et de nombreux groupes religieux influencés par le MSC et la pensée de Lionel Groulx, dirigés par un président qui n'était qu'un « obscur avocat de quartier » sous la coupe de sa mère—présidente de l'Association des parents catholiques—, en désaccord avec la Fédération des commissions scolaires du Québec et le ministre de l'Éducation.

Dans une lettre au Devoir, le 21 avril, Jean-Marc Léger expliquait que le débat suscité par le projet de la CECM témoignait « d'une curieuse conception, en certains milieux, de l'institution scolaire et de sa mission, comme du processus d'intégration des jeunes immigrants ». La distinction entre le type de locaux était « artificielle et spécieuse » : c'est de l'ensemble d'un établissement dont il fallait tenir compte, « l'espace scolaire dans toutes ses dimensions, dans toutes ses fonctions, qui sont interdépendantes ». L'intégration étant un processus psychoculturel global, qui déborde largement la « classe » et qui ne peut se réaliser que s'il se développe dans la communauté scolaire, il ne pouvait y avoir d'écoles qui soient francophones dans les classes et anglophones dans les couloirs, la cafétéria, les salles de jeux, les cours de récréation, selon Jean-Marc Léger. De plus, il fallait déplorer « l'imprévoyance et la consternante frivolité des pouvoirs publics—politiques et scolaires— » qui avaient laissé la situation se développer en laissant l'immigration se concentrer à 90% dans la région de Montréal : les jeunes et les enseignants risquaient de payer le prix de cette indifférence.

Le lundi matin 23 avril, chaque membre du personnel de la CECM a reçu une copie du projet de politique linguistique.<sup>381</sup> Ce même jour, la réaction officielle du MEMO au projet était publiée par La Presse. Le MEMO :<sup>382</sup>

- rejetait toute approche coercitive dans le dossier, si tel était le cas;
- exprimait sa satisfaction devant l'initiative—bien que tardive—de la CECM, dans le dossier;
- faisait remarquer la concordance des objectifs de la politique avec ses orientations;
- rappelait que l'école avait le devoir d'assurer à tous les élèves la maîtrise du français, langue nationale, durant l'ensemble des activités scolaires;

- soulignait le fait que la langue choisie par les Québécois pour l'intégration—non la juxtaposition des diverses communautés—à la société québécoise était le français;
- soutenait qu'il était légitime que l'école « prenne les mesures nécessaires » pour atteindre les objectifs fixés, mais elle devait le faire dans le « respect des élèves »;
- déterminait certaines distinctions à établir dans la gestion de la question linguistique à l'école; l'une d'elles concernait le respect de la liberté des élèves durant les moments de détente, au cours de leurs conversations privées : « À ce niveau, la généralisation de l'usage du français ne peut se faire que par l'exemple et l'effet d'entraînement »;
- indiquait que certains moyens proposés étaient bons, d'autres moins et certains inquiétants « compte tenu des façons de faire de la CECM » :
  - ⇒ le MEMO craignait la réédition de « l'affaire Zuniga » avec le moyen 8 visant la capacité de s'exprimer dans un français correct;
  - ⇒ le MEMO se demandait jusqu'où iraient « les exigences des [codes de vie] et des règlements dans les écoles »;
  - ⇒ le recours à la Charte des droits dans ce dossier ne convainquait pas le MEMO des bonnes intentions de la CECM qui se servait de cette charte pour contester la Loi 107;
- déclarait que la participation de tous les organismes intéressés était « extrêmement importante » et que les commissaires devaient écouter ce qu'ils avaient à dire;
- demandait que tous les intervenants scolaires s'expriment en tout temps en français dans l'exercice de leurs fonctions et « témoignent, par leur attitude et leur exemple, de l'importance et de la valeur qu'ils accordent à la place et à la qualité du français »;
- suggérait que chaque équipe-école s'inspire de ses propos pour élaborer un plan d'action pouvant assurer l'environnement français nécessaire à l'intégration des allophones;
- reprochait à la CECM de manquer de « rigueur » et de « cohérence », en ne présentant que le premier volet d'une politique plus globale visant l'amélioration de l'accueil des immigrants et de l'éducation interculturelle : toute politique concernant la place du français à l'école devait être insérée dans une politique globale mettant en perspective le statut de la langue française, les relations interethniques et l'éducation interculturelle;
- évaluait que les malaises et les tensions ressentis dans plusieurs écoles étaient dues à « l'incurie du RSC » et au manque de ressources gouvernementales dans le dossier;
- affirmait comprendre la démarche des directions d'écoles et des enseignants, mais insistait sur une politique globale d'intervention en cette matière;
- jugeait « extrêmement important » que la population se prononce sur ce dossier pour qu'il ait quelque chance de succès.

La Presse publiait, le 23 avril, la lettre que le président de la Provincial Association of Catholic Teachers (PACT) avait fait parvenir au président de la CECM à la suite de la publication du projet de politique linguistique.<sup>383</sup> (Ce point de vue a déjà été brièvement abordé

précédemment.<sup>384</sup>) Le président de la PACT écrivait que ce projet lui semblerait « comme une blague de mauvais goût » s'il n'émanait du même organisme qui avait préparé le questionnaire contenant la question sur les écoles séparées pour immigrants; il souhaitait que les « éléments coercitifs » du projet subissent le même sort que la question 30 et soient retirés du projet. Comprenant les difficultés que devaient affronter les éducateurs des écoles françaises, mais ne pouvant souscrire à l'idée que « la fin justifie les moyens », le président de la PACT ajoutait :

- que la mesure proposée démontrait « le rejet de principes et de méthodes pédagogiques reconnus » et était « incompatible avec la notion des bonnes relations humaines »;
- que le fait d'« imposer le respect de ces politiques de façon coercitive » démontrait plutôt « l'indifférence éhontée vis-à-vis le respect des droits fondamentaux »;
- que toute atteinte, par une commission scolaire, au droit de s'exprimer en privé dans la langue de son choix, « ternirait l'image du Québec auprès des immigrants »;
- que la différence entre promouvoir et imposer le français devrait être évidente;
- que ces mesures minaient « l'esprit de bon accueil mis de l'avant par la société québécoise envers ses immigrants »; des mesures portant sur « la compréhension, la tolérance et l'encouragement plutôt que sur la correction seraient beaucoup plus productives »;
- que s'aventurer dans la voie de « la répression envisagée », comportait des effets négatifs : « Nos enseignants connaissent par expérience l'importance de la motivation dans leurs relations avec les étudiants »;
- que l'aspect le plus odieux de ce projet était qu'il associait « le fait de parler une langue autre que le français dans les corridors, les escaliers, les toilettes et les cours de récréation des écoles à un écart de conduite de la part des élèves » et que certains pourraient être tentés d'étendre ce contrôle « jusque dans les parcs publics et sur les trottoirs »;
- que la CECM devait supprimer « toutes mesures répressives » de ce projet « franchement répréhensible » et faisant « fausse route ».

Le président de la PACT concluait sur ces mots :

Nous devons bâtir un Québec où la langue française est fermement protégée et ce, dans le respect des droits fondamentaux de tous (s)es citoyens. Compromettre l'une de ces deux composantes est un signe troublant de faiblesse.

La société québécoise est en pleine évolution et de ce fait elle est en droit de s'attendre à un engagement formel quant au respect des droits fondamentaux des individus qui la composent; ceci ne doit pas être perçu comme une entrave à la protection du français dans le contexte nord-américain.

La Presse du 23 avril a publié une lettre de Jean Hénaire et Robert Cadotte (MEMO).<sup>385</sup> Pour eux, la CECM avait échoué dans le processus d'intégration des immigrants; il était donc normal qu'elle s'inquiète de l'avenir du français dans ses écoles. Ces auteurs se demandaient pourquoi la CECM en était-elle venue « à cette aberration » qui allait « jusqu'à légitimer la négation du droit fondamental d'utiliser la langue de son choix dans des conversations privées ». Selon eux,

- le projet de politique donnait l'impression que les jeunes immigrants étaient « responsables de la perte de vitesse du français chez les jeunes »;

- la lecture du projet laissait voir que la CECM se percevait comme « assiégée »;
- « ce raisonnement dangereux » faisait suite à une analyse incomplète qui ne tenait compte ni « des aspects politiques et sociaux » du dossier, ni de ses « fondements pédagogiques »;
- des amis allophones déploraient « notre manque de volonté politique claire concernant la question linguistique et le statut politique du Québec dans l'ensemble nord-américain »; notre « ambiguïté » nuisait à notre « crédibilité »;
- par exemple, nous laissons pénétrer la culture américaine de façon à provoquer une « acculturation lente et généralisée; même aux yeux de plusieurs jeunes francophones, le français est associé à une langue de *losers* »;
- les « tergiversations » du gouvernement sur la question de la langue dans les petites entreprises nuisaient au dossier : « En effet, c'est là surtout que les nouveaux arrivants, sans aide et souvent sans ressources, apprennent à travailler en anglais. Comment par la suite leur reprocher de choisir pour leurs enfants la langue qui les nourrit? »;
- la CECM devait être blâmée pour son silence sur la langue de travail. Ce refus « d'interpeller les pouvoirs en place, en évacuant les champs du politique et du social de son document » limitait le projet de la CECM à « une série de mesures ponctuelles » inefficaces;
- le document semblait peu utile aux enseignants et conduisait à l'échec; la CECM devait corriger son devoir pour effectuer le redressement attendu depuis trop longtemps;
- « l'indigence du document » était frappante; la menace de sanctions témoignait d'une « absence de réflexion pédagogique » et d'un « aveu d'impuissance » : « En organisant la répression dans les écoles, ne risque-t-on pas plutôt de s'aliéner les adolescents allophones? »

Le 23 avril, Le Devoir indiquait que la CECM ne tiendrait pas d'audiences publiques sur le projet de politique, mais recevrait les avis des groupes intéressés, avant la fin de mai.<sup>386</sup>

Le parti d'opposition à la CECM (MEMO) n'avait manifesté aucun désaccord face au projet de politique au moment de sa présentation au conseil des commissaires du 4 avril. Les commissaires du MEMO avaient été informés de ce projet et ne semblaient pas s'y opposer avant que les objectifs soient adoptés lors de cette séance. La position officielle du MEMO a surpris certains membres du comité d'élaboration de la politique. Émile Robichaud a annoncé par téléphone à une collègue, le matin du 23 avril, que le MEMO avait, tout compte fait, retiré son appui au projet et expliqua que Louise Laurin, directrice de l'école Sainte-Cécile, avait rencontré des membres du Parti Québécois la semaine précédente pour leur expliquer le projet et devait rencontrer des membres de la SSJB-M dans les jours qui suivaient. De plus, le président de l'ADEM avait reçu une invitation de Télé-Métropole pour une émission télévisée qui devait avoir lieu le 30 avril sur cette question.

Un peu après, vers 10 heures, Thérèse Landry a reçu un appel de Louise Laurin qui lui confirmait qu'elle rencontrerait les membres de la Société Saint-Jean-Baptiste le soir même et qu'une autre rencontre était prévue avec des membres du Parti Québécois. Ces rencontres n'étaient pas faciles, dans le contexte, car les gens ne savaient pas toujours quels étaient les éléments du problème et le bien-fondé des mesures proposées; ils étaient influencés par ce qu'ils lisaient ou entendaient par le biais des médias. Les interventions que faisait Louise Laurin visaient à recueillir des appuis au projet de politique, tel qu'il était présenté.

Au cours de l'après-midi du 23 avril, la vice-présidente de l'ADEM téléphonait à Thérèse Landry pour lui annoncer que l'ADEM avait mis sur pied un comité afin d'étudier le projet de politique et de préparer la position officielle de l'association. La vice-présidente ajoutait que l'article du projet concernant les mesures de discipline faisait problème et que le DG souhaitait rencontrer les huit directions d'école du comité de travail. D'autre part, le président de la CECM s'était dit étonné du silence de l'ADEM sur la place publique étant donné que l'association « était bonne pour faire des conférences de presse ».

En fait l'ADEM était silencieuse, mais le CA de l'ADEM suivait le dossier de près. Ainsi, le 17 avril, les membres du CA avaient fait le bilan de la situation et avaient demandé à un groupe de travail de préparer dans les plus brefs délais la position de l'ADEM face aux moyens contenus dans le projet.<sup>387</sup> Le 30 avril, le responsable du comité a donné un compte rendu verbal d'une première rencontre aux membres du CA qui ont décidé de tenir une réunion spéciale le lendemain afin d'étudier le rapport et de tenir une assemblée générale spéciale de tous les membres le 9 mai. De plus, le CA adoptait une proposition visant à libérer le président pour une dizaine de jours afin qu'il puisse s'occuper de ce dossier.<sup>388</sup>

Par ailleurs, le 23 avril le président de l'APPM écrivait au président de la CECM afin de le convaincre de tenir des audiences publiques en lui faisant remarquer qu'ils étaient d'accord sur le fond de la question de la consultation, mais non sur les modalités de son exercice :

En fait, la question de la langue concerne l'ensemble de la population montréalaise. Vous avez d'ailleurs pu constater avec quelle vivacité des organismes ou citoyens de toutes obédiences ont réagi au projet de politique de la C.É.C.M. ... oubliant qu'il ne s'agissait que d'un projet. La C.É.C.M. est d'ailleurs sensible à ces considérations puisqu'elle a décidé de recevoir les avis écrits des groupes intéressés avant d'adopter la version finale de sa politique. De cela, je conclus que nous sommes d'accord sur la nécessité d'une large consultation sur la question. Cependant, la formule que vous avez retenue ne nous semble pas satisfaisante parce qu'elle évite un débat public sur une question qui soulève facilement les passions. Or, nous croyons que la C.É.C.M. ne pourra échapper à un tel débat. Imaginons, en effet, que vous receviez (selon quelles modalités?) un certain nombre de mémoires provenant d'organismes et d'individus. Les services de la C.É.C.M. en feront la synthèse, soumettront les principaux points de vue au Conseil et le Conseil décidera. Tel est le scénario que vous retenez. Dans les faits, ce scénario est fragile. D'une part, il est évident que des organismes publiciseront leurs avis, et ceux-ci seront commentés publiquement. D'autre part, votre politique

finale sera largement commentée, en bien ou en mal, et surtout par celles et ceux qui ne reconnaîtront pas leurs idées dans votre politique.<sup>389</sup>

Le président de l'APPM appuyait les objectifs du projet de politique et s'opposait à toute mesure *coercitive* : « Nous avons d'ailleurs cru comprendre que vous étiez vous-mêmes réticent à l'endroit de telles mesures ».<sup>390</sup> C'est toute la population, et celle de Montréal en particulier, qui était concernée par ce dossier. Faire des audiences publiques favoriserait le débat et le rendrait plus « équitable ». La CECM ne pouvait, par manque de moyens, porter seule le poids de la francisation des immigrants. L'APPM s'était associée, l'année précédente, à la CECM pour réclamer des moyens supplémentaires; des audiences publiques permettraient à la population de comprendre cette demande et de s'y associer.

Dans *La Presse* et *Le Devoir* du 21 au 25 avril paraissaient plusieurs articles sur la réalité sociolinguistique des provinces canadiennes, à l'aube ou pas d'un changement constitutionnel important. Ces articles illustraient les difficultés des francophones du reste du Canada à vivre en français et donnaient une idée de l'accélération de leur assimilation au Canada anglais.<sup>391</sup>

Le mardi 24 avril, lors d'une conférence de presse, la Commission des droits de la personne du Québec rendait public un avis sur le projet de politique linguistique de la CECM.<sup>392</sup> Tout en reconnaissant que ce projet se voulait de caractère « essentiellement incitatif » et ne prévoyait pas « que le défaut de se conformer à l'obligation de parler français sur les lieux de l'école » entraînerait « nécessairement des sanctions », et que le recours à des mesures disciplinaires avait un caractère supplétif, la CDPQ considérait :

- que l'emploi de mesures incitatives ne portait pas atteinte à la Charte des droits;
- que le recours à des sanctions n'était cependant pas exclu—comme l'indiquaient le texte de la politique et certaines déclarations de responsables de la CECM—;
- que, théoriquement, ces sanctions pouvaient aller jusqu'au transfert, à la suspension ou à l'expulsion des élèves fautifs;
- que, dans la mesure où l'application de la politique prendrait alors un caractère coercitif, il en découlerait une atteinte objective à la liberté d'expression.

De plus, la CDPQ justifiait sa position en affirmant que les restrictions auxquelles la CECM voulait soumettre les élèves n'avaient pas de fondement légal; la CDPQ ajoutait :

- ⇒ que les lois et le Régime pédagogique n'autorisaient pas la CECM à aller aussi loin;
- ⇒ qu'il fallait faire la différence entre les activités pédagogiques et les activités privées—non reliées à l'enseignement : heures de repas, de récréation et périodes entre les cours—;
- ⇒ que l'imposition du français au cours des activités non reliées à l'enseignement enfreindrait l'article 10 de la Charte—portant sur la liberté d'expression—et serait discriminatoire en touchant plus durement ceux pour qui le français n'était pas la langue usuelle.

En conclusion, la CDPQ affirmait que toute mesure coercitive dans l'application des deux articles qui toucheraient des *activités non reliées à l'enseignement* serait discriminatoire et violerait la liberté d'expression. Seuls des moyens incitatifs, pour ce qui se passait en dehors des salles de classe, pouvaient être employés par les intervenants scolaires pour assurer un environnement français dans les écoles françaises. Cependant, la CDPQ précisait ce qui suit :

3. Ne constitueraient pas des atteintes illégales à la Charte, en revanche :
  - A. l'application de la politique à la langue parlée par les élèves durant les activités d'enseignement (y compris les activités parascolaires et celles faisant partie des services personnels et complémentaires aux élèves), et dans leurs relations avec le personnel de l'école affecté à ces activités;
  - B. sa mise en oeuvre par des moyens à caractère incitatif.

The Gazette annonça dès le lendemain, 25 avril, que le projet de politique linguistique de la CECM allait à l'encontre des droits de la personne selon un avis de la CDPQ.<sup>393</sup>

- ⇒ la CDPQ aurait dit « Oui à la langue française » et « Non à la coercition »;
- ⇒ les deux mesures controversées avaient essuyé la critique d'un large éventail d'intervenants de la société québécoise, incluant les groupes ethniques, les syndicats d'enseignants francophones et les éditorialistes des journaux importants;
- ⇒ la veille, la vice-présidente de la CDPQ avait confié à The Gazette que la CECM aurait dû présenter son projet à la CDPQ pour en obtenir un avis avant de le rendre public, comme le faisait le gouvernement avec les projets de lois;
- ⇒ personne n'avait pu se rendre disponible à la CECM pour commenter la nouvelle;
- ⇒ un porte-parole du ministre de l'Éducation aurait dit que cet avis de la CDPQ allait dans le même sens que les propos du ministre au début du mois;
- ⇒ la section 10 de la Charte québécoise—ayant préséance sur les lois provinciales—indique que « chaque personne a le droit à la reconnaissance pleine et entière et à l'exercice de ses droits et libertés humains, sans distinction, exclusion ou préférence » basées sur certains facteurs tels que la race, la couleur, le sexe et la langue;
- ⇒ la CDPQ avait souligné que le projet de la CECM avait le mérite de reconnaître, par ses fondements, la vulnérabilité du français dans le contexte québécois, notamment en milieu scolaire; que la Charte de la langue française et la Loi de l'instruction publique prévoyaient que le français était la langue de l'instruction dans les écoles françaises et que cette base devait servir à promouvoir la qualité du français écrit et parlé; que l'imposition du français en dehors des activités d'apprentissage portait atteinte à la liberté d'expression; qu'une limite à ces droits fondamentaux devait être traduite dans une loi pour être justifiée.<sup>394</sup>

La nouvelle de cet avis ne parut que le jeudi 26 avril dans La Presse, soit deux jours après sa publication par la CDPQ.<sup>395</sup> Le journal rappelait que la CDPQ soutenait que les écoles devaient se limiter à des moyens incitatifs pour assurer un environnement français aux élèves pour ce qui se passait en dehors des salles de classe; que la CDPQ s'appuyait sur un jugement de la Cour

suprême du Canada de 1988 sur la langue d'affichage qui affirmait : « La langue est si intimement liée à la forme et au contenu de l'expression qu'il ne peut y avoir de véritable liberté d'expression linguistique s'il est interdit de se servir de la langue de son choix »; que la CDPQ jugeait que les articles des lois évoquées par la CECM concernant le sujet n'étaient pas assez précis pour qu'une restriction à un droit fondamental puisse être justifiée sous l'article 9.1 de la Charte québécoise des droits; que cette restriction devait être autorisée par une disposition législative plus précise; que la CDPQ s'appuyait aussi sur le jugement de la Cour suprême du Canada pour déclarer « discriminatoire » « toute mesure coercitive visant à empêcher les élèves de parler une autre langue que le français entre eux ». Le journaliste ajoutait que la CECM s'était limitée à déclarer que l'avis et les opinions de la CDPQ seraient prises en considération avant l'adoption de la politique linguistique en juin.

Le jeudi 26 avril, par l'entremise d'un tiers, Thérèse Landry a téléphoné à un militant de longue date au Parti Québécois. Bien que le Parti Québécois fut alors dans l'opposition, ces députés pouvaient peut-être faire une intervention sur le sujet à l'Assemblée nationale. Thérèse Landry a informé ce militant du contenu du projet de politique linguistique et lui a demandé de plaider cette cause auprès des membres du PQ qui siégeaient à l'Assemblée nationale. Un texte fut envoyé à ce militant à ce sujet.

Le jeudi 26 avril, *The Gazette*—tout en indiquant que la CDPQ avait clairement signifié qu'elle adhéraient aux objectifs de la politique linguistique de la CECM—rapportait :<sup>396</sup>

- que des avocats et des groupes de défense des droits de la personne avaient dit, la veille, que la CECM serait mal avisée d'ignorer cet avis;
- que par un communiqué aux journaux Michel Pallascio avait fait connaître la réaction officielle de la CECM, la veille également : la CECM avait reçu avec grand intérêt, les opinions de la CDPQ et en tiendrait compte lors de la rédaction de la politique en juin;
- que selon des personnes bien informées à la CECM et au MEQ, les remarques de la CDPQ représentaient le clou final dans le cercueil façonné par l'opinion publique;
- que, selon ces sources, la CECM avait reconnu qu'une grande partie de la population québécoise voulait que les mesures coercitives soient retirées des 29 propositions présentées;
- que selon l'avocat de la CDPQ, la CECM enfreignait un droit fondamental lorsque de possibles punitions, implicites ou explicites, étaient évoquées envers ceux qui ne parlaient pas la langue officielle du Québec : « Il y a une atteinte (aux droits) quand vous forcez quelqu'un à faire quelque chose ou quand vous le punissez pour faire quelque chose »
- que, selon l'avocat de la CDPQ et Julius Grey, avocat de Montréal, l'avis de la CDPQ n'avait pas de portée légale, mais recelait une importante valeur morale et politique; que la CECM pouvait bien adopter la politique telle quelle, mais c'était à ses risques. En cas de poursuite,

elle pouvait être condamnée par une cour civile à verser une compensation pour les dommages subis. « La CECM doit prendre nos recommandations au sérieux »;

- que, selon Julius Grey, la CECM aurait été mal venue de persévérer dans ce qui avait attiré « le désaveu de tous ». Les propositions qui portaient atteinte aux droits étaient, « moralement répugnantes par nature et n'avaient pas besoin d'être rejetées par tous et chacun pour être considérées comme inacceptables »;
- que Arthur Hiess, président du Canadian Institute on Minority Rights, aurait parlé de « la courageuse déclaration de la Commission des droits de la personne du Québec », ajoutant que son organisme était entièrement d'accord avec les orientations proposées.

Le 25 avril, Gérald Leblanc apportait des témoignages d'enseignants sur la question linguistique, des témoignages recueillis à l'école polyvalente Lucien-Pagé de la CECM, qui traduisaient les inquiétudes des enseignants devant l'indifférence ou le mépris de certains élèves à l'endroit du français.<sup>397</sup> À ces témoignages, le journaliste ajoutait :

Nos grands chantres de l'auto-flagellation ont surtout retenu qu'on voulait punir les enfants qui parleraient autre chose que le français. Ils y ont vu une autre manifestation de notre xénophobie congénitale.

Rien de nouveau sous le soleil. Quand Bourassa a fait la Loi 22, ses propres députés l'ont traité de fasciste. Quand Camille Laurin a fait adopter la loi 101, on l'a comparé au docteur Goebbels. C'est un rituel qu'il faut subir périodiquement.

Une fois la litanie des anathèmes épuisée, on peut parler du problème : les écoles francophones multiethniques vivent une crise de croissance.

Don Macpherson (*The Gazette*) rapportait le 28 avril, les propos de David Foot, professeur d'économie à l'Université de Toronto, sur la mesure du ministre des finances du Québec visant à ralentir la chute de la natalité. Cette mesure consistait à donner une prime de 6 000\$ aux parents qui auraient un troisième enfant.<sup>398</sup> Selon David Foot cette mesure était inefficace et la baisse du taux de natalité des Québécois avait des conséquences sociales, politiques et économiques qui avaient mené à l'adoption successive de lois linguistiques dont le principal objectif visait l'intégration des immigrants à la majorité francophone. Macpherson ajoutait :

Si les francophones et les non francophones ne s'entendent pas sur la langue à adopter dans les cours des écoles françaises de la CECM, c'est parce que la Loi 101 a déversé directement dans ces écoles un flux important de non francophones.

Et c'est parce que les francophones sont sans cesse inquiets au sujet de leur capacité à garder le poids stratégique nécessaire à leur identité culturelle dans l'océan anglophone nord-américain.

Selon Macpherson, les mesures que David Foot jugeait efficaces étaient le logement et l'immigration. L'immigration est tellement importante que le Québec veut l'inclure dans l'entente du lac Meech parce que cela représente une « politique de la population », aurait ajouté David Foot, tout en expliquant : le Québec veut la garantie, protégée par la Constitution, qu'il recevra un pourcentage annuel d'immigrants proportionnel à sa population—soit environ

26%, avec une marge de 5% en plus, pour des raisons démographiques—ce que personne ne peut lui accorder. Macpherson ajoutait :

- que si les immigrants ne voulaient pas venir au Québec, ils ne viendraient pas;
  - ⇒ si, par ailleurs, ils ne voulaient pas rester, personne ne pourrait les forcer à le faire;
  - ⇒ s'ils voulaient rester, le problème du Québec restait entier pour assurer leur intégration à la société française du Québec, comme le démontrait la controverse sur la langue dans les cours d'école de la CECM;
- que l'attention commençait à se porter sur la place du français comme langue de travail, ce qui probablement serait plus mobilisant, après tout, que les actions hautement symboliques contre la langue des affiches commerciales;
- que l'immigration, pas plus que la prime du ministre des finances, ne pouvait être une solution magique au problème démographique du Québec.

La présidente du Conseil provincial de l'Association des parents catholiques du Québec, Jocelyne St-Cyr, a fait publié, le 28 avril, une lettre envoyée quelques semaines plus tôt au ministre de la Justice.<sup>399</sup> La communauté catholique trouvait dans l'article 93 une garantie qu'elle ne devait pas abandonner : « L'école confessionnelle a besoin de structures confessionnelles pour recevoir les services et l'animation qui lui permettront de se réaliser ». Jocelyne St-Cyr rappelait au ministre que son organisme souhaitait la mise en place d'une commission scolaire non confessionnelle française à Montréal dès 1976, lors des discussions sur la restructuration scolaire. Un mémoire présenté par son groupe, lors de la préparation de la Loi 107, suggérait même que ce soit le secteur francoprotestant de Montréal qui soit constitué en commission scolaire autonome. Insistant sur le maintien des commissions scolaires confessionnelles, Jocelyne St-Cyr indiquait que son organisme avait « l'appui d'une très forte partie de la population » :

La Coalition pour la confessionnalité scolaire, qui regroupe actuellement 1 032 organismes, revient à la charge auprès du gouvernement afin d'assurer la survie des commissions scolaires confessionnelles.

Nous croyons que l'article 93 de la Constitution canadienne a toujours sa raison d'être et toute tentative pour faire changer ce pacte historique serait discriminatoire envers la communauté catholique. Les catholiques et les protestants, depuis 1867 jusqu'à nos jours, ont largement et majoritairement contribué, par leurs taxes, à l'établissement et au maintien des écoles et des structures scolaires actuelles.

Le dimanche, 29 avril le journal *La Presse* présentait sa *personnalité de la semaine* :<sup>400</sup> Monseigneur Jean-Claude Turcotte, nouvel archevêque de Montréal, qui avait inauguré son ministère pastoral comme responsable du diocèse catholique de Montréal, le 25 avril 1990.<sup>401</sup>

Dans une lettre à *La Presse* parue le 29 avril, le président du RSC et de la CECM, Michel Pallascio, défendait l'esprit d'ouverture de la CECM en matière de respect de la diversité des

croyances.<sup>402</sup> Pour le R.S.C. il était clair que la CECM avait cette ouverture par le choix offert entre l'enseignement moral et religieux catholique et l'enseignement moral.

Une autre lettre paraissant le même jour était écrite par Maurice Archambault, président du Mouvement scolaire confessionnel (MSC) qui ne voulait pas que le pluralisme souhaité par le MEMO réduise la confessionnalité à un simple enseignement religieux.<sup>403</sup> La neutralité de l'État avait servi à prôner les intérêts de l'enseignement laïque au détriment de l'enseignement confessionnel. La tolérance affichée par le MEMO semblait un « virage opportuniste » et s'inscrivait « en contradiction avec ses prises de position antérieures et ses campagnes contre l'école catholique, lors des élections scolaires passées... ». Le MSC craignait que l'éducation chrétienne des enfants soit fortement compromise dans une CECM dirigée « par les laïcistes du MEMO » et ne voulait pas d'une « école confessionnelle dominée par une structure neutre ». Depuis près de vingt ans, le MSC demandait la création d'un secteur scolaire « autre » là où le nombre le justifiait, secteur qui assurerait le respect de la liberté de conscience des parents qui ne partageaient pas leurs convictions religieuses. Il fallait maintenir le système scolaire confessionnel pour assurer le respect de leur propre liberté de conscience.

Selon Maurice Archambault, l'Assemblée des évêques du Québec (AEQ) avait « fait connaître, à quelques reprises... » [sa] « préférence pour les commissions scolaires confessionnelles ». Mais il était regrettable que l'AEQ ait laissé à l'État le soin de régler la question du statut juridique des commissions scolaires. La majorité de la population était satisfaite de ce statut juridique qui protégeait les écoles catholiques depuis plus de cent ans. Le maintien des commissions scolaires confessionnelles ne pouvait que « favoriser une plus grande diversité du réseau scolaire et empêcher l'établissement d'un système scolaire étatique trop monolithique et trop centralisé ». Avec la déconfessionnalisation du système scolaire, on pouvait s'attendre à la disparition des commissions scolaires, de la démocratie scolaire, du statut juridique catholique des écoles et du droit de regard et de gérance des parents catholiques sur celles-ci. L'article 93 protégeait mieux leurs droits : « Toutes les garanties de remplacement que l'État peut nous offrir seront toujours tributaires des aléas de la politique ». La lutte du MSC se poursuivra : « Cette opposition tenace a fait avorter, depuis vingt-cinq ans, tous les projets de loi qui voulait déconfessionnaliser notre système scolaire, en particulier la Loi 3, et elle se continue ».

Une troisième lettre publiée ce 29 avril 1990 dans *La Presse* était écrite au nom du Conseil national du Mouvement laïc québécois.<sup>404</sup> Son président, Daniel Baril suggérait au ministre d'utiliser pour l'enseignement des apprentissages de base et l'éducation civique le temps réservé exclusivement à l'enseignement religieux. Les lecteurs et surtout les électeurs devaient se souvenir lors des élections scolaires de l'automne que l'école laïque, plus respectueuse des

droits fondamentaux, facilitait la conception de projets éducatifs plus cohérents et mieux adaptés aux exigences et aux valeurs sociales de l'époque.

Le 30 avril 1990 le journaliste Gérald Leblanc rendait compte de ses échanges avec trois des huit directions d'école qui avaient participé à la rédaction du projet de politique linguistique de la CECM : les directions des écoles Saint-Pascal-Baylon, Lucien-Pagé et Louis-Riel.<sup>405</sup>

⇒ à l'école Saint-Pascal-Baylon où les élèves allophones formaient 95% de la clientèle, la directrice souhaitait que la CECM appuie ce qui se faisait en francisation à son école et craignait que le secondaire ne puisse poursuivre le travail d'intégration amorcé au primaire.

⇒ Le directeur de Lucien-Pagé voulait que les élèves parlent français partout dans l'école :

Quand un petit Vietnamien parle le vietnamien avec un autre Vietnamien, on trouve cela mignon. Quand les deux parlent en anglais, chaque fois qu'ils rencontrent des Grecs ou des Latinos, on trouve ça moins drôle. Quand les deux Vietnamiens se parlent en anglais, on s'inquiète. Quand les petits francophones de souche, minoritaires dans l'école, se mettent à parler anglais avec les autres, on se demande où on s'en va. Quand c'est l'anglais qui prime dans les travaux en équipe, on se demande si notre école est encore française.

⇒ Le directeur de l'école Louis-Riel—en concurrence avec le privé par son encadrement et sa discipline—s'inscrivait aussi dans cette volonté de maintenir « une ambiance et un environnement français dans les écoles françaises » :

On verra bientôt les écoles privées promettre une ambiance française pour nous arracher la clientèle francophone. Il faut donc dire aux parents que nous offrons, nous aussi, un environnement français dans nos écoles. C'est ce que nous avons voulu faire dans le projet de politique du français. Nous ne sommes pas des tortionnaires, mais des pédagogues qui veulent des écoles françaises de qualité.

Le journaliste, après ces échanges, souhaitait que les directions d'école « ne se laissent pas arrêter par les timorés et les colonisés, qui s'inquiètent qu'on impose le français aux immigrants. C'est précisément ça la loi 101 ». Ne trouvant rien de xénophobe ou de rétrograde « à imposer, pour des raisons pédagogiques évidentes, l'usage du français » dans un lieu qui avait pour mission d'intégrer les nouveaux arrivants à la société québécoise, majoritairement française, le journaliste précisait cependant que tous les moyens n'étaient pas nécessairement bons et efficaces. En ce domaine, la patience et la tolérance étaient de meilleurs moyens si l'on voulait « atteindre les objectifs légitimes du projet ». La politique de la CECM devait être « limpide et impérative », toutes les activités de l'école se faisant en français, selon le code de vie ou de discipline de l'école; pour le reste, la persuasion devait suffire à convaincre les élèves et leurs parents « que l'usage généralisé du français favorisera le succès scolaire ».

Le journal *Le Progrès de Villeray* préparait un reportage à l'école secondaire Lucien-Pagé au cours de la dernière semaine d'avril consacrée à l'animation culturelle.<sup>406</sup> Après avoir décrit les activités qui s'y étaient déroulées, la journaliste résumait les propos de quatre jeunes allophones sur la question linguistique : « Ils ne s'identifient pas au Québec et ne voient pas pourquoi on ne

pourrait pas parler aussi anglais. Ils sont contre la séparation du Québec et tiennent au Canada ». Quant à l'avenir, il n'était pas évident, selon la journaliste, que ces jeunes voulaient rester au Québec; lorsqu'elle leur a demandé ce qu'il faudrait changer, ils ont répondu : « La mentalité des gens, pour qu'ils soient plus ouverts à nous ».

Dans son édition du 30 avril, le journal *The Gazette*, enjoignant la CECM de retirer sa « mesure coercitive » pour les écoles, disait espérer que la CECM ait compris le message de ses nombreux opposants sur cette proposition extrémiste qui pourrait, par exemple, « empêcher des frères de se parler, en privé, dans leur langue maternelle ». <sup>407</sup> L'avis le plus dévastateur était venu de la CDPQ, déclarant illégal cette interdiction d'autres langues en dehors des activités pédagogiques comme à l'heure du dîner. La CDPQ s'était appuyée sur un jugement de la Cour suprême du Canada, le même jugement à partir duquel le gouvernement Bourassa, pour interdire l'anglais dans l'affichage extérieur, « avait invoqué la clause dérogatoire contenue dans la Charte ». La CECM serait-elle prête à s'expliquer devant l'Assemblée nationale sur l'emploi d'une clause dérogatoire visant l'interdiction d'autres langues dans ses écoles?, se demandait le journaliste. L'idée de suspendre les droits constitutionnels des élèves était absurde et odieuse : il était pénible de voir que cette proposition n'avait pas encore été mise à la poubelle. Cela portait ombrage aux autres mesures—intéressantes et efficaces, toutes basées sur une approche incitative et un enseignement créatif—du projet de politique.

À la fin d'avril, le président du Parti Égalité, Robert Libman, déclarait vouloir changer l'image anglosaxonne de son parti auprès des francophones, selon le journaliste Delisle (*La Presse*). <sup>408</sup> Ainsi, le chef du PÉ souhaitait faire mieux connaître la diversité de pensée au sein de son parti qui était toutefois pour le maintien de la Confédération canadienne. Ce parti comptait quatre députés anglophones, dont deux étaient presque unilingues anglais, tous élus dans des comtés anglais de l'ouest de la ville de Montréal. Le chef du parti craignait « l'indépendance du Québec » et reprochait au Parti Québécois de ne pas avoir expliqué les conséquences d'un Québec indépendant. Le chef du PÉ voulait changer la perception de ceux qui jugeaient son parti anti-francophone, puisque le Québec comptait au moins 30% de francophones fédéralistes. Pour ce chef, les valeurs véhiculées par son groupe politique étaient « attirantes » pour des francophones : « le respect des droits individuels, le bilinguisme et le fédéralisme ». Aux dernières élections, cinq des dix-neuf candidats étaient des francophones; il n'était pas exclu qu'un francophone devienne chef du parti. Robert Libman ne se considérait pas comme porte-parole de la communauté juive du Québec, dont lui et son épouse faisaient partie; il ajoutait que cette communauté, dont 70% des membres étaient bilingues, n'était pas anti-francophone, même si elle apparaissait à certains comme très collée aux anglophones du Québec : « La communauté juive est très sensible aux droits individuels. Ils ont perçu la loi 178 (sur la langue d'affichage) comme une violation des droits individuels. Mais, les Anglo-Québécois aussi ont eu la même

attitude ». ... « Depuis 10 ou 15 ans, la communauté juive a adhéré à l'idée que le Québec reste français. Tout comme la communauté anglophone, elle a honte de choses comme l'Association for Preservation of English in Canada » (l'APEC) ». (Le journaliste Delisle précisait que l'APEC était un groupe d'anglo-Canadiens qui luttait pour préserver l'unilinguisme anglais au Canada et pour radier le français comme langue officielle).

Depuis l'adoption du projet de politique linguistique, aucune rencontre n'avait eu lieu entre les membres ou avec les membres du comité de travail qui avait élaboré le projet de politique linguistique. À plusieurs reprises, Thérèse Landry a demandé au conseiller-cadre s'il était possible de réunir les membres du comité pour faire le point sur la situation qui se développait rapidement et dans tous les sens; elle sentait qu'il souhaitait le faire, mais aucune rencontre n'avait eu lieu à ce jour. Le matin du 30 avril, les membres du comité ont reçu un appel du conseiller-cadre qui leur annonçait qu'une rencontre aurait lieu avec le DG et peut-être avec le président de la CECM. Les coordonnées de la rencontre devaient être communiquées plus tard. Le but de la réunion était de faire une rétrospective des événements afin d'être sur la même longueur d'ondes. Selon le conseiller-cadre, le DG et le président avaient été plus influencés par l'aspect politique de la question. Cette rencontre n'a pas eu lieu.

Le 1er mai, la Ligue des droits et libertés demandait à la CECM de tenir des audiences publiques afin de recevoir des individus ou des organismes après les interventions d'un bon nombre d'entre eux depuis quelques semaines.<sup>409</sup> S'opposant à toute mesure coercitive, la Ligue soutenait que la « pédagogie de la contrainte » risquait de compliquer l'intégration des jeunes immigrants à la société d'accueil; la Ligue suggérait plutôt d'accentuer la francisation des petites entreprises de 50 employés et moins et d'offrir des cours de francisation aux parents immigrants. Tout en approuvant la plupart des mesures proposées et en rappelant « l'affaire Zuniga », la Ligue des droits se disait inquiète de l'article qui visait à engager des personnes qui parlaient un « français correct ».

Le mardi 1er mai, l'ADEM convoquait les directions d'école à une assemblée spéciale, le 9 mai.<sup>410</sup> L'ADEM informait aussi ses membres que le CA, à sa réunion du 2 avril 1990, avait pris connaissance du projet de politique linguistique de la CECM, en avait approuvé les objectifs et se réservait le droit de réagir ultérieurement sur les moyens; un comité avait été mis sur pied par le CA à cet effet et devait lui faire rapport incessamment.

Le soir du 1er mai, à l'Université du Québec à Montréal, Pierre Fournier, professeur de sciences politiques, donnait une conférence portant le titre *Au-delà du Lac Meech*.<sup>411</sup> Traitant, entre autres, de l'avenir du français à l'intérieur et à l'extérieur du Québec Pierre Fournier disait :

Dans la période qui s'ouvre, et dans le contexte des effets de l'après-Meech, il faudra à tout prix résister à la tentation de l'intolérance. À travers son Histoire, notre peuple peut s'enorgueillir à juste titre de sa tolérance. Il faut que ça continue. À ce niveau la proposition de la Commission des écoles catholiques de Montréal d'utiliser la coercition pour forcer les immigrants à parler français dans la cour d'école constitue un geste répressif et rétrograde, qui non seulement ne donnera pas les résultats escomptés, mais qui risque d'aliéner encore davantage les immigrants.

Le 2 mai 1990, selon *The Gazette*, de nouveaux groupes s'opposaient au projet de la CECM :<sup>412</sup>

- ⇒ le Conseil des communautés culturelles du Québec (CCCQ); la veille, lors d'une entrevue téléphonique, la présidente du Conseil de ce groupe—Juanita Westmoreland-Traore—avait précisé que le Conseil était en faveur de l'utilisation du français comme langue commune et en faveur de l'amélioration de la qualité du français, mais était « en désaccord avec l'imposition du français à l'aide de mesures disciplinaires »;
- ⇒ la Ligue des droits de la personne s'opposait à la mesure voulant que chaque employé utilise un « français correct » et à celle qui prévoyait que les événements organisés par la CECM auraient lieu en français, jugeant ces mesures « arbitraires »; la Ligue demandait à la CECM de tenir des audiences publiques;
- ⇒ le Carrefour latino-américain (CLAM) jugeait que les mesures coercitives répressives étaient porteuses de tensions inutiles entre les élèves et que la CECM aurait été mieux avisée d'embaucher plus d'enseignants issus des communautés culturelles.

La journaliste ajoutait qu'aucun représentant de la CECM n'avait retourné son appel pour commenter cette critique et que la semaine précédente, la CDPQ avait trouvé que les deux propositions de la CECM violaient la Charte des droits au chapitre de la liberté d'expression.

Le lendemain, 3 mai 1990, *The Gazette* énumérait de nouveau la liste des opposants à la mesure contenue, selon le journal, dans le projet de la CECM et visant « à bannir toute autre langue que le français dans les cours d'école », mesure qui semblait « condamnée ».<sup>413</sup> Ces opposants étaient : le Conseil des communautés culturelles du Québec; la Ligue des droits et libertés; un groupe d'organisations de Latinos Américains et des individus qui avaient fait parvenir, séparément, un avis à la CECM, dénonçant cette mesure du projet de politique; la CDPQ; le ministre de l'Éducation qui n'appréciait pas la proposition, mais préférait que la CECM la retire d'elle-même. Le journaliste constatait que le fait d'insister pour que le français soit la seule langue de communication en classe et durant les activités pédagogiques, semblait faire l'unanimité et affirmait qu'il était nécessaire d'aller au delà du débat. En disant que l'APPM et les parents avaient constaté que l'intégration était difficile dans les milieux où les francophones étaient sous-représentés et avaient affirmé que la qualité des apprentissages s'en ressentait, ce que les résultats de l'examen provincial ne démontraient pas.

**Conclusion** : La réaction des membres de la communauté anglophone, pour faire échec au projet de politique linguistique de la CECM, s'est faite rapidement par des interventions ciblées

et abondamment médiatisées, avec la participation de leaders engagés dans les sphères publique et politique, jetant le discrédit sur ce projet et sur la CECM. L'intervention spontanée du ministre de l'Éducation—responsable de l'application de la Loi 101—a semé le doute sur la démarche de la CECM dans le dossier, de même que les premiers propos de membres de la CDPQ que des journalistes anglophones avaient interpellés. Les journalistes francophones ont d'abord donné un compte rendu factuel du projet de politique, mais certains d'entre eux ont ensuite adopté le point de vue anglophone en dénonçant à leur tour l'approche dite *coercitive* de l'application de la politique linguistique que les journalistes anglophones ne cessaient de véhiculer et de marteler. Concentrant leur argumentation sur la défense du droit à la libre expression, les intervenants anglophones n'acceptaient pas qu'une politique vienne en réglementer l'usage en dehors des activités d'apprentissage se déroulant en classe. Les éducateurs francophones jugeaient cette position inconciliable avec la mission qu'ils avaient reçue de l'État concernant l'intégration des immigrants et la transmission de la langue nationale. Alors que la CDPQ était saisie du dossier, des intellectuels et des praticiens se prononçaient, dans les journaux francophones, sur la légalité et sur l'efficacité des mesures normatives du projet. Devant l'impasse où se trouvait le projet, la coalition APPM/CJC/SOS-Racisme a finalement exigé que des audiences publiques soient tenues à la place de la consultation écrite proposée afin que les dirigeants de la CECM ne soient pas les seuls juges de la valeur des demandes et des solutions venant des groupes participants. Le parti d'opposition à la CECM, le MEMO, était préoccupé par le renouvellement de son équipe de direction et par la perspective des élections scolaires. Le débat sur le projet lui a donné l'occasion de se prononcer sur la question linguistique et d'accentuer l'image négative des dirigeants de la CECM, membres du RSC. Par ailleurs, le refus systématique de la CECM d'accéder à la demande d'audiences publiques fut remis en question après un premier avis de la CDPQ sur le projet, le 24 avril, alors que devenaient plus virulentes les attaques contre ce projet. Sur la scène fédérale, les discussions constitutionnelles portant, entre autres, sur le *caractère distinct* du peuple québécois, entraient dans une phase cruciale et contribuaient à l'accroissement de la fébrilité générée par les débats sur le projet de politique linguistique.

Au cours du chapitre 4.6 sur la *mobilisation externe*, les efforts des francophones favorables au projet de politique linguistique de la CECM se heurtaient à la réaction négative des leaders anglophones qui visaient la modification ou le retrait du projet. La mobilisation qui découlait de ces efforts refaisait cependant les réserves de soutien spécifique nécessaires à la poursuite du processus de conversion de la demande comme le démontre l'analyse qui suit.

### Analyse - Chapitre 4.6

**Résumé :** Dès la diffusion du projet de politique linguistique de la CECM, les intervenants anglophones ont concentré leurs énergies à le disqualifier. Évoquant des sanctions extrêmes lorsque viendrait la phase de l'application de la politique, ces intervenants appuyaient leur argumentation sur la dimension *éthique* du projet—droit de la personne et liberté d'expression—, alors que l'argumentation des directions d'école francophones portait sur la dimension *symbolique*—maîtrise du code sociolinguistique français—. Le mouvement de protestation des anglophones s'est rapidement étendu à la communauté francophone dont certains membres, pour des motifs différents, trouvaient dans cet incident une nouvelle occasion de remettre en cause le leadership des commissaires du RSC dirigeant la CECM. La convergence des motivations de ces groupes francophones et anglophones servait d'écran à la divergence idéologique et même à l'incompatibilité de leurs demandes principales.

La *mobilisation externe* des francophones—2e concept-clé du modèle—s'est faite graduellement, à travers l'expression des demandes et des protestations, alors que le *conflit* était désormais *ouvert* sur l'environnement externe de la CECM. L'analyse du chapitre 4.6 permet de repérer, à travers ces stratégies, les marques du *soutien* accordé au projet.

Avant sa conversion en politique formelle, le projet—extrant d'une portée sociale intra et extrasystémique—devait franchir l'étape de reconnaissance de sa légitimité par l'ensemble des intervenants externes, tant francophones qu'anglophones. L'appui que les commissaires recherchaient à l'externe n'allait plus de soi dans une société diversifiée dont l'évolution socioculturelle ne permettait plus d'action légitimée d'avance par un système de croyances émergeant d'un mode d'intégration traditionnel fondé sur un consensus social implicite. Les acteurs sociaux ne reconnaissaient plus aux dirigeants de la CECM le privilège d'être seuls à donner un sens à la mission éducative de l'École (voir :173). Les valeurs et le sens que le RSC en proposait, ne rejoignant plus l'ensemble des citoyens, avaient besoin d'être redéfinis. Le refus d'ouvrir la discussion par la tenue d'audiences publiques avait rendu la démarche de la CECM fragile et incertaine et participait au processus de distorsion dans l'interprétation que pouvait subir le projet (voir :169, 169, :170 et :191). Les rencontres prévues, puis annulées, entre les membres du comité d'élaboration et des commissaires, reflétaient le malaise qui flottait dans la coordination des stratégies de la CECM.

Le capital de légitimité du RSC était faible et le danger de dissolution du système CECM, dans le contexte de l'adoption de la Loi 107, n'était plus virtuel, mais représentait une réelle menace. Il fallait rapidement, pour ce parti politique, refaire le plein de légitimité auprès de la majorité francophone, tout en limitant l'impact négatif auprès des anglocatholiques qui étaient

aussi des électeurs à la CECM. Or, certains intervenants jugeaient que la CECM ne répondait pas aux exigences des Chartes québécoise et canadienne des droits et libertés en regard de la question linguistique (voir APPM :173 et MLQ :173) et en regard de la liberté d'expression (voir :173, :173, :179 et :190). Ce déficit de légitimité devait être tôt ou tard compensé.

Les intérêts des francophones et ceux des anglophones, étant divergents sur la question de l'intégration des immigrants et, par conséquent, sur la façon de procéder à cette intégration, il était inévitable alors que le processus de communication prenne des formes différentes dans les deux communautés linguistiques, inévitable aussi que le sens du projet soit déformé à partir de la perception que la communauté anglophone en avait.<sup>414</sup> Ainsi, les anglophones avaient tout intérêt dans le contexte des discussions sur l'Accord du lac Meech à inverser les rôles du rapport dichotomique dominant/dominé et de montrer à l'ensemble du pays qu'un Québec ayant plus de pouvoirs ne saurait respecter les droits fondamentaux de ses citoyens appartenant à un groupe minoritaire. Dans ce contexte, l'espace médiatique était dominé par le discours de la communauté anglophone qui véhiculait l'idée que, faisant suite aux politiques linguistiques provinciales répressives, la politique linguistique de la CECM visait aussi à faire disparaître la langue anglaise du paysage montréalais et ce, au mépris de droits fondamentaux protégés par la Charte des droits (voir :166). Ce discours en faveur de la communauté anglophone ne pouvait tenir devant la réalité qui s'imposait à tout bon observateur qui circulait à Montréal et au Québec sans qu'un motif grave ne vienne l'appuyer.

Les anglophones, dont l'espace politique avait été réduit au Québec depuis la prise en charge effective des affaires de l'État québécois par les francophones après 1960, ont trouvé, avec le projet de la CECM, l'occasion de reprendre le dessus dans le contexte politique et social où ils étaient. Le peu de droits reconnus aux groupes minoritaires du Canada par la nouvelle constitution de 1982 servaient finalement plus aux anglo-Québécois qu'à la francophonie canadienne, minorité réellement en danger. D'ailleurs ce qui avait été accordé aux minorités se révélait être des obligations pour le gouvernement du Québec envers les anglophones, mais des objets de négociations interminables entre les communautés francophones et les gouvernements du reste du pays, négociations finissant habituellement devant les tribunaux et attendant toujours leur réalisation huit ans plus tard, soit en 1990. Cette absence de réciprocité avec les francophones augmentait le soutien diffus envers le projet de politique linguistique de la CECM. La lutte des anglophones avaient donc des visées politiques plus étendues que celles que la CECM aurait pu considérer au départ.

Les efforts de francisation des élèves dans les écoles françaises étaient lourdement hypothéqués par la langue d'usage dans les milieux de travail, les habitudes commerciales et les nouvelles technologies où l'anglais conservait une prédominance certaine sur le français. Malgré cela,

l'agressivité de la communauté anglophone face au projet de la CECM et la déformation qu'elle en a faite à travers les médias laissent supposer que ce projet dérangeait beaucoup.

L'efficacité des stratégies des anglophones dans le dossier était liée à la rapidité de leurs interventions et aux niveaux politiques auxquels ils les faisaient. De plus, les responsables anglophones présentaient le projet de politique non comme un projet faisant l'objet d'une consultation, mais comme une politique adoptée de façon définitive comportant les conséquences les plus menaçantes qui soient pour tous, une stratégie qui accentuait la contestation (voir :170). Ayant ciblé l'angle *éthique* pour protester contre le projet de politique linguistique, les anglophones ont choisi des institutions médiatrices orientées vers la défense des droits pour remettre en cause la légitimité du projet et des institutions politiques— incluant les médias (voir :165, :169)—pour forcer le désaveu du projet et en obtenir le retrait ou des modifications majeures. Ainsi :

- le doute quant à la légitimité du projet a augmenté avec l'appel des anglophones à la Commission des droits de la personne du Québec (voir :164);
- cette perte de légitimité, envers le projet et envers les autorités qui l'avaient présenté, s'est accrue avec les manifestations de certains élèves du secondaire le 6 avril (voir :164) et l'indignation des enseignants de l'Association provinciale des professeurs protestants (voir :164), par l'intervention du premier ministre du Canada le 7 avril (voir :165) et, le 10 avril, par l'indignation manifestée par la Federation of English Speaking Catholic Teachers représentant les enseignants anglophones de la CECM (voir :170);
- les anglophones avaient aussi interpellé, dès le 6 avril, le Conseil des communautés culturelles du Québec qui s'était mis à l'étude du projet (voir :166);
- pendant ce temps, le journal *The Gazette* faisait jouer le mécanisme de culpabilisation en louangeant le modèle amérindien (voir :166). Il faut comprendre que le multilinguisme des Amérindiens du Nord-Ouest était inoffensif en ne menaçant nullement la pénétration de l'anglais sur leurs territoires, ce qui n'était pas le cas dans les écoles de langue française de la CECM avec le projet de politique linguistique;
- le 20 avril, la communauté Sikh se déclarait contre le projet (voir :177);
- le 24 avril, après la publication de l'avis de la CDPQ, des déclarations rapportées par *The Gazette* mettaient en doute la légitimité des autorités scolaires dans le dossier : celle de l'avocat ayant rédigé l'avis de la CDPQ affirmant que la CECM enfreignait un droit fondamental (voir :185); celle d'un avocat anglophone renommé disant que la CECM serait mal avisée de persévérer dans ce qui avait attiré le désaveu de tous (voir :186) et celle du président de la Canadian Institute on Minority Rights soulignant la courageuse déclaration de la CDPQ (voir :186);

- le 2 mai, le Conseil des communautés culturelles du Québec, le Carrefour latino-américain et la Ligue des droits et libertés exprimaient leur désaccord face aux mesures disciplinaires ou coercitives du projet de politique (voir :192).

Les journalistes de la communauté anglophone n'avaient pas « oublié » que le document était seulement un projet : ils le savaient, mais, pour des raisons politiques, ils ont préféré parler de mesures *coercitives*, de carotte et de bâton, de suspensions et d'expulsions ou du *petit frère qui ne pourrait plus parler à sa petite soeur dans sa langue maternelle autre que le français* (voir :165). À force de se côtoyer, les deux communautés linguistiques semblaient évoluer dans un système *symbiotique* (Bateson, 1981),<sup>415</sup> système pouvant les soumettre à de multiples distorsions dans leurs échanges. Les journalistes anglophones avaient choisi de trouver des appuis contre le projet sans expliquer que leurs membres pouvaient participer à la consultation lancée par la CECM. Ce faisant, les journalistes anglophones excluait leurs membres d'un processus démocratique de participation. Il a fallu attendre la conférence de presse du 12 avril offerte par la coalition APPM/CJC/SOS-Racisme pour que les journalistes de *The Gazette* transmettent à leurs lecteurs—le 13 avril—l'invitation de la CECM à tous ceux qui voulaient réagir par écrit au projet de politique linguistique. C'est dans un contexte d'actions-réactions, de dissimulations et de malentendus que les échanges entre les deux communautés linguistiques—par médias interposés—se déroulaient. L'intervention, en partie correctrice, de la coalition a permis aux discussions de retrouver un certain équilibre.

La perception négative du projet de la part de la communauté anglophone fut amplifiée pour constituer un facteur de mobilisation satisfaisant. Cette stratégie traduisait les besoins, les attentes et les intérêts de cette communauté et constituait un puissant élément de négociation face à la majorité francophone du Québec. Par ailleurs, le silence que s'était imposé la CECM laissait le champ libre au processus de compétition et de réduction des demandes des uns et des autres, mais surtout laissait l'initiative à la communauté anglophone de lancer son interprétation restrictive de l'avis de la Commission des droits de la personne du 24 avril, sans qu'un point de vue inverse ou complémentaire ne soit exprimé. En effet, la CDPQ avait affirmé que l'application de la politique telle que présentée était légitime en ce qui touchait les activités pédagogiques et les échanges avec le personnel. Les anglophones avaient profité d'une certaine ambiguïté de cet avis pour dénoncer la CECM et condamner toute approche « coercitive » au moment de l'application du projet.

Du côté francophone, le peu d'information et de consultation avant la diffusion du projet avait laissé les groupes à eux-mêmes. La mobilisation des francophones s'est organisée en réaction aux protestations et à l'établissement de la demande des anglophones concernant la liberté de choisir la langue d'usage à l'école française ou même la langue d'enseignement. Les

francophones se distinguaient des anglophones par la diversité de leurs réactions face à la demande de ces derniers (voir :171). L'utilisation des ressources émanant des sous-systèmes politique et culturel qu'ils ont faite n'était au début ni structurée, ni planifiée. Hormis les groupes nationalistes, les groupes francophones semblaient ne pas savoir comment s'approprier ce projet de politique sans faire, pour certains, le jeu des commissaires de la CECM—dont ils souhaitaient le départ—et, pour d'autres, le jeu des ultranationalistes. Cette ambivalence a bien servi la communauté anglophone qui récoltait des appuis à sa cause dans les rangs francophones. Du côté des politiciens, des élites francophones et des journalistes, les habituels soupçons et les injures envers la CECM—et surtout envers les membres du RSC—ont repris avec l'adoption du projet (voir :165, :166, :168, :171, :174, :179 et :181). La perspective des élections scolaires teintait les propos des opposants francophones (voir :169, :179 et :181). À travers le concert de protestations, suscité par une presse agressive, s'est tout de même amorcée la mobilisation des francophones avec l'appui manifeste de certains au projet dont :

- le 5 avril, l'appui de la SSJB-M, du MQF et de la CEQ—malgré certaines réserves dans le cas de la CEQ—(voir :166), du ministre de l'éducation qui trouvait l'objectif du projet « louable », de la présidente du conseil étudiant de l'école La Dauversière (voir :165);
- le 6 avril, celui de certains élèves francophones des écoles Évangéline et La Dauversière qui ont manifesté dans les rues (voir :165) et celui du journaliste Gerald Leblanc (La Presse);
- le 9 avril, celui de sept enseignants de l'école Saint-Luc et de nouveau celui de la CEQ qui demandait au ministre d'adopter une loi linguistique provinciale;
- le 10 avril, la CEQ acceptait que des sanctions puissent être nécessaires (voir :169);
- les 9 et 10 avril, des articles nuancés furent publiés dans La Presse et Le Devoir soulignant le caractère essentiellement incitatif et non discriminatoire du projet présenté et la *dérive d'interprétation* qui en avait été faite (voir :168 et :168);
- le 12 avril, la coalition formée de SOS-Racisme, du Congrès juif canadien et du syndicat des enseignants francophones de la CECM (APPM) donnait son appui au projet à l'exclusion de toute *coercition* (voir :171). Cette coalition a ramené le débat à de plus justes proportions de sorte que le lendemain The Gazette faisait une mise au point à l'effet que le projet de politique *ne précisait pas* ce qu'il fallait entendre par sanctions (voir :172);
- le 18 avril, la CECM a adopté le *Plan d'action en regard des relations interculturelles et interethniques* constituant un renforcement au projet de politique linguistique (voir :174);
- le 20 avril, le conseil pédagogique de la CECM maintenait son appui aux objectifs du projet et proposait une formulation plus claire des articles controversés #16 et #18 (voir :176);
- le 21 avril, Jean-Marc Léger, sommité dans les dossiers de la francophonie, s'insurgeait contre la compartimentation dans l'usage du français à l'école (voir :178);
- le 23 avril, le MEMO diffusait son point de vue se disant d'accord avec les objectifs du projet, mais refusant toute approche « coercitive » (voir :178);

- le 30 avril, l'ADEM ajoutait des ressources pour faire l'étude du dossier et pour préparer l'information à transmettre aux membres en vue de l'action à entreprendre (voir :182).
- Ces appuis étaient suscités en partie par des convictions profondes chez certains intervenants bien au courant du projet et en partie par le travail mobilisateur de certains membres du comité d'élaboration (voir :170, :177, :182, :182, :185, :191 et :191).

Les appuis étaient tempérés par des pertes de soutien envers les autorités scolaires, entre autres, :

- par la dénonciation que faisait la coalition APPM/CJC/SOS-Racisme des pratiques de consultation de la CECM et de ses pratiques contradictoires dans les dossiers de la langue et de la professionnalité (voir :173);
- par le fait que les autorités scolaires n'avaient pas associé au projet les comités de parents, les représentants des syndicats d'enseignants et de personnels non enseignants et les associations de cadres (sauf l'ADEM) (voir :171);
- par le manque de contacts, à l'externe, avec des groupes d'intérêt qui auraient permis de préparer le terrain en vue de l'adoption du projet;
- par l'absence de consultation de l'Office de la langue française ou de la Commission des droits de la personne du Québec lors de l'élaboration de la politique (voir :168 et :184);
- par le fait que le ministre de l'Éducation ait été informé du projet par des députés anglophones à l'Assemblée nationale le 5 avril plutôt que par la CECM;
- par l'éditorial de La Presse du 7 avril qui condamnait le projet (voir :166);
- par la consigne du silence—concernant le choix des moyens—transmise aux directions d'école par la direction générale le 10 avril (voir :169);
- par l'absence de stratégie de diffusion du document à l'interne (voir :170 et :178);
- par les attaques constantes envers les autorités scolaires et envers le régime du RSC;<sup>416</sup>
- par la distance idéologique qui s'était établie entre des groupes francophones et le RSC au point où plusieurs ne se reconnaissaient plus dans la vision traditionnelle de la société que véhiculait le RSC en avril 1990 (voir : 187, :187 et :188);
- par la réduction du projet à la dimension de *mesures coercitives*.

La stratégie du MEMO se concentrait autour d'un mouvement visant à discréditer le parti au pouvoir (RSC). Cependant, le débat constituait un dilemme pour la présidente du MEMO et son parti. Si le français devait être utilisé obligatoirement en classe, quelles mesures pouvaient être appliquées dans les cas de manquements à cette obligation? Comment des éducateurs et des éducatrices pouvaient-ils appliquer des mesures d'obligation en classe, sans que ces mesures ne soient des mesures contraignantes? Dans le contexte préélectoral scolaire en cours, le MEMO essayait de se démarquer du RSC, tout en cherchant à éviter d'être lui-même la cible des nationalistes ou des défenseurs des droits de la personne. La lutte idéologique entre les commissaires des deux partis entretenait le doute quant à la légitimité du projet :

- ⇒ le MEMO ramenait la responsabilité du manque de respect aux droits de la personne à cette équipe de commissaires, dont ils convoitaient la place à la tête de la CECM (voir :174 et :179) et dénonçait l'approche *coercitive* du projet (voir :173 et :178).
- ⇒ Le MEMO mettait en doute la compétence et la transparence des commissaires du RSC dans le dossier de l'éducation interculturelle adopté le 18 avril 1990 (voir :174).
- ⇒ Le MEMO se méfiait de la portée des « codes de vie » et des règlements d'écoles soumis à l'encadrement d'un parti politique qui se servait de la même Charte des droits dans son projet de politique que celle qu'il évoquait pour contester la Loi 107 en justice (voir :179).
- ⇒ Le MEMO reprochait au RSC son « incurie » et son manque de « rigueur » et de « cohérence » dans le dossier de l'interculturel (voir :179).
- ⇒ Deux commissaires du MEMO discréditaient le RSC et son projet « peu utile aux enseignants » (voir :180, :181) et l'accusaient d'organiser la « répression dans les écoles ».

Par ailleurs, l'agenda politique des membres du RSC semblait essentiellement tourné vers les élections scolaires de l'automne. Conserver le pouvoir à la CECM afin d'assurer la permanence de la lutte contre la déconfessionnalisation des commissions scolaires semblait la préoccupation première des commissaires du RSC.

- ⇒ Le RSC a profité de l'expression légitime d'un besoin des équipes-écoles en milieux pluriethniques pour faire avancer sa propre cause politique liée à une vision traditionnelle du développement de la société montréalaise. Or, cette vision était rejetée par les commissaires de l'opposition, par les néonationalistes et par la plupart des Montréalais vivant dans un milieu multiethnique. L'image du Canadien-français, catholique et collé à la tradition n'avait plus court.
- ⇒ La décision de la CECM de refuser des audiences publiques ne faisait qu'accroître la validité des prétentions de ses adversaires (voir :172 et :181).
- ⇒ Le sens éthique de la CECM était mis en doute par des intervenants qui lui reprochaient son manque de respect de la Charte des droits. Dès lors, la politique linguistique ne pouvait être acceptée par l'ensemble de la population et par ceux qui auraient à l'appliquer ou à s'y soumettre. La faible légitimité conférée par l'élection scolaire de 1987, grugée peu à peu par les problèmes liés au processus de socialisation des clientèles depuis lors, avait contribué à la perte de soutien diffus envers les autorités politiques et de soutien spécifique au projet.

Les premières tentatives du président de la CECM pour expliquer le contenu du projet de politique furent rapidement noyées par la campagne de *désinformation* amorcée par les médias anglophones. La réception très controversée du projet a provoqué le repliement de la CECM qui s'est presque enfermée dans le silence après le 10 avril. Pendant ce temps, le dossier fut diffusé à l'interne où la consultation avait été plus que réduite avant l'adoption du projet de politique. Par ailleurs, l'insistance de la coalition APPM/CJC/SOS-Racisme lors de la

conférence de presse du 12 avril et du président de l'APPM pour la tenue des audiences publiques (voir :171 et :182) a ajouté une nouvelle pression sur les dirigeants de la CECM.

À partir du moment où le message a été interprété comme étant *coercitif* par la communauté anglophone, les intervenants francophones devaient composer avec cette interprétation et réagir à la menace que le projet de *libre choix* de la communauté anglophone faisait planer sur la survie du projet de politique linguistique. C'est ce que firent plusieurs intervenants en rappelant la fonction normative de l'École (voir :165, 168, 169, 177, 184, 189). En ce sens, les moyens 16 et 18 du projet devaient permettre à chaque milieu de gérer l'application de la politique dans un contexte scolaire où le conseil d'orientation avait la responsabilité d'élaborer un projet éducatif et de préparer des règles de conduite et de sécurité. Ce conseil restait soumis aux politiques et aux règlements de la commission scolaire et seuls les commissaires avaient le droit—pour des motifs graves—d'exclure un élève d'une école.<sup>417</sup> L'École, étant une institution à prédominance normative, devait, pour remplir la mission de formation et d'instruction, utiliser des moyens de contrôle adaptés à sa situation. Contrairement à la famille, au groupe ethnique ou à la collectivité qui sont des unités sociales naturelles, l'École est une unité sociale artificielle (Etzioni, 1971),<sup>418</sup> un milieu complexe qui demande plus qu'un contrôle de type informel d'encadrement, surtout dans le secteur public où la clientèle n'est pas sélectionnée (Etzioni, 1971). Le milieu scolaire, pour atteindre ses buts, met habituellement en place un cadre formel de distribution des récompenses et d'attribution de punitions intégré au code de vie afin que les **normes** contenues dans les politiques et les règlements soient connues, comprises et respectées.<sup>419</sup>

Le mode fermé de communication qu'avaient choisi les commissaires du RSC dans le processus d'élaboration du projet de politique n'était pas à leur avantage et pouvait compromettre l'issue de l'opération. L'insistance de l'APPM à exiger des audiences publiques était liée à la crainte que les dirigeants de la CECM n'interprètent à leur façon les résultats d'une consultation écrite (voir :171). Le rappel par le président de l'APPM des déboires antérieurs de la CECM ajoutait à la légitimité de ces craintes de même que les déclarations faites par les autorités dans les jours qui ont suivi la diffusion du projet. L'APPM voulait que le débat, qui avait éclaté dès le lendemain de l'adoption du projet, se poursuive sur la place publique, au grand jour, afin que tous y participent. La coalition organisée par l'APPM amoindrissait le clivage qui s'établissait entre les deux communautés linguistiques à la faveur des discussions constitutionnelles, le Congrès juif canadien et SOS-Racisme étant plus familiers avec les membres de la communauté anglophone. Leur implication dans le dossier de la CECM, en partenariat avec l'APPM (voir :171), servait de catalyseur à des opposants de divers groupes sans marquer une communauté linguistique plus que l'autre.

Depuis 1982, le principe d'organisation du système social canadien (voir :43), jusque-là dominé par le politique ou l'économique, glissait graduellement vers un système dominé par un principe d'organisation de type juridique : la Charte des droits et libertés. Dans ce contexte juridique, où les chartes des droits—canadienne et québécoise—modulent les rapports intergroupes, la reconnaissance par la CDPQ, le 24 avril 1990, que la situation du français était vulnérable, notamment en milieu scolaire, représentait un appui important pour le projet de la CECM (voir :184). La CDPQ n'en invitait pas moins la CECM à limiter ses interventions à des mesures incitatives en dehors des activités d'apprentissage (voir :183). Des restrictions que certains intervenants avaient jugées inacceptables (voir :175 et :178).

Par ailleurs, l'assimilation des minorités francophones au Canada démontrait que les choses ne changeaient que lentement pour elles, malgré l'adoption d'une Charte canadienne des droits. Avant l'existence de ces outils que sont les Chartes des droits, les anglophones profitaient de leur situation de conquérants ou de majoritaires au Canada, pour imposer une domination politique, socioculturelle et économique aux communautés francophones du pays, rendant ces communautés exsangues hormis celle du Québec. Cette domination fut mise en lumière grâce aux travaux des commissions royales d'enquête fédérales, après la Deuxième guerre mondiale, révélant le caractère éminemment discriminatoire envers les francophones des pratiques gouvernementales fédérales, entre autres, dans les domaines culturel, commercial, juridique et économique. Cette situation toujours menaçante surtout dans le contexte des discussions constitutionnelles en cours faisait partie des fondements de la demande des francophones de la CECM pour une politique linguistique (voir :183). Cependant, ce projet donnait l'occasion aux anglophones du pays de détourner leur attention du sort misérable qu'ils continuaient à réserver à leurs compatriotes francophones.

L'étape de la diffusion du projet de politique linguistique vers l'environnement externe permettait un *apprentissage de type réflexif* (voir :44) en suscitant l'expression d'une variété de points de vue et de modes de participation. Renée Joyal, avocate spécialisée sur la question des droits et libertés (voir :177), poussait plus loin la réflexion sociale sur la légitimité des mesures contenues dans le projet de politique. Cette avocate, tout en admettant que des sanctions puissent être envisagées, indiquait que seules des mesures incitatives pouvaient être retenues pour promouvoir le français dans le domaine des conversations privées—une limite du champ d'application de la politique linguistique que reconnaissaient les membres du comité d'élaboration et le conseil pédagogique (voir :169 et :176)—. Les groupes réclamant des audiences publiques (voir :172 et :191) accomplissaient aussi ce processus d'apprentissage de type réflexif, un processus favorisant l'accroissement du soutien diffus envers le projet.

**Sommaire** : L'analyse du chapitre 4.6 fait ressortir les difficultés du passage de la demande des directions d'école de langue française de l'environnement interne à l'environnement externe. La communauté anglophone disposait de ressources abondantes, bien ciblées et soutenues par des institutions rompues aux modes d'utilisation du pouvoir et poursuivait des finalités communautaires précises : la liberté d'expression, le *libre choix* de la langue d'usage et de la langue d'enseignement. Au nom de ces finalités, d'ordre éthique, la communauté anglophone cherchait à faire lever les contraintes juridiques imposées par le gouvernement québécois en matière de langue et d'intégration sociale, des contraintes que, par ailleurs, cette même communauté multipliait à l'endroit de la minorité francophone du pays.

La société québécoise s'orientait vers un pluralisme culturel provoquant des changements systémiques à la CECM. Cette évolution se traduisait par l'adhésion à un nouveau principe d'organisation sociale—la Charte des droits et libertés—et par l'émergence d'un processus d'apprentissage social de type réflexif—réflexion commune et participation—. Les stratégies de la communauté anglophone ont provoqué la mobilisation graduelle des groupes francophones autour du projet de la CECM, dont certains ont rappelé la fonction normative de l'École. Cette mobilisation s'est accentuée après que la coalition APPM/CJC/SOS-Racisme ait concédé le fait que les médias avaient exagéré quant à l'application de la politique linguistique. De plus, la coalition a réclamé la tenue d'audiences publiques sur le sujet. Cette demande évitait la fracture entre les francophones et entre les deux communautés linguistiques à propos du projet de politique et canalisait le débat vers un processus consultatif plus transparent que celui que la CECM avait proposé. La mobilisation des francophones, le rappel de la fonction normative de l'école, l'action de la coalition APPM/CJC/SOS-Racisme et l'avis de la CDPQ représentaient des appuis spécifiques importants au projet de politique linguistique.

La Figure 11 de la page 204 illustre la *mobilisation* des ressources amorçant le processus de compétition et de réduction des demandes à mesure que les deux communautés linguistiques développaient leur argumentation. Alors que les stratégies des francophones étaient neutralisées par celles des anglophones, l'avis de la CDPQ a exercé une pression en faveur de changements au projet et la demande de la coalition de tenir des audiences publiques a orienté l'évolution du dossier vers un mode de participation plus ouvert, à propos duquel les dirigeants de la CECM devaient prendre une décision.

Le chapitre suivant apporte un éclairage sur la période entourant la *décision* de tenir des audiences publiques ainsi que sur les formes de *soutien* qui ont permis au projet de survivre au cours de cette étape. Cette décision intermédiaire a redonné aux dirigeants de la CECM l'initiative dans le dossier de la politique linguistique et a permis la poursuite des activités de compétition et de réduction des demandes comme le démontre le chapitre 4.7.



#### 4.7 - La décision de tenir des audiences publiques

Le 2 mai 1990, à la séance régulière des commissaires, le président de la CECM donnait avis aux membres du conseil qu'il allait soumettre, à une prochaine séance, une proposition « concernant la tenue d'audiences publiques avant la fin du mois de mai pour permettre à toutes les personnes ou groupes intéressés de se prononcer sur le projet de politique du français ». <sup>420</sup> Le vote sur cette motion devait avoir lieu le 16 mai.

Le journal *The Gazette* en annonçant cette nouvelle rappelait les articles controversés du projet et énumérait de nouveau les derniers groupes qui s'y opposaient : la CDPQ, les groupes ethniques, le Conseil des communautés culturelles et de l'immigration du Québec, la Ligue des droits et libertés, les syndicats d'enseignants. <sup>421</sup> Michel Pallascio avait balayé l'abondance de critiques envers la politique proposée en disant que cela faisait partie du processus normal de consultation. Les audiences publiques, après approbation du conseil, auraient lieu à la fin de mai ou au début de juin et pourraient durer un ou deux jours, selon le nombre d'intervenants. Le président de la CECM se réjouissait que la plupart des intervenants aient approuvé les objectifs du projet. Tout en ne soufflant mot sur les articles litigieux, le président prévoyait que le projet serait amendé à la suite de la consultation publique; la nouvelle politique serait adoptée avant la fin de juin. L'Assemblée nationale avait consenti, au début de mai, au dépôt par Robert Libman, député du Parti Égalité, d'un projet de loi (190) visant à modifier la Charte de la langue française de manière que la langue française ne soit obligatoire à l'école que durant les heures de cours. Ce qui aurait fait dire au ministre Ryan que cette question devait se régler par le bon sens, par une saine administration et non pas par une charte des droits.

Selon *Le Devoir*, le projet du Parti Égalité visait « à contrecarrer la proposition de la CECM pour faire du français la seule langue dans et autour des écoles de Montréal ». On ne savait quand le projet serait étudié, ni même s'il le serait. <sup>422</sup>

Dans *Le Devoir* du 3 mai, des professeurs de l'école secondaire Saint-Luc précisait que 30% des élèves de la CECM étaient allophones, mais que ce pourcentage atteignait 80% et même 90% dans certaines écoles secondaires et que ces élèves utilisaient principalement l'anglais comme langue de communication, situation qui avait mené la CECM à mettre de l'avant le projet de politique linguistique. <sup>423</sup> Les enseignants ajoutaient à ce sujet :

Dès la publication de ce projet, un grand nombre de personnes se sont hâtées de prendre position contre deux articles de ce document. Ceci a eu pour conséquence de fausser le débat et de faire oublier l'intention première du projet lui-même. Nous voulons ici demander à ces personnes de pousser plus loin leur réflexion, cette

question étant d'une importance capitale pour l'avenir du français à Montréal et dans le Québec tout entier.

L'attraction de l'anglais était plus grande que les mesures incitatives préconisées : comités de promotion du français, théâtre, semaine du français, journaux scolaires, publication de poèmes, cours d'histoire, cours de littérature québécoise et activités culturelles mettant le français en valeur, soutien linguistique : « ...on constate que les mesures dites incitatives sont nettement inefficaces. Les immigrants, aux trois quarts, ne s'intègrent pas à la culture française du Québec. La preuve est maintenant faite qu'il faut davantage que des moyens incitatifs ». Aux yeux de ces enseignants, la mesure proposée par la CECM était « parfaitement logique et raisonnable » : « L'objectif de ces mesures est intimement lié à toute pédagogie et à tout apprentissage. Ainsi, n'est-il pas plus efficace d'apprendre une langue en la parlant, comme on apprend le piano en le pratiquant ».

Ces enseignants demandaient aussi à la CECM de mieux répartir la clientèle allophone entre les écoles afin de favoriser leur intégration à la société québécoise. Les enseignants notaient une baisse sensible des résultats scolaires; cette situation faisait fuir la clientèle vers l'école privée ou vers des écoles à plus forte concentration de francophones, d'où la nécessité de garantir un milieu éducatif exclusivement français. Plusieurs des moyens incitatifs proposés dans le projet étaient déjà en place dans leur école; ils avaient cependant besoin que le projet soit adopté tel quel. Les enseignants de Saint-Luc précisait que les directions d'école et les enseignants appliqueraient ces mesures avec « discernement » comme ils le faisaient « *pour toute autre règle de conduite des élèves* »; ils demandaient qu'on fasse confiance à l'intérêt qu'ils portaient aux enfants et à leur bon jugement. Trouvant normal que les immigrants s'intègrent à la société d'accueil, les enseignants ajoutaient :

Il nous semble déloyal et intolérable qu'Alain Jean-Bart, de SOS-RACISME et Jack Jedwab, du Congrès juif canadien, viennent faire peser des soupçons de racisme et d'intolérance sur les mesures proposées par la CECM et, ainsi, tenter de culpabiliser les Québécois.

Les Québécois ont toujours fait preuve de la plus haute tolérance et peu de sociétés au monde peuvent se vanter d'accueillir aussi bien leurs immigrants.

Les enseignants de Saint-Luc ajoutaient que ces mesures de la politique linguistique aideraient les élèves allophones « qui ne doivent pas que revendiquer des droits », « à se réaliser dans le respect de notre société » : « *Ils ont l'obligation morale de respecter les lois du Québec et de contribuer, eux aussi, à l'harmonisation des rapports interculturels* ».

Le lendemain, dans *La Presse*, paraissaient des extraits de la lettre de ces professeurs de l'école Saint-Luc publiée.<sup>424</sup> Devant l'allusion à l'accusation d'intolérance de la part de SOS-Racisme et du Congrès juif canadien, les enseignants écrivaient : « Il n'y a rien de raciste à rappeler aux immigrants les devoirs et les responsabilités qu'ils ont envers la société québécoise qui les accueille et qui investit des sommes énormes dans leur éducation et leur intégration ». Selon

les enseignants, le geste du député du « Equality Party »—qui s'apprêtait à demander la modification de la Loi 101 afin que le droit à la libre expression des élèves y soit inscrit—accentuait une situation qui pouvait conduire « à l'affaiblissement de la collectivité francophone et à la détérioration des rapports entre Québécois ». Malgré les difficultés rencontrées, la CECM devait établir « le principe d'un milieu éducatif exclusivement français ». Il fallait « se réjouir » qu'elle prenne les moyens pour y parvenir.

Dans *La Presse* du 4 mai, les réflexions de Francine Lalonde, Louise Laurin, Hélène Pelletier-Baillargeon et Gisèle Tremblay sur l'obligation d'utiliser le français dans toute l'école les amenaient à considérer que la commission scolaire n'avait pas le choix d'aller dans ce sens, si elle voulait réussir à intégrer les allophones et si elle ne voulait pas voir disparaître les écoles françaises.<sup>425</sup> (Les auteures ont présenté leur texte en guise de mémoire aux autorités scolaires de la CECM, le 1er juin 1990 : voir au chapitre 4.8, page 272).

Dans *La Presse* du samedi 5 mai, la chroniqueuse Lysiane Gagnon reconnaissant que l'énoncé de politique de la CECM était un document « fort valable ».<sup>426</sup> Cependant le mal était fait avec les deux « allusions » susceptibles de prêter à controverse. Évaluant les conséquences de la proposition de la CECM dans le reste du Canada, et sans doute même aux États-Unis, la journaliste écrivait :

...on croit aujourd'hui que les élèves qui parleraient anglais entre eux dans les cours de récréation de Montréal risquent d'être expulsés de l'école—et pourquoi pas, tant qu'à y être—enfermés dans des camps de concentration! Pire, au sein même des groupes immigrants, les dirigeants scolaires francophones passent aujourd'hui pour des fanatiques intolérants : cette affaire aura accrédité les pires préjugés, et compliqué encore davantage les relations tendues entre les francophones et « les enfants de la Loi 101 »...

Lysiane Gagnon blâmait la CECM pour n'avoir pas mieux informé la population « au lieu d'assister en observatrice passive à l'emballement de la machine à rumeurs » :

On a tout de suite sauté aux pires conclusions : l'interdiction de l'anglais dans les conversations privées en dehors des salles de cours! Si c'était le cas, il s'agirait, évidemment, d'une manifestation d'intolérance inacceptable dans une société civilisée. Mais comment croire que des enseignants de carrière, qui se dévouent depuis des années dans le terrain difficile des écoles secondaires, se seraient instantanément transformés en racistes bourreaux d'enfants?

La journaliste faisait remarquer que les sanctions ultimes—expulsion ou mutation—ne s'appliqueraient que dans les cas extrêmes de refus de parler français accompagnés de violence ou d'agressivité; les écoles avaient déjà le droit de congédier les élèves qui refusaient de se plier à divers règlements, mais elles exerçaient ce droit au compte-gouttes, dans des cas-limites exceptionnels, et restaient sujettes à la contestation judiciaire. Cependant, le règlement devait être précisé afin de « garantir la liberté linguistique dans les conversations entre individus en dehors des salles de cours ». La réaction des groupes avait été démesurée : « Le terrain était

glissant et équivoque. Les groupes de pression s'y sont engouffrés avec la délicatesse d'un tank ». La perspective des élections scolaires de l'automne avait permis au MEMO et à l'Alliance des professeurs de « jeter de l'huile sur le feu » :

On se serait attendu, sur une question aussi délicate, à ce que le syndicat d'enseignants se prononce avec circonspection et sensibilité, dans une optique pédagogique et de respect des élèves, mais ses dirigeants ont préféré participer à une conférence de presse alarmiste avec SOS-RACISME et le Congrès juif plutôt que de s'en tenir à leur rôle de porte-parole des enseignants. L'Alliance aurait pu condamner le principe de la coercition sans réagir comme si la CECM était devenue la Gestapo du monde scolaire!

La journaliste blâmait les « ultra-nationalistes » qui avaient manipulé des adolescents francophones fréquentant des écoles multi-ethniques. L'intégration des jeunes immigrants devait passer par une culture française plus attrayante et par leur répartition entre les écoles. Par ailleurs, l'incitation valait mieux que la coercition qui était « contre-productive ». L'intégration était un processus qui demandait du temps et de la patience.

Dans le bulletin L'ÉCOLE MONTRÉALAISE du 7 mai que recevaient les écoles de la CECM, le DG annonçait, à l'occasion de la Semaine du français, le mot d'ordre de l'année scolaire 1990-1991 : **Améliorer et valoriser le français.**<sup>427</sup> Il y expliquait entre autres que le mot d'ordre s'appuyait sur le projet de politique linguistique déjà en consultation, un projet faisant l'objet d'un certain procès d'intention sur l'obligation de parler français en dehors des salles de classe. Pour accomplir sa mission, l'école devait amener chaque élève à maîtriser la langue d'enseignement en surmontant les problèmes liés à la pauvreté d'expression de nombreux élèves francophones et à la difficulté de franciser de nombreux élèves allophones. Si on s'exprimait mal verbalement ou par écrit, si on était coupé de la vie culturelle de langue française et si l'ambiance linguistique de l'école perdait son caractère français, on augmentait chez les élèves les risques d'un échec scolaire, d'un appauvrissement de l'esprit et d'une intégration scolaire déficiente. La crainte de l'intolérance, le conflit linguistique national, l'existence de tensions entre les ethnies et l'obligation pour plusieurs de fréquenter contre leur gré l'école française créaient des filtres qui faisaient voir la réalité de façons bien différentes. Selon le DG, l'école se trouvait au coeur de ces rivalités et le personnel scolaire aussi.

Lors du lancement de la semaine du français, le 7 mai, le président de l'Office de la langue française (OLF) annonçait que son organisme s'engageait dans un mouvement de francisation des services de secrétariat et des petites entreprises de moins de cinquante employés. Selon le président de l'OLF, la Loi 178 avait facilité les relations de l'Office avec les compagnies de plus de cinquante employés.<sup>428</sup> Par contre, aucune action n'avait été entreprise auprès des quelque 80 000 compagnies de moins de dix employés.

Dans un article de La Presse du mardi 8 mai, des enseignantes de l'école Saint-Luc exprimaient leur point de vue sur le projet de politique linguistique de la CECM quant à l'obligation de

parler français à l'école.<sup>429</sup> Ainsi, l'introduction dans les règlements de chaque école de l'obligation de parler français allait apporter un sentiment de respect envers le français. Du point de vue pédagogique, l'usage exclusif du français pouvait seul être efficace pour les jeunes allophones : « Comment des enfants qui, hors de l'école, ne parlent qu'anglais, vont-ils apprendre le français? C'est faux de dire qu'ils vont l'apprendre en classe. En classe, c'est le prof surtout qui parle, pas les élèves ». L'absence d'un règlement clair envoyait aux élèves et aux enseignants un « message flou ». Les enseignants, tout en souhaitant une meilleure répartition des élèves allophones entre les écoles, souhaitaient que les jeunes s'engagent par écrit, comme cela se faisait dans certaines écoles, à « parler français en tout temps quand ils sont à l'école ». Le « tollé de protestations » contre le projet a provoqué la colère chez ces enseignants : « On ne cesse de dire que les immigrants ont des droits. C'est ce qu'ils nous disent tout le temps quand on leur demande de parler français : [ On est dans un pays libre ]. Ils ont des droits, mais ils ont des devoirs aussi ».

Dans *La Presse*, du 5 au 8 mai 1990 paraissait une série d'articles sur **L'immigration—le défi de la décennie**, dont voici les principaux éléments :

- ⇒ l'immigration avait augmenté 30% en 1989, le Québec avait reçu 33 600 immigrants;
- ⇒ ce nombre avait augmenté à plus de 50 000 avec l'accueil d'autres arrivants : réfugiés, étudiants et travailleurs étrangers, immigrants temporaires, visiteurs restant au Québec;
- ⇒ l'intégration des immigrants passait par l'emploi; ces immigrants, comme les autres Québécois, devaient maîtriser le français et... l'anglais pour trouver un emploi à Montréal;
- ⇒ l'intégration linguistique des immigrants au Québec français était un échec malgré des investissements importants du gouvernement québécois;
- ⇒ à peine 15% des allophones qui arrivaient chaque année se francisaient. Près de 40% des femmes allophones n'étaient même pas rejointes par les programmes de francisation;
- ⇒ des travailleurs allophones revendiquaient même l'usage de leur langue d'origine dans les bulletins d'information et la rédaction des conventions collectives;
- ⇒ les tentatives gouvernementales de régionaliser l'immigration échouaient par le manque d'offres d'emploi qui forçait les immigrants à se concentrer près des services et de leur groupe ethnique dans la région de Montréal;
- ⇒ une solution à cela pouvait consister à admettre plus de parlants français au moment de la sélection des immigrants ou de franciser les allophones sur les lieux de leur travail;
- ⇒ la présidente de la CEQ aurait dit face à cette situation : « ...il ne faut pas se surprendre que les jeunes allophones utilisent l'anglais à l'école française tant que leurs parents gagneront leur vie dans cette langue ».<sup>430</sup>

Dans *The Gazette*, le 10 mai 1990, Gretta Chambers abordait la problématique scolaire en affirmant que la langue de travail était la façon la plus efficace d'intégrer les nouveaux

arrivants et que cela commençait à l'école.<sup>431</sup> La chroniqueuse ajoutait que le fait que des enfants d'immigrants, obligés de fréquenter l'école française, utilisaient l'anglais au lieu du français comme langue commune était une situation frustrante pour les francophones de souche qui se sentaient exclus dans leurs propres écoles. Cela gênait le processus d'apprentissage des jeunes immigrants et leur intégration, puisqu'ils avaient plus à faire pour maîtriser la langue et les usages de la communauté d'accueil. L'obligation de fréquenter l'école française créait des tensions et des problèmes. Ainsi, les immigrants ne pouvaient plus envoyer massivement leurs enfants à l'école anglaise; n'ayant plus de choix, l'imposition de mesures disciplinaires pour les forcer à parler français à l'école—y compris dans leurs conversations privées—devenait impossible. Cette politique suggérée par la CECM avait eu peu de succès auprès des Québécois qui reconnaissaient l'injustice et le caractère contreproductif de cette double *coercition*.

Le Devoir rapportait, le jeudi 10 mai, des nouvelles du monde scolaire ontarien : la communauté francocatholique majoritaire de Prescott-Russell—où l'école primaire recevait à 94% des francocatholiques—demandait au ministre ontarien de l'éducation de consentir à mettre sur pied avant le 30 mai 1990 un Conseil scolaire catholique de langue française.<sup>432</sup> Les francocatholiques souhaitaient obtenir la *gestion autonome* de leur réseau afin d'éviter les délais qu'entraînait la gestion mixte (franco-anglaise). Mais, le fait que les francophones étaient minoritaires dans la province rendait le dossier plus délicat, selon le président de la section française « Si on frôle le petit orteil des anglophones, cela prend des teintes de discrimination ». Les francophones ne pouvaient attendre indéfiniment; il y avait négation d'un droit qui existait depuis 1982, selon ce président qui ajoutait : « il serait contraire à nos responsabilités politiques d'accepter un délai additionnel ». Invoquant le jugement Mahé émis par la Cour suprême—jugement qui reconnaissait à la minorité linguistique le droit à la gestion de ses écoles, là où le nombre le justifiait—cet intervenant aurait déclaré :

Si les francophones de Prescott-Russell ne sont pas assez nombreux pour justifier une gestion complète de leurs institutions scolaires, quels sont les endroits en Ontario, ou même au Canada qui ont droit à la pleine gestion de leur système scolaire?

Dans une lettre publiée le 11 mai dans *La Presse*, Francine Lalonde faisait un bilan de la situation politique au Québec depuis l'action des Patriotes en 1837 et invitait le premier ministre à profiter de la conjoncture « unique » que constituait l'échec prévisible de Meech pour faire en sorte que le Québec puisse « maîtriser enfin sa destinée ».<sup>433</sup> Dans un passage concernant la langue française, Francine Lalonde écrivait :

Il faut savoir gré aux directeurs et directrices d'école de la CECM de nous avoir posé le problème qu'ils vivent, avec franchise et ouverture d'esprit. La vérité toute nue, c'est que les nouveaux immigrants et leurs enfants arrivent dans un pays « bilingue » sur le continent nord-américain et qu'une large partie des immigrants d'hier est anglicisée. Notre volonté de les voir partager notre langue et notre culture ne peut venir à bout des faits qui sont têtus. Si rapidement, comme société, nous ne

faisons pas en sorte d'affirmer notre volonté claire que ce pays soit un pays français en terre d'Amérique, nous ne pourrions nous étonner ni nous scandaliser que d'autres prennent les décisions qu'ils estiment être de leur intérêt (...)

C'est à Montréal que l'avenir se dessine. Vous avez réalisé (trop tard, mais quand même!) quelle erreur c'était de promettre le retour à l'affichage bilingue! Vous suscitiez chez les non-francophones des espoirs d'en finir avec la loi 101 et vous faisiez redouter le pire aux francophones. Vous avez ressuscité les passions que la Cour suprême a excitées. Les débats autour du Lac Meech les ont entretenues. La récente question de la capacité d'intégration de l'école francophone ne peut qu'inquiéter les francophones qui étaient restés froids jusqu'ici et exacerber les susceptibilités des autres.

Pendant ce temps, le règlement était clair dans la dizaine d'écoles d'immersion française du Québec que fréquentaient des milliers de jeunes anglophones durant l'été : les jeunes ne devaient s'y exprimer qu'en français, sous peine d'être expulsés.<sup>434</sup> Les jeunes, habituellement de niveau collégial ou universitaire, venaient du Canada anglais ou des États-Unis pour parfaire, durant six semaines, leur connaissance du français. La directrice d'un de ces centres aurait déclaré « Pour que les étudiants puissent profiter de l'immersion, il faut qu'ils parlent français ». ... « Si vous prenez des cours de natation, mais qu'entre les cours vous pratiquez le badminton, vous ne vous améliorerez pas en natation; vous allez devenir meilleur en badminton ». ... « Même s'ils viennent par choix, la tendance naturelle, quand il y a 250 anglophones ensemble, c'est de parler anglais. Le règlement aide parce que les gens voient que nous sommes sérieux ».

- Les étudiants qui continuaient à parler anglais après deux avertissements formels avaient une rencontre avec la direction; s'ils persistaient, ils étaient renvoyés. Chaque été, entre dix et vingt rappels formels et un ou deux renvois avaient lieu dans les écoles d'été, auprès d'une clientèle qui variait entre 400 et 1 200 jeunes. Malgré que les étudiants fussent volontaires, en principe donc motivés à apprendre le français, les dirigeants de ces écoles étaient convaincus de la nécessité d'avoir un règlement strict.
- Pour le directeur de l'École des langues vivantes de l'Université Laval, sans règlement il serait plus tentant et plus facile aux étudiants de revenir à l'anglais : « La loi du moindre effort, c'est très fort. C'est ce qu'on essaie de briser ».
- Les responsables des écoles d'immersion croyaient que « l'existence de règlements et de sanctions » était particulièrement importante chez les jeunes étudiants. Ainsi, le directeur des ateliers de langue au Collège Saint-Charles-Garnier de Québec, qui recevait des adolescents et des jeunes adultes de 15 à 18 ans, aurait dit : « Si on ne prend pas les mesures nécessaires, les jeunes le perçoivent rapidement, et c'est la débandade. Les jeunes aiment bien avoir des personnes-références qui se tiennent debout ».
- Pour ces dirigeants, le volontariat et le besoin de règles strictes recherché par la plupart des étudiants leur facilitaient la tâche; cette approche n'était cependant pas transférable aux écoles de Montréal, l'un d'eux craignant même que l'application de ces règles dans le

contexte montréalais, où les jeunes n'avaient pas choisi l'école française, ne produise un « backlash » confirmant qu'on ne pouvait forcer les gens à agir contre leur volonté.

Le président de l'APPM signalait un texte dans *La Presse* du mercredi 9 mai où il se demandait si on devait « forcer les jeunes » ou « les inviter » à parler français à l'école.<sup>435</sup> Sans répondre à cette question, le président de l'APPM indiquait que le Québec n'avait pas de politique de francisation et n'avait pas de politique linguistique pour les écoles. La loi 101 avait dirigé les allophones vers l'école française sans prévoir que l'anglais continuerait d'exercer une grande attraction sur les jeunes. Leur francisation était difficile particulièrement dans les écoles où ils étaient majoritaires. Les enseignants transformés en « missionnaires en terres étrangères » se sentaient bafoués. Ils étaient justifiés de réclamer une politique de la langue dans les écoles, une politique, ne pouvant être efficace que soutenue par une réelle volonté politique qu'il ne percevait pas. Les bourses d'études offertes selon une entente fédérale-provinciale aux jeunes francophones qui s'inscrivaient dans un cégep anglophone,<sup>436</sup> semblaient une façon de contourner la Loi 101 et de « saboter » les efforts de francisation des immigrants au Québec : « Comment peut-on inciter ou forcer des jeunes à parler français à l'école tout en les [payant] pour qu'ils s'inscrivent au cégep anglais? Peut-on promouvoir en même temps une politique et son contraire? », se demandait le président de l'APPM qui jugeait la situation consternante et démotivante pour les éducateurs des milieux concernés.

Au cours de la rencontre du comité consultatif central de gestion du 9 mai 1990, le conseiller-cadre a fait le bilan de l'évolution du projet de politique linguistique dans la presse francophone et annoncé que des audiences publiques auraient lieu le 31 mai et le 1er juin.<sup>437</sup> La CECM avait déjà reçu sept ou huit documents. Un sondage de l'émission télédiffusée *Droit de Parole* avait recueilli 1 800 voix pour l'obligation de parler français à l'école française et 250 voix contre.<sup>438</sup> Le DG posa ces questions aux membres du CCCG :

**1. Doit-on mettre ou insérer la politique dans le code de vie de l'école?**

- > Plusieurs membres francophones souhaitaient voir ce point dans le code de vie.
- > Un cadre francophone souhaitait que seules les écoles ayant une forte proportion d'ethnies l'insèrent dans le code de vie.
- > Les anglophones n'étaient pas d'accord pour inclure la politique dans le code de vie.
- **Avec possibilité d'utiliser des sanctions?**, a demandé le DG, inquiet des mesures judiciaires que certains pourraient prendre si on incluait les articles 16 et 18 dans les codes.
- > Ce n'est pas une affaire d'avocats, mais c'est l'affaire des élèves, des parents, de tout le monde, a répondu une directrice d'école francophone.
- > Le DG a ajouté : « La commission des droits de la personne s'objectera à ces articles ».

**2. Est-on d'accord ou pas pour que soit signé un engagement à l'entrée à l'école pour parler en français?**

### 3. Est-on d'accord avec l'idée de transport scolaire (busing) ou de quotas?

- > Le président de l'Association des directions d'école de Montréal (ADEM) a rappelé qu'il y aurait une assemblée générale de l'ADEM le soir même. Il répondait **oui** aux deux premières questions et réservait sa réponse à la troisième en disant qu'il était trop tôt pour y répondre. Il fallait attendre au moins deux ans avant de considérer cette possibilité, car la politique n'aurait pas d'impact réel sur la vie des écoles avant ce temps.
- > D'autres membres recommandaient le transport des élèves.
- > Un directeur d'école francophone ajoutait qu'il fallait inclure l'obligation de parler français dans le code de vie et aussi la possibilité de s'exprimer dans sa langue d'origine, tout en se demandant si un contrôle était possible. Le code de vie devait contenir des règlements et des conséquences que les directions d'école seraient capables de gérer. Il fallait des *mesures appropriées* aux problèmes. Le code de vie devait traduire les valeurs d'un milieu : valeurs institutionnelles et valeurs de comportement; tout dépendait de la façon de le rédiger, c'était une lacune que de négliger de le mentionner. Signer l'engagement à parler français, c'était honteux, mais il fallait signer sur le contenu du code. Comment concilier une mesure comme le « busing » avec la politique de choix de l'école en vigueur à la CECM, se demandait-il? Dans les échanges entre personnes, où commençaient le privé et le public?
- > Pour le cadre francophone qui était intervenu précédemment, le français pouvait être une valeur seulement aux endroits où c'était nécessaire; était-ce un besoin si ça ne faisait pas partie des valeurs du milieu? Quant aux déplacements par autobus, était-ce correct de faire voyager des élèves durant trois heures par jour? Il fallait considérer l'aspect humain.
- > Le président de l'ADEM a ajouté : « Les bien-pensants, que proposent-ils? Si on ne prend pas nos responsabilités, qui les prendra? »
- > Un anglophone a dit : « Trois questions : c'est bien, le code de vie et l'instruction formelle en français. Mais les conversations... il faut encourager la langue, mais jamais la *coercition*. Quant à signer une entente dans le code de vie pour parler français... ils n'ont pas le choix? **Ils ont le choix de ne pas aller à la CECM.** Ils peuvent aller au PSBGM. Quant au *busing*... on est prêt à mettre de l'argent sur le transport scolaire? Aux comités de parents et aux conseils d'orientation où il y a 70% d'allophones, les comités représentent qui? »
- > Son collègue, directeur d'école du secteur anglais, a ajouté : « J'espère que quand les élèves seront assis dans une cafétéria, ils pourront parler la langue de leur choix. Sans leur accord, c'est de la *coercition*. Le «busing» c'est de la *coercition*. Il y aura beaucoup de trouble et beaucoup de difficultés avec ce projet. Ça prendrait des mesures positives ». <sup>439</sup>

Ce 9 mai 1990 a eu lieu une réunion spéciale de l'ADEM ayant exclusivement pour but de faire l'étude du document de la CECM.<sup>440</sup> Cinquante-neuf membres sur une possibilité

d'environ quatre cents participaient à l'assemblée. Après la lecture du document, des amendements ont été proposés :

> Au chapitre intitulé **Garantir aux élèves un milieu éducatif français**, il fut proposé :

- ⇒ de rayer la phrase suivante : « Les mesures d'obligation, pour l'ADEM, s'appliquent dans le cadre d'activités éducatives » (adopté à la majorité);
- ⇒ de remplacer les mots « cherche à établir » (sa légitimité) par « décide d'affirmer » (54 pour, 3 contre, 2 abstentions);
- ⇒ d'ajouter : « - les directions d'école de Montréal considèrent primordial que, par respect pour tous les intervenants scolaires, toutes les communications dans l'école soient faites dans une langue commune : le français » (26 pour, 17 contre, 8 abstentions).

La proposition de rayer les articles 16 et 18 du projet de la CECM fut retirée, faute d'appuyer; le document fut adopté tel qu'amendé. Deux collègues ont parlé de leurs efforts pour convaincre des membres du PQ et de la SSJB-M d'appuyer le projet.

Le lendemain, lors d'une conférence de presse 10 mai 1990, le président de l'ADEM, avant de lire le texte de la position de l'association, a fait une allocution dont voici les grandes lignes :

- ⇒ L'ADEM demande à la CECM, en l'absence d'un véritable soutien de la part du MEQ, d'adopter son projet de politique linguistique.
- ⇒ L'ADEM lutte depuis quelques années pour que la question de l'intégration des jeunes allophones se règle de façon harmonieuse et que le MEQ y alloue les ressources nécessaires.
- ⇒ En dépit de la Loi 101, le contexte français de certaines écoles se détériore.
- ⇒ Le MEQ oublie les particularités du milieu scolaire montréalais.
- ⇒ La CECM, à la demande de l'ADEM, a rendu public un projet de politique linguistique pour le réseau des écoles françaises.
- ⇒ Les membres de l'ADEM ont la responsabilité de préparer tous les élèves à jouer leur rôle de citoyen dans un milieu québécois francophone.
- ⇒ L'ADEM se doit d'entériner le projet avec les moyens 16 et 18 en l'absence d'une politique ministérielle appropriée.
- ⇒ Les directions d'école appliqueront ces mesures d'obligation s'il y a lieu et avec le même jugement et le même discernement que pour les autres règles déjà inscrites au code de vie des écoles.
- ⇒ L'ADEM se prononce sur un problème qui relève d'un choix de société.
- ⇒ L'ADEM estime que l'heure des bonnes intentions est passée : en l'absence d'une volonté gouvernementale claire, elle demande à la CECM d'agir dans les plus brefs délais.<sup>441</sup>

Puis, le président a lu la position officielle de l'ADEM dont voici les premières lignes :

Nous pouvons dire que le projet de politique de la CECM concernant la langue dans le réseau de ses écoles françaises suscite de très nombreux commentaires et qu'il fait couler beaucoup d'encre. Nous nous en réjouissons car, par le biais des discussions relatives à ce projet, se précisent l'avenir de nos écoles françaises et les choix pédagogiques et sociaux que nous avons à faire.<sup>442</sup>

Au cours de l'allocution, le président de l'ADEM a affirmé que ses membres appuyaient le projet de la CECM; il a donné les raisons de cet appui, reproduites ici sommairement :

- ⇒ La mission des écoles de la CECM est de scolariser les élèves en français.
- ⇒ L'ADEM a, le 14 juin 1989, lors d'une conférence de presse, fait une demande « à la CECM de se doter d'une politique linguistique » pour ses écoles françaises; elle souhaitait « une ouverture plus manifeste à la diversité culturelle, une meilleure compréhension interculturelle, une attitude de tolérance à l'égard des nouveaux arrivants ».
- ⇒ L'ADEM a demandé au MEQ d'allouer des ressources afin de remplir sa mission de scolariser les élèves en français. L'ADEM a fait connaître son adhésion au préambule, aux

- fondements, aux objectifs et au champ d'application du projet de politique linguistique de la CECM le 3 avril et rend aujourd'hui publique sa réaction quant aux moyens proposés.
- ⇒ Plusieurs éléments du projet de politique rejoignent le discours politique et social :
  - > le français est la langue officielle du Québec;
  - > le français doit assurer le lien entre tous les membres de la société québécoise et le monde du travail;
  - > la loi 101 est perçue, par une très large majorité de Québécois, comme étant une mesure absolument essentielle pour garantir que le Québec de demain soit de langue et de culture françaises;
  - > la concentration à Montréal, d'immigrants allophones est très importante. Il faut donc que les écoles françaises puissent bénéficier de mesures adéquates pour assurer leur responsabilité de former des jeunes aptes à jouer leur rôle de citoyen dans un milieu québécois francophone.
  - ⇒ « Les mesures contraignantes n'ont, en soi, aucun caractère discriminatoire lorsqu'une société décide d'affirmer sa légitimité ».
  - ⇒ Les directions d'école sont inquiètes « des effets que la confusion linguistique pourrait avoir sur le rendement général des élèves ».

Avant de terminer son allocution, le président de l'ADEM a ajouté :

Évaluer le projet de la CECM en ne mettant en relief qu'une ou deux mesures résulte d'une analyse restrictive. L'enjeu est beaucoup plus important : il s'agit de savoir comment intégrer les jeunes allophones qui fréquentent nos écoles pour qu'ils puissent jouer un rôle de premier plan dans une société francophone.

L'ADEM se prononce aujourd'hui sur les difficultés qui relèvent d'un choix de société. Elle soulève donc les questions suivantes :

⇒ La société québécoise est-elle prête à investir dans ses écoles les ressources nécessaires pour réussir une intégration harmonieuse des allophones?

⇒ L'intégration des allophones, déterminante pour notre avenir collectif, est-elle une priorité gouvernementale?

⇒ Quel est le mandat des gestionnaires scolaires francophones qui vivent avec les dispositions de la loi 101 et qui constatent actuellement que le contexte français de certaines écoles se détériore de façon inquiétante?

⇒ Quel est le sort qui attend nos écoles dans cinq ou dix ans si leur caractère français n'est pas assuré par législation?

Au lendemain de cette conférence de presse, voici des éléments rapportés dans *La Presse* :<sup>443</sup>

- Si la CECM ne rend pas obligatoire l'usage du français dans ses écoles, Montréal se retrouvera bientôt avec des écoles-ghettos, les francophones fuyant les écoles où il y a beaucoup d'allophones pour se réfugier là où ils sont sûrs d'être majoritaires.
- Il n'est pas étonnant que le projet de politique linguistique, y compris les mesures 16 et 18,—étant l'oeuvre de directions d'école—, ait été appuyé par ces dernières.
- Le règlement sur l'usage du français sera appliqué « avec le même jugement et le même discernement que les autres règles déjà inscrites au code de vie ». Sur ce, le directeur de l'école Louis-Riel a ajouté : « Pour les règles disciplinaires, il y a toute une gradation. On commence par parler avec l'élève, ensuite on informe ses parents et on peut lui donner un travail. Si ça ne suffit pas, ça peut être une retenue. La suspension, c'est très rare ».
- À une journaliste anglophone lui ayant demandé si les directions d'école allaient recourir à des surveillants pour voir quelle langue utiliseraient les élèves, le directeur de Louis-Riel

aurait répondu : « Nous n'avons aucune intention de recourir à des espions pour prendre les étudiants en défaut; ce n'est pas notre façon de faire ».

- Des intervenants s'étaient inquiétés du fait qu'un tel règlement « brimerait les élèves allophones », ce à quoi les directions d'école auraient répondu : « la situation actuelle brime les élèves francophones ». « Et si le fait de prendre cette décision fait en sorte que les élèves allophones se sentent mal à l'aise de ne pas pouvoir parler anglais, il faut prendre ce risque. C'est là le mandat que la société québécoise nous donne. »
- Les représentants de l'ADEM ont accusé le gouvernement d'ignorer « les particularités du milieu scolaire montréalais » en ne lui fournissant pas les ressources nécessaires à l'intégration harmonieuse des allophones à l'école française.
- Les directions ont suggéré d'ajouter du personnel en soutien linguistique, de diminuer le nombre d'élèves par classe en milieu allophone, de répartir les classes d'accueil sur tout le territoire de la CECM au lieu de les concentrer dans quelques écoles et ont souhaité que le projet de politique linguistique de la CECM « soit appuyé par une loi provinciale ».

Le Devoir, pour sa part, faisait remarquer que l'ADEM, avec sa déclaration, prenait « le contre-pied de l'Alliance des professeurs de Montréal », qui, accompagnée de représentants de SOS-Racisme et du Congrès juif canadien, avait dénoncé les mesures *coercitives*.<sup>444</sup> Le président de l'ADEM a lui-même évoqué l'article 20 de la Charte québécoise des droits et libertés de la personne pour appuyer la position de l'association : « Une distinction, exclusion ou préférence [ ... ] justifiée par le caractère charitable, religieux, politique ou éducatif d'une institution sans but lucratif [ ... ] est réputée non discriminatoire ».

Pour Le Journal de Montréal, les directeurs d'école étaient catégoriques : « ...il est urgent d'agir avant que les écoles de la CECM ne deviennent de [ véritables champs de bataille ] où allophones refusant de parler français et francophones pourraient s'affronter au sujet de la langue d'usage ».<sup>445</sup>

C'est en espérant de ne pas devoir sévir trop longtemps contre les allophones qui refusent de parler français que les directeurs vont appliquer la politique de la CECM et ils n'hésiteront pas à user des moyens de coercition qui sont à leur disposition pour convaincre les étudiants allophones de parler français.

The Gazette, le même vendredi 11 mai, indiquait que, selon les directions des écoles françaises, la politique linguistique présentée par la CECM devait être adoptée telle quelle, avec ses *mesures coercitives*, si les écoles publiques françaises étaient appelées à survivre. Pour les directions d'école, cette politique—dénoncée par plusieurs comme étant en violation des droits de la personne,—était aussi une façon d'assurer la paix sociale dans le système scolaire. Quant à la question de fonds gouvernementaux supplémentaires que souhaitait l'ADEM,<sup>446</sup> un porte-parole du ministre Ryan, aurait dit que 5,7 millions de dollars avaient été dépensés dans les mesures de soutien à l'intégration des immigrants cette année-là. Le ministre avait critiqué les

*mesures coercitives* contenues dans le projet de la CECM et il n'avait pas l'intention d'imposer une politique de la langue. Le président de l'ADEM aurait déclaré que le français était en train de devenir la troisième langue dans les écoles publiques françaises de Montréal. Les *mesures disciplinaires* seraient très limitées; si les retenues ou les rencontres avec les parents d'élèves fautifs ne donnaient pas d'effet, la mesure maximale pouvait être pour l'élève de un à cinq jours de suspension, selon le président de l'ADEM, qui aurait ajouté qu'une suspension plus longue demanderait l'approbation du conseil des commissaires qui était aussi le seul à décider du renvoi d'un élève—une mesure qui avait été appliquée une seule fois en quinze ans—.

L'éditorialiste du *Devoir*, le 12 mai, faisant l'analyse du dossier de la politique linguistique, doutait que la CECM puisse faire échec à la résistance suscitée : des élèves, des parents et des professeurs s'opposaient « à faire du français une langue de coercition ». <sup>447</sup> Tout n'était pas mauvais dans les suggestions faites; cependant, il était préférable que les établissements et les communautés locales impliquées trouvent « ensemble » les façons de « s'intégrer au français, maîtriser l'anglais et apprendre à vivre en milieu pluraliste ». Le journaliste trouvait que cela serait dorénavant difficile à réaliser « là où l'esprit de croisade » était en train de prendre le dessus. Il ne serait pas mauvais que la CECM annonce la tenue d'audiences publiques où on découvrirait peut-être des pistes de solution. Dans le contexte des élections scolaires, cette controverse risquait d'évacuer les autres problèmes touchant l'ensemble des écoles. L'ADEM avait raté une occasion de faire montre de leadership en souscrivant à la *coercition* qu'elle n'avait jamais jugée prioritaire et qui risquait de saper les effets des autres mesures qu'elle réclamait. La mesure imposant une forme de « *busing* » à l'américaine ne garantissait pas l'utilisation d'une langue commune. L'augmentation des budgets ne pourrait pas suffire à assurer la qualité de l'enseignement de la langue; il fallait plutôt que Québec prenne sous sa tutelle « les écoles problématiques », qu'il choisisse les enseignants et les animateurs interculturels. Quelle que soit la politique choisie, il importait de donner aux enfants qui arrivaient une image du Québec qui n'en soit pas une de *braillards*, de *pionnes* et de *perdants*.

Deux membres de la communauté anglophone du Québec faisaient part de leurs observations sur leur situation au Québec, dans un article de *La Presse*, le 12 mai 1990. <sup>448</sup> Ainsi, pour Alex Peterson—ex-président du Positive Action Committee, l'un des ancêtres d'Alliance Quebec—la situation de 1992 par rapport à celle de 1980 était inversée pour les deux communautés linguistiques : alors que les anglophones avaient voté massivement pour le Non en 1980 et que les francophones s'étaient partagés le vote à 50-50, en 1990 les francophones faisaient presque un consensus en faveur de la souveraineté alors que les anglophones étaient divisés moitié-moitié sur cette question. Les anglophones du Québec avaient peur de se sentir coincés entre les souverainistes du Québec et les anglophones intolérants du reste du pays comme ceux des villes ontariennes qui avaient pris parti en faveur de l'unilinguisme anglais. Pour Kevin

Drummond—un des rares anglophones qui avaient voté Oui au référendum de 1980—la communauté anglophone récoltait ce qu'elle avait semé depuis deux décennies :

Ce sont les anglophones du Québec qui se sont placés dans cette situation. À force de pleurer et de crier partout que la loi 178 était un désastre, ils ont en grande partie créé cette attitude au Canada anglais. Quand on commence à salir son propre nid, il ne faut pas s'étonner des conséquences et il est bien inutile d'aller ensuite plaider pour le Lac Meech en disant que ce n'est pas si pire que ça au Québec.

Kevin Drummond souhaitait que les anglophones du Québec cessent de regarder toujours du côté d'Ottawa pour trouver une solution à leurs problèmes : « Il faudra apprendre à régler nos problèmes au Québec au lieu de toujours aller se plaindre au gouvernement fédéral ».

Le dimanche 13 mai, lors d'une conférence de presse donnée à Montréal, la présidente de la CEQ enjoignait le ministre de l'Éducation de rouvrir l'entente fédérale-provinciale concernant l'attribution de bourses d'études à des étudiants francophones qui poursuivaient leurs études en anglais au cégep et à l'université.<sup>449</sup> Lorraine Pagé jugeait la situation plus « dramatique » encore pour les allophones et considérait que bien que cette tendance s'atténuait, il demeurait que 63,5% d'entre eux se dirigeaient vers les cégeps anglophones. Il fallait donc s'attaquer à la perception qu'ils avaient que l'anglais était la langue de la réussite, en renforçant l'importance du français au travail et dans les études supérieures. « Je pense que M. Ryan n'est pas conscient à quel point l'intégration des allophones est difficile. Ou bien le ministre ne comprend pas, ou bien il ne veut pas agir », aurait dit Lorraine Pagé, ajoutant : « Si le Québec veut demeurer une société distincte en Amérique du Nord, il importe que les jeunes accèdent au marché du travail en ayant acquis une formation professionnelle en français ». Le lendemain—affirmant que ces bourses représentaient un encouragement à l'anglicisation—la Société SSJB-M demandait aussi au ministre Ryan « de rouvrir l'entente Canada-Québec sur l'enseignement de la langue seconde » afin de revoir la question des bourses d'études.<sup>450</sup>

Le 14 mai, des membres de l'ADEM rencontraient des membres du Comité consultatif des groupes ethniques de la CECM. Après des échanges et des discussions sur les questions touchant le français à l'école et la répartition des jeunes immigrants dans le réseau d'écoles, les deux groupes se sont mis d'accord sur les éléments suivants :

1. Qu'on inscrive le fait de parler français à l'école française dans le code de vie.
2. Que les élèves soient invités à signer un engagement à cet effet au début de l'année scolaire.
3. Quant à la question du transport scolaire, l'ADEM trouvait que la gestion administrative de ce point était difficile; que c'était une question prématurée; qu'il fallait vivre un peu avec la politique linguistique (un an ou deux); qu'il faudrait vérifier certaines questions de droits par rapport à ce point.<sup>451</sup>

Un éditorial du journal *The Gazette*, paraissant le mardi 15 mai, mettait de l'avant l'idée que le fait d'« interdire l'anglais ne favorisera pas le français ».<sup>452</sup> Tout en commentant la déclaration

de l'ADEM, l'éditorialiste faisait remarquer que la semaine qui venait de s'écouler n'en était pas une bonne pour les principes démocratiques et pour le bon sens au Québec :

- cette politique faisait plus pour briser la paix sociale que pour l'assurer;
- la CDPQ avait fait preuve de bon sens en déclarant que l'interdiction de parler d'autres langues durant les activités parascolaires violait les Chartes canadienne et québécoise;
- en dépit de cela et de la désapprobation du ministre Ryan, la CECM proposait la tenue d'audiences publiques sur le sujet afin de mettre en place cette politique avant septembre;
- sur la question des bourses d'étude, la présidente de la CEQ ferait mieux d'inciter ses membres à parfaire leur enseignement du français dans les écoles plutôt que de laisser s'éroder l'un des plus précieux privilèges qu'une personne puisse avoir : celui de s'exprimer en plusieurs langues. Cela, loin de diminuer l'attachement des jeunes à leurs racines, le renforcerait et leur donnerait un formidable outil pour conquérir le monde. La tentative de les priver de l'accès à cet outil était méprisante.

Dans son Bulletin du 15 mai, le Mouvement laïc québécois souscrivait aux principes de base du projet de politique linguistique de la CECM tout en notant cependant ce qu'il appelait *l'incohérence* des positions de la CECM :<sup>453</sup>

- le recours à l'anglais comme langue commune, au détriment du français, découlait de l'inaction du gouvernement québécois qui n'avait pas su faire du français la véritable langue du travail et des communications et n'avait pas su exhorter les francophones à promouvoir, dans leur entourage et pour eux-mêmes, l'usage du français et d'en rehausser la qualité;
- toute mesure pédagogique qui ne s'appuierait pas sur une volonté politique ferme au niveau provincial serait incomplète et inutile; la CECM avait le devoir d'alerter le gouvernement à ce sujet : on pouvait la blâmer de ne pas l'avoir fait plus tôt;
- la CECM pouvait inviter les communautés ethniques à promouvoir l'usage et le respect du français;
- il paraissait irréaliste d'assurer l'intégration d'allophones dans des écoles où les francophones étaient minoritaires;
- les trois réseaux d'écoles françaises—catholique, protestant et privé—contribuaient à l'éclatement de la majorité francophone. Par leur alliance au MSC et à l'Association des parents catholiques, les commissaires du RSC soutenaient le privé et les structures confessionnelles. Les commissions scolaires linguistiques étaient la solution au problème;
- la CECM employait toutes ses énergies et dilapidait les fonds publics pour contester la restructuration scolaire; ces fonds pourraient servir à des activités multiculturelles et à l'embauche de professionnels en relations interethniques et élimineraient le recours aux moyens coercitifs, bien des immigrants étant rebutés par l'intégrisme de l'école catholique;
- cette situation était un facteur d'anglicisation à Montréal, car les non catholiques, refusés à la CECM, s'étaient dirigés depuis longtemps vers le *PSBGM* (CEPGM), adversaire acharné de

la Loi 101 et de la promotion du français où la langue de l'administration, des communications, de la pensée et de la culture (la langue dominante) était l'anglais, les écoles françaises de ce réseau passant pour des écoles sous-développées, situation qui faisait régulièrement les manchettes des journaux : « Peut-on confier à une commission scolaire administrée par des commissaires résolument francophobes et qui s'est érigée en puissant lobby anglophone le soin d'intégrer les néo-Québécois à la culture française? » Par ses positions, la CECM était complice de cette situation;

- le projet de politique linguistique de la CECM apparaissait comme une goutte d'eau dans l'océan anglophone, les incitations à parler français apparaissant toujours comme une contrainte injuste tant que perdureront deux types d'écoles françaises publiques. En ce sens, le projet de la CECM—organisme qui combattait par ailleurs l'établissement de commissions scolaires linguistiques—était incohérent et contradictoire.

Par ailleurs, le 16 mai 1990, le président de la SSJB-M constatait l'ignorance, chez beaucoup d'intervenants de bonne foi, de la situation qui prévalait dans les écoles secondaires à clientèle multi-ethnique.<sup>454</sup> Il ajoutait :

- une présentation biaisée des propositions 16 et 18 du projet de la CECM, causait de l'incompréhension quant aux intentions véritables de ses auteurs et donnait lieu aux habituels discours sur la liberté d'expression—autant d'alibis pour contrer, au Québec, toute tentative de défendre le français autrement que par des moyens inefficaces;
- l'accent mis sur « des dangers largement imaginaires » détournait l'attention de la véritable situation—dans un trop grand nombre d'écoles françaises de la région montréalaise, une partie des élèves impose l'anglais dans les locaux de l'école, dans les activités collectives officielles ou spontanées et jusqu'en classe—. Ce comportement s'affichait avec une indifférence absolue pour les valeurs de la société d'accueil quand ce n'était pas avec arrogance, agressivité et grossièreté;
- des élèves francophones ou allophones s'adressaient à la SSJB-M, réclamant leur droit à une véritable école française; des enseignants confiaient leur désarroi et leur impuissance devant cette réalité;
- tous les témoignages reçus du milieu faisaient état d'une détérioration de la place du français dans les écoles secondaires à forte concentration ethnique; cette détérioration suivait la chute du pourcentage des élèves de langue française;
- la portée des articles 16 et 18 du projet avait été exagérée : nulle part dans le projet on ne réclamait la transformation des enseignants en « policiers de la langue ». C'était l'usage de l'anglais dans des activités collectives, officielles ou spontanées, qui constituait le problème;
- des règlements prescrivant l'usage du français existaient déjà dans bon nombre d'écoles secondaires de la CECM et de collèges privés et n'avaient jamais fait en sorte qu'un élève soit puni pour avoir parlé vietnamien à son jeune frère... ou conduit à une expulsion;

- mais de tels règlements donnaient aux enseignants l'autorité requise pour demander et obtenir que les élèves utilisent le français dans toutes les activités de groupe, partout dans l'école, et dans les activités scolaires tenues hors de l'école, afin que le français soit, à tous égards, la langue de l'école française;
- l'article 20 de la Charte québécoise des droits et libertés stipulait qu'une « distinction, exclusion ou préférence (...) justifiée par le caractère (...) éducatif d'une institution (...) est réputée non discriminatoire »;
- l'école n'était pas un lieu de liberté absolue. Au contraire, le seul fait que sa fréquentation soit obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans, constituait une entrave considérable à la liberté individuelle... et représentait l'une des conquêtes sociales de notre époque;
- l'institution scolaire était un lieu où se transmettaient les valeurs le plus largement acceptées par la société. C'était le cas du désir des Québécois de préserver leur langue en demandant aux immigrants de l'assumer aussi. D'où l'école française obligatoire pour ces derniers. On ne pouvait accepter que l'école française soit obligatoire, mais le français facultatif, en tout cas en dehors des salles de cours;
- l'école était plus qu'une « enfilade de locaux de classe », c'était une institution, un tout qui devait être cohérent; la vie scolaire ne s'arrêtait, ni ne débutait, au son d'une cloche;
- certains insistaient lourdement sur les droits de ceux qui voulaient imposer l'anglais à tous et se taisaient « sur le droit des enfants québécois à une école française »;
- il était injuste qu'on cherche à faire de ce conflit une lutte entre francophones et allophones, car ces derniers étaient nombreux à vouloir vivre en français;
- l'absence d'un règlement n'était cependant pas la seule cause du problème : le caractère bureaucratique du système d'enseignement n'aidait pas l'adhésion de l'élève aux valeurs que l'école était censée véhiculer;
- les politiques de sélection des immigrants, la langue de travail et la loi constitutionnelle canadienne contribuaient à fausser le message que la société québécoise lançait aux nouveaux arrivants;

La SSJB-M appuyait donc le règlement de la CECM « pour faire respecter l'usage du français à l'école dans toutes les activités de groupe, qu'elles soient officielles ou spontanées ». Un tel règlement ferait-il détester le français?, se demandait le président de la SSJB-M qui a répondu ainsi à cette question : « Les règlements contre les retards n'ont jamais fait détester la ponctualité, bien au contraire! ».

Lors de la réunion mensuelle du comité consultatif de gestion de la Région Nord, le 16 mai 1990, la politique linguistique fut déposée, tel qu'entendu lors de la rencontre d'avril.<sup>455</sup> Des directions d'école ont demandé si elles devaient intégrer la politique linguistique au code de vie. La réponse fut qu'elles devaient faire la promotion de la langue française et qu'elles devaient inscrire dans le code de vie le principe de parler français dans le milieu. Les

directions d'école devaient joindre à l'agenda de l'élève une feuille que les parents et l'élève devaient compléter et la déposer au dossier de l'élève. Enfin, l'idée de transporter des élèves par autobus scolaire pour une meilleure répartition des clientèles était écartée à court terme « compte tenu que l'on devait étudier les retombées de cette solution dans le contexte global des politiques de la C.E.C.M. et plus spécifiquement de celles du libre choix, de l'intégration des élèves dans leur milieu et de la reconnaissance d'une école de quartier ». À la fin de cet échange, le sous-directeur général a annoncé que la CECM s'apprêtait à prendre une décision sur la tenue d'audiences publiques prévues pour la fin de mai.

Le soir de ce 16 mai, la proposition du président de la CECM visant à tenir des audiences publiques fut adoptée à l'unanimité; elle s'appuyait, entre autres, sur ces considérants.

- considérant que les objectifs de la Politique "du Français" ont été adoptés mais que les moyens proposés ont été reçus pour consultation auprès des groupes intéressés;
  - considérant l'importance du sujet pour la population montréalaise;
  - considérant l'importance pour les commissaires de bien connaître l'opinion et les suggestions des groupes intéressés avant de retenir les moyens d'action qui seront partie intégrante de la Politique "du Français";
  - considérant les demandes d'auditions publiques de certains groupes intéressés; le commissaire Michel Pallascio PROPOSE :
1. de TENIR des audiences publiques le 31 mai et le 1er juin 1990,...
  2. de DONNER un avis public à ce sujet, par la voie des journaux,...
  3. de PRÉVOIR que lesdites audiences se dérouleront de 9h00 à 22h00 afin de permettre une plus large participation des groupes intéressés...<sup>456</sup>

Le lendemain 17 mai, la CECM publiait un avis en ce sens. Les groupes intéressés devaient déposer leur mémoire avant 15h00 le 25 mai 1990, au Bureau du Secrétaire général.<sup>457</sup> Ce jour-là, les quotidiens annonçant la décision du conseil des commissaires expliquaient que déjà une quinzaine d'organismes avaient fait parvenir un mémoire à la CECM. La CECM devait adopter le projet à la fin de juin. Le président semblait confiant de trouver d'ici-là une solution acceptable par le plus grand nombre et souhaitait la participation de tous, surtout des opposants aux mesures proposées, leur rappelant que tout était sur la table puisque les commissaires ne s'étaient pas prononcés sur ces mesures.

Des directions d'école de l'île de Montréal ne travaillant pas à la CECM déclaraient, à la mi-mai, être contre l'obligation de parler français à l'école. Ainsi,<sup>458</sup>

- le directeur de l'école secondaire Émile-Legault à Saint-Laurent (Commission scolaire de Sainte-Croix)—école où 70% des élèves étaient d'origine multiethnique—soutenait qu'un règlement ne résoudrait pas le problème : « En dehors de la CECM, il faut le souligner, il y a relativement peu d'écoles où les allophones sont majoritaires. La plupart font partie du réseau français de la commission des écoles protestantes du Grand-Montréal ».
- La directrice de l'école Van Horne (CEPGM)—dont 80% des élèves étaient allophones—admettait que les mesures incitatives n'étaient pas suffisantes; elle constatait que dans les

corridors de son école, on entendait toutes sortes de langues et que les jeunes immigrants étaient très attirés par l'anglais. Les jeunes n'étaient pas motivés à apprendre le français. C'était pour elle un problème de société.

- Le directeur de la polyvalente Antoine-de-Saint-Exupéry, à Saint-Léonard (Commission scolaire Jérôme-Le Royer), était aussi contre toute mesure d'imposition du français. L'anglais y était la langue des corridors. Près de la moitié des élèves était allophone—600 sur 1 300 élèves, dont 400 italophones—.
- Les résultats des mesures incitatives étaient minces, mais les directeurs d'école ne semblaient pas croire qu'une approche plus coercitive ferait mieux.

The Gazette, dans un article sur la préparation des groupes aux audiences publiques, écrivait :<sup>459</sup>

- que le projet controversé comportait le recours à des mesures disciplinaires non spécifiées envers les élèves qui, dans les écoles françaises, parlaient une autre langue que le français sur les lieux de l'école ou pendant les activités parascolaires;
- que le président de la CECM avait indiqué que les groupes représentants des étudiants seraient les bienvenus;
- que les représentants de SOS-Racisme et du Congrès juif canadien présents, la veille, à la réunion du conseil des commissaires avaient salué la décision de la CECM et avaient dit qu'ils présenteraient un dossier lors des audiences publiques;
- que Alain Jean-Bart (SOS-Racisme) aurait dit qu'il ferait appel à divers groupes ethniques et à des meneurs d'opinion pour préparer son dossier;
- que, selon Jack Jedwab (CJC), les groupes ethniques devaient travailler en collaboration avec la majorité pour trouver des solutions sur des débats importants comme celui-ci;
- que le président de la SSJB-M annonçait qu'il serait aussi présent aux audiences et qu'il aimerait que la CECM s'oriente vers l'utilisation du français dans toutes les activités de groupe, organisées ou spontanées, et que le français devait être utilisé au cours de toute activité ou conversation survenant entre plus de deux personnes;
- qu'une pareille mesure devait dissiper les craintes de ceux qui voyaient déjà les enseignants changés en espions pour voir si des élèves s'exprimaient en d'autres langues;
- que la CDPQ avait déclaré que les mesures coercitives violaient la liberté d'expression.

De son côté, La Presse dénonçait, le vendredi 18 mai, les « structures absurdes » du système scolaire montréalais où les parents catholiques, qui avaient inscrit leurs enfants au secteur francoprotestant, se verraient privés de leur droit de vote aux élections du 18 novembre.<sup>460</sup> Ces gens n'avaient qu'à ne pas s'identifier comme catholiques lors du recensement scolaire. Ces faits illustraient cependant les effets « d'un système complètement dépassé » qui ne correspondait plus « aux besoins d'une société pluraliste » et qui devait plutôt être partagé selon la langue d'enseignement. La situation semblait bloquée à court terme à cause de la

détermination des tenants de la confessionnalité à faire valoir régulièrement les droits que leur conférait l'article 93 pour maintenir leurs privilèges. En attendant, les parents insatisfaits de la CECM pouvaient utiliser leur droit de vote « pour débarrasser la CECM de la minorité bigote » qui en gardait « abusivement le contrôle ».

Le 18 mai, *The Gazette* annonçait que la CECM amorçait une campagne publicitaire visant à expliquer aux Néo-Québécois les avantages d'apprendre et de s'exprimer en français.<sup>461</sup> Le journal rappelait que la CECM devait tenir deux jours d'audiences publiques sur une politique qui visait à imposer des mesures disciplinaires à ceux qui parleraient une autre langue que le français sur les lieux de l'école ou durant les activités parascolaires. Par ailleurs, *Le Journal de Montréal* qui publiait cette même nouvelle, soupçonnait le RSC de mousser sa campagne électorale par ce moyen et ce, avec les fonds publics.<sup>462</sup>

*Le Journal de Montréal* expliquait, le 20 mai, que la campagne du président de la CECM était une importante contradiction : d'un côté, la CECM « souhaite faire adopter un règlement en vertu duquel tous les élèves se verraient interdire, sous peine de sanctions disciplinaires, l'usage de la langue anglaise » et d'un autre côté, le président « annonçait jeudi le lancement d'une campagne publicitaire pour faire comprendre aux Néo-Québécois les avantages de s'exprimer en français ».<sup>463</sup> Le président, bien visible sur les panneaux, profitait d'une campagne publicitaire se terminant la veille des élections scolaires, ce qui semblait poser « un acte d'immoralité politique scandaleux pour ne pas dire un détournement de fonds publics à des fins partisans ». Cette manoeuvre « répugnante » devait servir « les desseins habilement camouflés derrière la pureté de l'intégration multiethnique ».

Le dimanche 20 mai, Graeme Decarie, titulaire d'une chaire au Département d'histoire à l'université Concordia et président d'Alliance Quebec, signant exceptionnellement une chronique dans *The Gazette*, écrivait que la CECM, en voulant dans ses écoles françaises forcer les élèves à parler uniquement en français, et ce, jusque dans les conversations privées, faisait la preuve de son ignorance sur ce que l'école pouvait ou n'était pas capable d'accomplir.<sup>464</sup> Par ignorance peut-être ou pire encore : quand la CECM vise à interdire aux élèves de converser privément dans la langue de leur choix, elle oblige les écoles à cibler les personnes les plus vulnérables aux abus et à l'humiliation, ce qui est plus que de l'ignorance, c'est méprisable.

Le même jour, *The Gazette* annonçait que le groupe *Les Amis de Luis Zuniga*—qui incluait des responsables religieux et des membres de syndicats—avait déclaré, la veille, que le projet de politique linguistique proposé par la CECM était discriminatoire et était « un autre exemple de l'intolérance de la CECM envers les minorités culturelles ».<sup>465</sup>

Dans un article publié le mardi 22 mai, La Presse rapportait que le conseil national du PQ avait donné mandat à l'aile parlementaire de faire pression sur le gouvernement pour qu'il soutienne le milieu scolaire afin de redresser la situation du français dans les écoles françaises de la CECM.<sup>466</sup> La résolution adoptée faisait la synthèse de propositions venant des comtés de l'Acadie, de Gouin et du Conseil national des communautés culturelles qui visaient à appuyer la CECM dans l'application de sa politique sur la langue; la résolution suggérait que la CECM utilise des mesures incitatives pour atteindre ses fins. Le leader parlementaire aurait proposé de soulever cette question lors d'une commission parlementaire télévisée et présidée par un représentant du PQ; lors des discussions, un membre du conseil national, aurait suggéré de laisser les élèves en paix à l'école, mais d'insister pour que les professeurs donnent toujours leurs explications en français durant les cours.

Dans le cadre des élections scolaires à la CECM, La Presse publiait, le mardi 22 mai, un texte émanant du parti d'opposition, le MEMO. Les objectifs et les principes suivants ont été retenus parmi les nombreux objectifs et moyens proposés par la direction du MEMO :<sup>467</sup>

- la valorisation de la diversité ethnoculturelle et de la diversité religieuse;
- la recherche de la participation des étudiants, jeunes et adultes, et des parents »;
- la maîtrise de la langue française ou anglaise (selon le secteur)—point d'appui d'une formation de qualité et d'une véritable égalité des chances en éducation—;
- l'éducation aux droits de la personne;
- le respect du droit historique des catholiques à une formation religieuse, le respect de la liberté de conscience, le respect de la diversité religieuse;
- l'autonomie de l'équipe-école—la mieux placée pour évaluer les besoins de ses élèves et pour choisir les moyens les plus appropriés d'y répondre efficacement—;
- la collaboration à l'implantation des commissions scolaires linguistiques.

À son tour, la direction du Regroupement scolaire confessionnel faisait publier dans La Presse du jeudi 24 mai, un texte préélectoral où on pouvait lire que :<sup>468</sup>

- le plus grand défi de la CECM était la concertation de tous les intervenants afin de permettre une meilleure utilisation des ressources financières qui diminuaient d'année en année;
- l'école devait être « accessible géographiquement » et devait permettre le développement intégral des élèves;
- l'école devait être adaptée à ses diverses clientèles et être « une école qui n'est ni un champ d'expérimentations imprudentes pour les chercheurs, ni un lieu de rapport de force pour des débats politiques »;
- la CECM était au service des Montréalais francophones et anglophones depuis 144 ans;
- la venue des allophones incitait la CECM « à travailler plus fermement à les initier à la culture canadienne-française afin qu'ils s'y intègrent plus facilement »;

- la CECM était la plus grande commission scolaire au Québec et gérait le plus grand réseau d'écoles francocatholiques de la province—un des aboutissements du régime politique institué par l'Acte de Québec de 1774 qui rétablissait « la liberté d'éducation catholique et l'usage du français dans les institutions politiques et judiciaires »—;<sup>469</sup>
- le secteur anglophone pouvait être assuré d'avoir les ressources nécessaires à un enseignement de qualité;
- le RSC favoriserait l'amélioration et le perfectionnement de la langue seconde aux deux secteurs linguistiques;
- la promotion des valeurs chrétiennes et l'éducation selon ces valeurs étaient des responsabilités qui incombaient aux commissaires du RSC;<sup>470</sup>
- le RSC voulait continuer à offrir aux jeunes Montréalais « une formation en conformité avec la culture et la tradition québécoises »;
- le RSC comptait sur le MEQ pour obtenir les ressources nécessaires à l'accomplissement de cette mission et sur l'appui des parents, des directions d'école et des enseignants.

Le 24 mai, la CECM rendait public le document intitulé *Plan d'action - « La pluriethnicité à la C.É.C.M. : un défi continu à relever »*,<sup>471</sup> un plan portant sur l'apprentissage de la langue; les programmes d'études et le matériel didactique; le cheminement et l'évaluation des élèves; la sensibilisation et le perfectionnement des différents intervenants. Ce Plan d'action complétait la trilogie de documents visant à faciliter la tâche des enseignants dans leur mission d'intégration des élèves. Les deux autres documents étaient le *Plan d'action en regard des relations interculturelles et interethniques à la C.E.C.M.*—document adopté par les commissaires le 18 avril 1990—et *La politique linguistique* qui devait être adoptée dans sa version finale à la fin de juin 1990. Selon les auteures, l'acte pédagogique ne devait pas être dissocié des deux autres volets qui portaient sur la langue et sur les relations interculturelles et interethniques. L'environnement linguistique des jeunes allophones devait leur permettre de maîtriser rapidement le français, outil essentiel à leur réussite et à leur intégration.

Ce même 24 mai, le ministre de l'Éducation du Québec annonçait que le pourcentage d'élèves inscrits dans le réseau scolaire français était de 90%, alors que 84,5% d'entre eux étaient de langue maternelle française. Lors de la commission parlementaire sur la défense des crédits de son ministère, le ministre aurait déclaré que les craintes au sujet de la fréquentation de l'école française étaient choses du passé grâce à une application judicieuse—faite de fermeté et d'humanité—de la loi 101. Il en avait pour preuves les statistiques et le climat de paix qui régnait autour de cette question.<sup>472</sup>

Selon *The Gazette* du 28 mai, les écoles se francisaient, mais le climat de paix n'était pas assuré : depuis la Loi 101 en 1977, la clientèle anglophone avait diminué de 6%, passant de

16% à 10%—avec une clientèle de 100 000 élèves—alors que le secteur français avait augmenté d'autant de pourcentage; cette baisse était due à la chute du taux de natalité et à l'exode massif des Anglo-Québécois.<sup>473</sup> Le ministre savait pertinemment que la paix ne régnait pas, en particulier dans les écoles françaises où il y avait une forte présence d'élèves allophones; la volonté de la CECM d'imposer le français aux allophones jusque dans les conversations privées sur les lieux de l'école créait un climat trouble que le ministre Ryan voulait dissiper. Le fait de ne pas augmenter les crédits du ministère pour l'enseignement de l'anglais langue seconde n'était pas approprié, car l'anglais était obligatoire dans les écoles françaises. Ne pas donner priorité à l'anglais nuisait aux élèves; le ministre devait revoir sa position puisqu'il voulait améliorer l'accueil des allophones dans les écoles françaises.

Le nouveau président du MEMO<sup>474</sup> a demandé, le 28 mai, aux organismes qui s'étaient prononcés sur le projet de politique linguistique, de rechercher un consensus plutôt que de s'adonner « à une série de monologues », toute entente étant supérieure à « une décision imposée par un tiers ». <sup>475</sup> Le président du MEMO proposait de « rehausser le statut académique du français » afin d'obliger les élèves à mieux maîtriser cette langue, plutôt que de l'imposer dans les conversations privées dans la cour de l'école et dans les corridors tout en trouvant nécessaire que le français soit la langue de « toutes les activités scolaires » proprement dites.<sup>476</sup>

Le 28 mai, les membres du CA de l'ADEM ont adopté à l'unanimité une proposition visant à accepter de dire verbalement lors des audiences publiques (le 31 mai), que l'ADEM serait d'accord pour modifier l'article 18 du projet en changeant les termes « règles de discipline » pour « mesures appropriées ». <sup>477</sup>

La Presse publiait, le mardi 29 mai 1990, un texte de deux enseignants appuyés par onze collègues de l'école secondaire française Mont-Royal, école de la CEPGM. Cette école recevait une clientèle pluriethnique dont le groupe majoritaire était composé de jeunes d'origine grecque, haïtienne et marocaine. Les signataires expliquaient que—les jeunes Québécois de souche étant absents de l'école—ils vivaient à toutes fins utiles dans une école séparée, pour allophones. L'anglais y était la langue prédominante « dans les couloirs » et à l'intérieur des classes. Certains enseignants avaient formulé l'année précédente une politique du français qui comportait un volet réglementaire imposant aux élèves de communiquer entre eux en français dans les classes, dans les activités parascolaires et avec le personnel; cette politique traitait aussi de la nécessité de valoriser le français dans toutes les matières et visait à ce que « l'école devienne un milieu où se vit et s'exprime la culture québécoise.

**Cette politique, dont l'esprit est nettement incitatif, n'a produit que très peu d'effets jusqu'à présent. Faute d'être pleinement assumée, elle est restée plus ou moins lettre morte. On n'entend pas moins d'anglais qu'auparavant dans les classes... et il faut une dose de courage aux enseignants qui exigent l'application du règlement.**<sup>478</sup>

Ces enseignants se sentaient impuissants à pouvoir créer un environnement français dans leur école. Tout en se gardant bien d'affirmer que des mesures coercitives régleraient mieux la question, les auteurs du texte ajoutaient :

Ceux qui, dans certains milieux, se sont empressés d'agiter l'épouvantail de la coercition ne font que révéler leur propre méfiance viscérale à l'égard des Québécois dès qu'il est question de langue.

Pour que les mesures incitatives aient quelque chance sérieuse de succès dans notre école, il faudrait que la CEPGM adopte une politique semblable à celle que projette la CECM et soutienne activement les directions d'école. Mais cela est pratiquement impensable : il ne saurait être question pour les autorités de la CEPGM de « garantir un milieu éducatif où les échanges ont lieu en français » comme le propose le projet de la CECM. Nos collègues de l'école Saint-Luc y voient clair lorsqu'ils affirment qu'il est aberrant « de confier à une commission scolaire anglophone le soin d'intégrer les immigrants à notre culture » (La Presse, 9 avril).

La CEPGM est une institution largement étrangère à la culture québécoise d'expression française. Qu'il suffise ici de rappeler un ou deux petits faits révélateurs. L'an dernier, cette commission refusait de rebaptiser du nom de Félix Leclerc l'une de ses quatre écoles secondaires françaises. En 1986, elle refusait d'ouvrir ses portes aux chercheurs du Conseil de la langue française qui préparaient un rapport sur la « place du français dans les écoles de langue française à la clientèle pluriethnique de l'île de Montréal ».<sup>479</sup>

Ces enseignants de la CEPGM s'étonnaient que le MEQ ait accepté que des classes d'accueil soient mises en place dans les écoles de la CEPGM et se questionnaient sur l'effort d'intégration des immigrants à la société d'accueil, un effort pas toujours cohérent :

Si le premier ministre Bourassa est sérieux quand il présente son gouvernement comme le seul qui soit investi de la mission de promouvoir la culture française, ce gouvernement doit mettre en oeuvre une politique cohérente d'intégration des nouveaux venus.

Une telle politique exige la déconfessionnalisation des structures scolaires à Montréal. Le gouvernement doit donc exercer de fortes pressions sur la CECM et sur la CEPGM pour qu'elles abandonnent leurs positions d'arrière-garde à ce chapitre. ...

**.....**  
**Pour ce qui est de la CECM, sa responsabilité dans ce dossier est encore plus grande : si elle cessait de s'opposer à la déconfessionnalisation, il serait très difficile pour la CEPGM de tenir seule cette position anachronique. Sous ce rapport, on ne peut que souhaiter une victoire du MEMO à la prochaine élection.**

Pour les auteurs de ce texte, le statut de la langue était lié à la vigueur de la culture française; ils souhaitaient donc que le gouvernement relance « la politique linguistique et culturelle », qu'il fasse du français la langue de travail dans les entreprises de moins de 50 employés et qu'il alloue de nouvelles sommes à la promotion de la culture, le défi culturel étant celui qu'il fallait affronter au cours des années quatre-vingt-dix, selon les enseignants qui ajoutaient :

À l'école Mont-Royal, les jeunes dans leur immense majorité ne sont hostiles ni à la langue française ni à la culture française. Seulement, comme plusieurs d'entre eux entretiennent trop peu de rapports avec cette culture, vivant plus ou moins en marge de celle-ci, ils ne la valorisent guère. Voilà le fond du problème.

Ces enseignants de la CEPGM faisaient appel à l'éthique de ceux qui participaient à la discussion, afin d'en exclure « la démagogie et la pensée présociologique » :

Déjà, en effet beaucoup de nos élèves ont perçu que la CECM s'apprêtait à interdire en toutes circonstances toute langue autre que le français. Déjà leur perception de la culture politique du Québec s'en trouve faussée. Non seulement cela rend-il plus ardue notre tâche d'éducateurs, mais encore cela nous blesse comme Québécois, comme membres d'une société fortement attachée aux valeurs démocratiques.

Marco Micone, dans *La Presse* du mardi 29 mai, faisant référence au projet de politique linguistique de la CECM, écrivait qu'il était dommage de ternir la réputation d'accueil et de tolérance du Québec en instaurant, dans les écoles, « un système orwellien aussi répressif qu'inefficace ». La prise de position des directeurs d'école relevait d'un autoritarisme et d'un simplisme navrants. À ce chapitre, la CEQ et l'Alliance des professeurs de Montréal avaient fait une meilleure analyse de la situation.<sup>480</sup> Micone suggérait une meilleure répartition des élèves allophones entre les écoles afin de faciliter leur intégration à la majorité francophone.

The Gazette expliquait, le 29 mai, qu'il était urgent de remplacer les commissions scolaires confessionnelles par un système linguistique, pour les raisons suivantes<sup>481</sup> :

- l'inscription dans les écoles anglaises au Québec était en déclin;
- les écoles anglo-catholiques étaient gérées par des francophones pour qui l'éducation en langue anglaise n'était pas une priorité;
- la plus grande commission scolaire anglo-protestante était en voie de perdre son statut d'institution anglophone par l'inscription croissante de francophones dans ses écoles. Enfin, le gouvernement avait de moins en moins de ressources à consacrer à l'éducation;
- même si le Québec avait toujours offert des services éducatifs en langue anglaise, peu importait le nombre et les coûts, il était devenu nécessaire, comme pour les autres provinces, d'appliquer la clause constitutionnelle en fonction du nombre d'élèves à desservir;
- à l'heure des compressions dans les services de santé et les services sociaux, Québec pourrait se demander pourquoi il serait nécessaire de maintenir à demi occupées, une école catholique et une école protestante. Pour maintenir la qualité de l'éducation en langue anglaise au Québec, il convenait de fusionner les deux secteurs de langue anglaise;
- malgré le désir de certains anglophones de conserver les structures scolaires confessionnelles, les parents anglo-catholiques privilégiaient le fait que leurs enfants soient formés en anglais—5 000 anglo-catholiques étaient inscrits au secteur protestant—;
- la communauté anglaise ne pouvait continuer à se payer le luxe d'un réseau scolaire fragmenté, non seulement en deux, mais en trois réseaux : catholique, protestant et linguistique non confessionnel, avec des administrations séparées. L'argent ainsi gaspillé serait mieux utilisé pour du personnel spécialisé ou en achat d'équipement;
- le système archaïque existant et garantissant des commissions scolaires séparées pour les catholiques et les protestants au Québec était un obstacle à cette consolidation. Il serait mieux de les remplacer par un système garantissant clairement des commissions scolaires autonomes, françaises et anglaises, qui refléteraient mieux la réalité du Québec

contemporain. C'était une des raisons qui faisait espérer aux Anglo-Québécois que l'Accord du lac Meech n'empêcherait pas d'éventuels changements constitutionnels.

Le 30 mai la CECM avait reçu 34 mémoires. Le Parti Libéral avait décliné l'invitation de participer aux audiences publiques, de même que le Conseil de la langue française.<sup>482</sup> Quant au Parti Égalité, il réclamait le *libre choix* de la langue d'enseignement pour tous les élèves; leur document était détaillé, documenté et contenait cette solution : pour éviter les tensions, il fallait que les élèves choisissent leur école, anglaise ou française. La Ligue communiste, quant à elle, demandait l'école française seulement, partout au Québec. Le mémoire de la Commission des droits de la personne contenait une position plus explicite que celle du mois précédent.<sup>483</sup>

Le 30 mai, la ministre des Communautés culturelles et de l'Immigration reconnaissait que, malgré les efforts du gouvernement du Québec, l'immigration francophone et la francisation des immigrants progressaient trop lentement au Québec ». <sup>484</sup> L'accroissement du nombre d'immigrants francophones de 8 800 personnes à 11 100, sur un total de 33 602 immigrants restait nettement insuffisante pour maintenir la proportion de francophones dans l'ensemble. En plus des 66% d'immigrants n'ayant aucune connaissance du français, le Québec recevait environ 10 000 réfugiés par an dans la même situation. La ministre aurait reproché à cet égard au gouvernement fédéral d'être incapable de contrôler les frontières, ce qui perturbait le processus d'accueil et d'intégration des nouveaux arrivants—« condition essentielle au maintien et au renforcement du caractère distinct du Québec ». Ainsi, les COFI, faute de fonds suffisants, ne rejoignaient, que 38,4% des immigrants.<sup>485</sup>

Le jeudi 31 mai, le Toronto Star rappelait que la CECM avait voté un projet de politique qui autorisait les directions d'école à discipliner les élèves qui utilisaient une autre langue que le français sur les lieux de ses écoles françaises :<sup>486</sup>

⇒ le projet avait reçu l'appui de l'ADEM, mais avait été sévèrement jugé par une multitude de groupes, comme étant « draconien » et « intolérant ».

⇒ La Commission des droits de la personne avait porté un jugement négatif sur le projet.

⇒ Le directeur du Carrefour latino-américain de Montréal était contre le projet.

⇒ Le directeur de l'école Louis-Riel, aurait affirmé :

Nous voulons parler français dans notre propre province et pour cela nous nous faisons traiter de racistes et de bigots. Ce sont des insultes que je trouve odieuses... Ce que nous essayons de faire, c'est survivre. Nous devons réussir à obtenir le français dans nos écoles, sinon nous sommes finis.

⇒ Selon un porte-parole de l'Alliance des professeurs, les immigrants ne faisaient pas de distinction entre le Québec et les États-Unis considérant, dès lors, l'anglais comme étant la langue du commerce et de la réussite et l'adoptant comme langue de communication. Le

représentant de l'APPM aurait ajouté : « Le jour où les gens cesseront de parler français à Montréal marquera la fin du Québec français ».

⇒ Selon le directeur de l'école Louis-Riel, sans la politique linguistique, les parents des élèves francophones retireraient leur enfant des écoles ayant une clientèle majoritairement immigrante. Le projet avait été faussement décrit comme étant une manifestation de xénophobie, car cette politique faisait du français la langue officielle des écoles, mais aussi, elle obligeait les écoles à créer un environnement qui respecte les différentes cultures.

De son côté, le 1er juin, *The Gazette* indiquait que la ministre envoyait un message négatif aux immigrants lorsqu'elle disait que le fait que seulement 35% des nouveaux arrivants de 1989 connaissaient le français était un facteur qui contrecarrait les efforts du gouvernement en matière de francisation.<sup>487</sup> Ainsi, 66% des immigrants semblaient n'être pas aussi acceptables que des francophones. Le gouvernement devait cesser de voir les immigrants—dont plusieurs apprenaient le français au travail ou en suivant des cours volontairement—comme une menace au Québec français. Le Québec travaillait fort pour avoir des immigrants francophones, mais il devait faire plus d'efforts pour mieux accueillir les immigrants et faire en sorte qu'ils se sentent chez eux ici. Le Québec de demain—dans ou à l'extérieur du Canada—en dépendait.

**Conclusion** : L'adoption le 16 mai 1990 de la proposition visant à ce que le conseil des commissaires tienne des audiences publiques sur le projet de politique linguistique a contribué à diminuer la pression sur le système CECM. Les commissaires se rendaient ainsi aux exigences de groupes d'intérêt qui souhaitaient une participation plus étendue et publique à la consultation sur le projet de politique proposé. Cette décision politique était une première à la CECM. La visibilité dont les dirigeants de la CECM pouvaient bénéficier à cette occasion n'était pas négligeable dans un contexte préélectoral. Les deux semaines de délai entre l'annonce et l'adoption de la proposition ont donné l'occasion aux divers intervenants de réagir les uns aux autres, comme si des négociations publiques avaient lieu entre eux, par médias interposés. Tout le débat linguistique se déroulait sur fond d'élections scolaires et se confondait avec la préparation des partis politiques au rendez-vous électoral de l'automne. La période entourant la décision de tenir des audiences publiques et les quelques semaines qui ont précédé ces audiences ont permis aux différents groupes intéressés par ces audiences de préparer le mémoire qu'ils allaient y présenter. L'appui accordé publiquement au projet par plusieurs organismes a compensé la perte de soutien découlant des positions négatives avancées par d'autres. L'analyse du chapitre 4.7 retrace, au cours de la phase de *décision de tenir des audiences publiques* les formes de soutien générées par les acteurs favorables au projet.

### Analyse - Chapitre 4.7

**Résumé :** La coalition APPM/CJC/SOS-Racisme, ayant constaté la dérive d'interprétation du projet de politique linguistique, a proposé à la CECM, le 12 avril 1990, de porter la discussion sur la place publique en tenant des audiences sur le sujet. La CECM a d'abord refusé cette proposition laissant alors le dossier dans une impasse. L'intervention de la CDPQ, le 24 avril, a favorisé le changement de la stratégie de consultation de la CECM qui, le 16 mai, adoptait une résolution visant à tenir des audiences publiques sur le projet. L'analyse du chapitre 4.7 permet d'identifier les formes de *soutien* qui ont permis au projet de franchir l'étape entourant cette *décision*—3e concept-clé du modèle d'analyse—.

La CECM, par son refus de tenir des audiences publiques, avait contribué à l'accroissement de la tension entre les deux groupes linguistiques et à l'expression des accusations de toutes sortes à son endroit, dans un contexte d'élections scolaires et de discussions constitutionnelles. Par leur attitude, les commissaires avaient semblé donner raison à des adversaires qui voyaient en eux une incapacité de gérer un organisme important comme la CECM. Cependant, l'attitude et les déclarations conciliantes du président de la CECM le soir du 2 mai et l'adoption de la proposition le 16 mai ont contribué à faire diminuer la pression extérieure sur la CECM (voir :205 et :222). Par ailleurs, après l'adoption de la proposition de tenir des audiences publiques, les acteurs sociaux ont continué d'envoyer des signaux pour indiquer leur position dans le débat en attendant de présenter formellement leur point de vue lors de ces audiences.

Si le délai du 2 au 16 mai a permis aux intervenants sociaux de poursuivre la mobilisation en cherchant de nouveaux appuis, à l'interne ces deux semaines ont donné le temps aux dirigeants d'évaluer les enjeux sociaux en cause et d'élaborer la stratégie à adopter. La CECM, s'étant placée au centre du conflit linguistique, servait de soupape de sûreté (Coser, 1964) à l'ensemble de la société montréalaise. Déjà affaiblie par les événements de l'année précédente (l'affaire Zuniga et l'affaire du sondage) et par sa position jugée archaïque dans le dossier de la restructuration scolaire, la CECM s'était constituée en véritable catalyseur des frustrations des membres des deux communautés linguistiques dans le contexte de Meech. En devenant la cible de chacun, pour des motifs contradictoires ou, parfois, complémentaires, la CECM, sous la pression de la CDPQ, n'avait pas vraiment eu le choix d'effectuer un repli stratégique avant d'accéder à la demande de la coalition visant la tenue des audiences publiques. Ces stratégies ont permis aux commissaires de maintenir le peu de réserve de légitimité dont ils bénéficiaient en vue des élections scolaires de l'automne.

Malgré le tollé de protestations soulevé contre l'adoption du projet de politique linguistique, la détermination des autorités scolaires à procéder à cette adoption constituait un soutien de leur

part, car le conseil des commissaires aurait tout aussi bien pu retirer le projet sous la pression extérieure (voir :205). En ce sens, le mot d'ordre de l'année scolaire 1990-1991 annoncé par le DG apportait la confirmation que le projet de politique bénéficiait toujours de l'appui des autorités scolaires (voir :208). Enfin, l'adoption du *Plan d'action sur la pluriethnicité à la CECM* par le conseil des commissaires complétait la série des trois documents pédagogiques qui visaient à faciliter le processus d'intégration des élèves à l'école française (voir :226). Cet outil complémentaire à la politique linguistique constituait un soutien au projet.

Un autre appui venait de la persévérance des enseignants de l'école Saint-Luc à réclamer publiquement cette politique linguistique (voir :206 et :208). Une semblable détermination animait les directions d'école qui continuaient de défendre le projet de politique linguistique au comité consultatif central de gestion du 9 mai (voir :212 et :213) malgré la réaction de leurs collègues anglophones qui déploraient que les élèves n'aient plus le *libre choix* de la langue de communication à l'école française en dehors des cours formels et qui craignaient que ne s'exerce de la *coercition* envers ceux qui contreviendraient au règlement (voir :213). L'appui au projet de la part des directions d'école du comité consultatif de la Région Nord, le 16 mai, allait dans le même sens que celles des membres francophones du comité central de gestion du 9 mai (voir :221) et constituait un soutien manifeste envers le projet.

De son côté, le président de la SSJB-M—tout en maintenant un appui indéfectible au projet de la CECM (voir :221)—attribuait à d'autres causes le manque d'adhésion des élèves aux valeurs véhiculées par l'école de langue française : le caractère bureaucratique du système d'enseignement, la politique de sélection des immigrants, la langue de travail et la Loi constitutionnelle canadienne. Le conseil des commissaires était donc tributaire des décisions et des actions d'organismes extérieurs et supraordonnés à la CECM. Par sa position dévoilée le 22 mai, le conseil national du PQ appuyait le projet de la CECM et mandatait l'aile parlementaire de faire pression sur le gouvernement pour qu'il soutienne le milieu scolaire (voir :225). Suggérant l'utilisation des mesures incitatives dans l'application de la politique, le PQ affirmait que le rétablissement obligatoire du français pour les activités scolaires et parascolaires était dans l'ordre des choses.

La lettre du 29 mai des enseignants de la CEPGM—affirmant le bien-fondé de la démarche de la CECM puisque la situation des écoles françaises de la commission scolaire protestante semblait être la même que celle que vivaient les enseignants et les élèves au secteur francocatholique—(voir :227) constituait un autre appui manifeste au projet. Ces enseignants apportaient la preuve, par leur expérience à la CEPGM, qu'une commission scolaire, par sa structure et son environnement, était un facteur important de succès ou d'échec de toute démarche de francisation des écoles.

L'argument des anglophones voulant que le projet de la CECM soit un deuxième élément de coercition—après la Loi 101—envers les immigrants constituait une entrave idéologique dont les francophones avaient du mal à se défaire (voir :210). Cette argumentation illustre le mécanisme de *non légitimation* de l'action gouvernementale québécoise sur la question linguistique par une partie de l'élite anglophone, sous le couvert de la dénonciation du caractère improductif et injuste que la Loi 101 recelait en imposant l'école de langue française aux immigrants (voir :210), une mesure contraire aux intérêts et aux valeurs de la communauté anglophone. La légitimité gouvernementale dans le dossier linguistique n'étant pas reconnue, il allait de soi que toute intervention subséquente à la Loi 101, et cumulative, ne pouvait que subir le même sort. Selon cette vision, le projet de la CECM, visant localement les mêmes objectifs que la Loi 101, contribuait par le fait même à la *double coercition*.

En contrepartie du choix de valeur sur lequel était basée l'argumentation de la communauté anglophone—celui du respect des droits fondamentaux—, des enseignants de l'école Saint-Luc ont soumis à la réflexion publique l'idée de la *réciprocité* dans les efforts d'harmonisation des rapports interculturels et l'idée du *devoir* en rappelant que les jeunes avaient aussi l'*obligation morale* de respecter les lois du Québec (voir : 206 et :209). Ainsi, ces enseignants, en défendant leur point de vue selon le même registre *éthique* que celui des anglophones, rééquilibraient un peu le débat. Ce soutien touchant l'aspect normatif du projet, comme la SSJB-M l'avait fait (voir :221), était important face à la volonté du Parti Égalité de consacrer avec son projet de loi le *libre choix* de la langue de communication à l'école de langue française. Ce projet de loi visait à soustraire les élèves à toute action *normative* de la part des intervenants scolaires à ce chapitre, laissant le champ libre à une pénétration plus grande de l'anglais dans la vie communautaire montréalaise dont l'école était un puissant facteur d'intégration (voir :205 et :206).

Par ailleurs, les témoignages des directions de centre d'apprentissage de langues apportaient un soutien indirect à la légitimité de l'application des règles de discipline contenues dans le projet de politique linguistique de la CECM par leur témoignage sur les raisons justifiant l'encadrement mis en place dans leurs centres (voir :211). Pour sa part, l'ADEM a confirmé son soutien au projet lors d'une assemblée générale le 9 mai et lors de la conférence de presse du 10 mai (voir :213) en s'appuyant, elle aussi, sur la Charte québécoise des droits et libertés pour justifier l'intervention des éducateurs au chapitre de la langue d'usage à l'école (voir :216). À ceux qui réclamaient le droit au *libre choix*, l'ADEM juxtaposait les droits des francophones à une école française de qualité, orientée vers l'intégration des jeunes à la société québécoise francophone. Le *libre choix* que certains réclamaient au nom des droits et libertés

menait à l'anglicisation des milieux francophones comme le soulignaient les témoignages des directions de certaines écoles françaises en dehors de la CECM (voir :222, :223 et :223).

L'entente du 14 mai entre les membres du comité consultatif des groupes ethniques de la CECM et des membres du CA de l'ADEM sur le fait d'inscrire l'obligation de parler français à l'école française dans le code de vie, d'inviter les élèves à signer un engagement à cet effet en s'inscrivant à l'école et de remettre à plus tard la question du transport d'élèves (voir :218) a permis aux deux groupes de tisser des liens positifs entre eux et d'ouvrir la voie à un compromis : celui d'accepter de changer, à l'article 18 du projet, les termes « règles de discipline » par « mesures appropriées ». Le CA de l'ADEM a approuvé cette dernière proposition à l'unanimité le 28 mai, soit trois jours avant les audiences publiques (voir :227).

Dans le contexte des élections scolaires, l'idéologie du RSC s'était structurée autour de la culture *canadienne-française* à laquelle il fallait initier les allophones. Les programmes des deux partis politiques scolaires apportaient un appui explicite au projet de politique linguistique (voir :225 et :225).

Le 5 mai, la constatation faite par une chroniqueuse de La Presse à l'effet que le projet était « fort valable » a constitué un appui aux objectifs du projet (voir :207). Tout en blâmant la CECM pour son attitude quasi silencieuse depuis l'adoption du projet, la journaliste précisait que les sanctions ultimes—expulsions ou mutations—ne seraient appliquées que dans les cas extrêmes. Cette opinion s'ajoutait à d'autres dans le virage journalistique en faveur du projet. Par ailleurs, la série de reportages révélant certains faits à propos de l'échec de l'apprentissage du français dans la région de Montréal, malgré les importantes sommes investies par les gouvernements (voir :209), apportait aussi un appui indirect au projet.

L'aveu de la ministre de l'immigration quant aux difficultés que le Québec rencontrait avec l'application des politiques d'accueil d'immigrants francophones et d'intégration des immigrants confirmait les inquiétudes des francophones dans ce dossier. Cette constatation de la ministre constituait un appui indirect au projet de politique linguistique, puisque ces politiques d'immigration avaient des répercussions sur l'intégration sociolinguistique des jeunes immigrants à la société québécoise par le biais de l'école (voir :230).

Avec la diffusion du projet de politique linguistique, deux conceptions de l'avenir montréalais et québécois s'affrontaient et plusieurs façons de les matérialiser étaient proposées publiquement. Par ailleurs, ceux qui étaient préoccupés par le processus électoral scolaire qui s'amorçait jonglaient avec d'autres problématiques, dont celle de la professionnalité scolaire.

Pendant ce temps, la situation des francophones, continuant de se détériorer dans l'Ouest canadien et en Ontario (voir : 210), apportait un soutien indirect à l'initiative de la CECM.

**Sommaire :** La CECM, en décidant de tenir des audiences publiques, a fait diminuer la pression qui s'exerçait sur elle. Ce faisant, la CECM acceptait de se soumettre à la volonté de groupes qui comptaient politiquement. Ses réserves de légitimité ne lui permettaient pas de passer outre aux demandes publiques faites en faveur de la tenue de ces audiences.

Au cours de la période entourant la décision de tenir des audiences publiques sur le projet de politique linguistique, si d'autres critiques envers le projet se sont abattues sur la CECM, par contre, d'autres appuis politiques et informationnels se sont ajoutés à ceux des éducateurs. De plus, à la dimension éthique abordée par les anglophones, les francophones présentaient d'autres facettes de l'éthique en relations interculturelles dont celles de la *réciprocité* et de l'*obligation morale de respecter les lois québécoises* et leur *droit à l'école de langue française*. Ces interventions constituaient des appuis émanant du sous-système culturel par la projection de la vision des francophones quant à l'intégration des immigrants. Ce corpus normatif semblait incompatible aux visées des anglophones qui considéraient la Loi 101 et le projet de la CECM comme les facteurs d'une *double coercition*.

En plus des points de vue divergents entre des groupes des deux communautés linguistiques, la lutte idéologique entre les deux partis politiques scolaires de la CECM confirmait que la campagne électorale était en cours. Les objectifs du MEMO de promouvoir la mise en place des commissions scolaires linguistiques et de favoriser la maîtrise du français se heurtait à la volonté du RSC d'intégrer les allophones à la culture canadienne-française, et ce, à l'abri des débats politiques. Cependant, cette fois-ci le débat politique n'avait pas été épargné aux commissaires de la CECM sur la question linguistique; la plupart des ressources politiques, déjà mobilisées, n'avaient demandé qu'à s'exprimer de nouveau. Les audiences publiques allaient permettre la confrontation des points de vue des membres de la communauté politique dans un lieu et selon un rituel qui marquaient leur reconnaissance tacite de la légitimité des autorités scolaires et du régime qu'elles dirigeaient dans le dossier en litige.

La Figure 12 de la page 237 illustre la phase de *décision* de la CECM de tenir des audiences publiques, phase qui s'impose temporairement dans le processus décisionnel du conseil des commissaires. Cette décision a permis de dénouer l'impasse où se trouvait le débat en le canalisant vers les autorités politiques concernées. Au cours de cette phase de la *décision de tenir des audiences publiques*—3e concept-clé du modèle d'analyse—, le processus décisionnel a favorisé l'émergence d'appuis manifestes envers le projet qui lui ont permis de passer à l'étape de la *légitimation participative* que dévoilera le chapitre 4.8.



#### 4.8 - La légitimation participative

Les audiences publiques sur le projet de politique linguistique, finalement acceptées par la CECM, ont eu lieu à la salle de délibérations des commissaires au siège social de la CECM. Les groupes qui se sont présentés aux audiences, lors des journées du 31 mai et du 1er juin, reflétaient toutes les tendances exprimées jusque-là dans l'espace médiatique. Sur vingt et un mémoires annoncés pour le 31 mai, dix-neuf furent présentés par des groupes et un seul par un individu; un mémoire fut reporté au lendemain. Quatorze autres groupes et individus souhaitaient être entendus au cours de la journée du 1er juin. La présentation de l'un de ces groupes fut annulé (# 27). Après avoir lu leur mémoire, les participants répondaient aux questions des représentants de la CECM; le président de la CECM animait les échanges, assisté du DG et de son conseiller-cadre. Les témoignages ne furent pas enregistrés. Ces audiences publiques permettaient aux groupes et individus présents de procéder à une forme de légitimation—4e concept-clé du modèle d'analyse—de la décision qui serait prise par les autorités scolaires. Cette façon d'exercer le pouvoir et d'en assumer la fonction de gestion symbolique et politique est ici nommée *légitimation participative*.

##### a) Les groupes présents le jeudi 31 mai

- 1 - 09:00 La Commission des droits de la personne du Québec (CDPQ)
- 2 - 09:30 La Ligue des droits et libertés (LDL)
- 3 - 10:15 Le Mouvement pour une immigration francophone (MIF)
- 4 - 10:30 Le Comité consultatif des groupes ethniques de la CECM (CCGE)
- 5 - 11:00 L'Association des directions d'école de Montréal (ADEM)
- 6 - 11:30 Le Mouvement estrien pour le français (MEF)
  
- 7 - 13:30 Le syndicat des professionnels et des professionnelles du milieu de l'éducation de Montréal (SPPMEM)
- 8 - 14:00 La Ligue nationale des Noirs du Québec (LNNQ) (remis au vendredi 16:15)
- 9 - 14:15 The Association of Catholic Principals of Montreal (ACPM)
- 10 - 14:45 L'Alliance des professeures et des professeurs de Montréal (APPM)
- 11 - 15:30 Le Conseil central de Montréal (CSN)
- 12 - 16:00 L'Association québécoise des professeures et professeurs de français (AQPF)
- 13 - 16:30 L'Association des cadres de la CECM (ACCECM)
- 14 - 17:00 Le Conseil des communautés culturelles et de l'immigration du Qc (CCCIQ)
- 15 - 17:30 Le Comité régional de la valorisation de la langue française (CRVLF)
  
- 16 - 19:30 L'Association des enseignants haïtiens du Québec (AEHQ)
- 17 - 20:00 Les enseignants de l'école Saint-Luc
- 18 - 20:30 Le Comité central des parents de la CECM (CCPCECM)
- 19 - 21:00 Le Mouvement pour la survie de la nation (MSN)
- 20 - 21:15 Le Comité d'appui à Luis Zuniga
- 21 - 21:30 Henri Acoca

##### b) Les groupes présents le vendredi 1er juin

- 22 - 09:00 Le groupe Alliance Quebec (AQ)

- 23 - 09:30 Le Congrès juif canadien - région du Québec (CJC)
- 24 - 10:15 Le Parti Égalité (PÉ)
- 25 - 10:45 La Société Saint-Jean-Baptiste de Montréal (SSJB-M)
- 26 - 11:15 Le Mouvement pour une immigration restreinte et francophone
- 27 - 11:45 Le Centre maghrébin de recherche et d'information
- 28 - 12:00 Le Conseil de la Communauté maghrébine du Canada
  
- 29 - 13:45 Le Parti Québécois (PQ)
- 30 - 14:15 Le Comité de soutien à la francisation des écoles françaises
- 31 - 14:45 La Maison d'Afrique, le centre Pan-Africa et le cercle arabe d'étude et d'information au Canada
- 32 - 15:30 La Ligue communiste à la mairie de Montréal
- 33 - 15:45 Le groupe English Speaking Citizens of Canada (ESCC)
- 8 - 16:15 La Ligue nationale des Noirs du Québec (LNNQ)
- 34 - 16:30 Le Carrefour latino-américain (CLAM) (porte le # 35 dans l'ordre du jour)
- 35 - 17:00 Le Centre communautaire Sud-Asiatique (CCSA) (# 34 dans l'ordre du jour)

### **1. Le mémoire de la Commission des droits de la personne du Québec**

Dans son mémoire intitulé *Le français dans les écoles françaises du Québec*,<sup>488</sup> la Commission des droits de la personne du Québec rappelle sa position dans le dossier linguistique à l'effet :

- 1 -...qu'elle partage entièrement l'objectif d'assurer à chaque élève un environnement et un enseignement où les échanges ont lieu en français;
- 2 -...(qu')elle convient de l'urgente nécessité pour la société québécoise, et pour son système scolaire en particulier, d'exercer une vigilance afin que l'usage et l'apprentissage du français soient valorisés auprès des jeunes;
- 3 -...que l'objectif d'assurer un milieu éducatif français lui semble tout à fait conforme aux principes qui sous-tendent la législation scolaire et linguistique en vigueur au Québec (:5).

La position de la CDPQ venait « du constat, naturel, que la langue de la majorité doit fonder la cohésion de la société québécoise ». La faiblesse du nombre des parlants français au Canada et en Amérique amenait la CDPQ à estimer normal que « le Québec francophone agisse, par des interventions législatives, pour assurer la protection et la promotion de la langue française ». La CDPQ reconnaissait que le projet de politique linguistique de la CECM s'inscrivait dans le « processus permanent de francisation du Québec » (Leclerc, 1986) et rappelaient que les « droits de la majorité au Québec devaient être affirmés et respectés ». La CDPQ avait reconnu cette légitimité au gouvernement du Québec lors de l'adoption de la Loi 101 en 1977 :

Les droits linguistiques font partie du patrimoine national et, à ce titre, les mesures législatives ou autres visant à assurer la vitalité d'une langue (...) ne sont pas en contradiction avec les droits fondamentaux des membres d'une société. Au contraire, en autant que les droits linguistiques découlent des règles fondamentales qui régissent une société donnée, on peut considérer qu'ils font partie des droits fondamentaux de ses membres (:5).

Dans cet esprit, la CDPQ proposait à la CECM des pistes permettant d'atteindre ses objectifs qui soient respectueuses des droits et libertés de chacun. La CDPQ reconnaissait que la responsabilité de l'école au chapitre de l'intégration des immigrants était « considérable » et que les efforts en ce sens de la part de la CECM, par son projet de politique linguistique, apparaissaient « tout à fait justifiés et bien fondés ». L'école « est un puissant moteur

permettant d'assurer une identité collective » et « le lieu privilégié d'intégration des minorités... et celui, par excellence, de la transmission de la culture ». Selon la CDPQ, les programmes d'enseignement et le projet éducatif de l'école étaient porteurs de valeurs « profondément ancrées dans une culture, la langue en étant l'outil, le code, le symbole le plus apparent ». Cependant, la CDPQ mettait en lumière un problème lié au statut confessionnel de la CECM :

Le fait que le système scolaire québécois repose toujours sur une base confessionnelle nous apparaît constituer un frein important à l'intégration des minorités culturelles et religieuses. La Commission a maintes fois donné son avis là-dessus et croit que cette dimension du problème ne doit pas être occultée (:7).

La CDPQ évoquait ensuite la responsabilité du système scolaire montréalais : « Pour les éducateurs, le défi d'intégrer les enfants de la mosaïque montréalaise à la société d'accueil est de taille » (:8), une intégration passant par l'affirmation et le développement de la culture québécoise :

On ne voit pourquoi les Québécois se sentiraient coupables d'affirmer, de développer et de s'appliquer à faire connaître leur propre culture aux nouveaux arrivants. On ne voit pas non plus pourquoi les nouveaux arrivants se sentiraient coupables de conserver leur propre identité. Mais la cohérence de ces diverses identités doit se trouver, du moins en grande partie, dans les communautés culturelles, dans leur recherche d'une appartenance à la société d'accueil et d'une participation décidée au projet social et économique de cette société d'accueil (:8-9).

La CDPQ rappelait une partie de la Convention sur les droits de l'enfant adoptée par l'Organisation des Nations Unies (ONU) en 1989, dont voici un passage :

Les États parties conviennent que l'éducation de l'enfant doit viser à :

c) inculquer à l'enfant le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles, ainsi que le respect des valeurs nationales du pays dans lequel il vit, du pays duquel il peut être originaire et des civilisations différentes de la sienne (:9).

Pour la CDPQ, la CECM remplissait ses devoirs à ce chapitre lorsqu'elle énonçait que les moyens formulés dans la politique devaient être appliqués « dans un esprit d'accueil pour l'étranger et de respect mutuel » (:10). Afin d'éviter les manifestations de racisme, de xénophobie ou d'ethnocentrisme, la CDPQ reconnaissait que l'affirmation du français par des mesures de promotion ne pouvait se réaliser « qu'à l'intérieur de politiques et de pratiques d'éducation interculturelle bien articulées visant à assurer la connaissance et le respect de toutes les cultures » (:10). Le processus d'affirmation devait donc s'inscrire dans une démarche où les mesures proposées respectaient « les principes en matière de droits et libertés de la personne » et étaient adoptées « après une véritable consultation permettant la participation et l'expression de tous les groupes intéressés ». En ce sens, le projet de la CECM constituait, malgré certaines réserves, une « clarification désirable des attentes des autorités scolaires à l'égard de l'ensemble des personnes, jeunes et adultes, qui vivaient dans ses écoles » (:10).

La CDPQ rappelait ensuite l'esprit de la Charte des droits et libertés de la personne du Québec adoptée en octobre 1974 et sa fonction pédagogique et régulatrice des rapports sociaux. Ainsi,

« la Charte, loi fondamentale ayant préséance sur toute autre législation du Québec, constitue le contrat social, le cadre éthique que la société québécoise s'est donnée pour harmoniser les rapports des citoyens entre eux et avec leurs institutions ». Étant le « symbole des valeurs de la société québécoise », lorsque des droits individuels sont en conflit avec des droits collectifs, « les libertés et droits fondamentaux s'exercent dans le respect des valeurs démocratiques, de l'ordre public et du bien-être général des citoyens du Québec » (:12). Parmi les droits garantis par la Charte, la CDPQ soulignait celui de recevoir une éducation qui permette de jouer « un rôle utile dans une société libre », droit que l'école devait assurer « en donnant toutes les chances de réussir ses études et d'atteindre à l'excellence » :

Et, en l'occurrence, le français étant la langue de l'administration et la langue normale et habituelle de l'enseignement, du travail, des communications, du commerce et des affaires au Québec, tout doit être mis en oeuvre pour que l'élève arrive à bien en maîtriser l'usage (:13).

La CECM était tenue, dans l'exercice de son mandat, « de se conformer aux prescriptions de la législation scolaire et linguistique québécoise » et « de voir à ce que l'enseignement se donne en français dans ses écoles » (:13-14); de plus, la législation québécoise obligeait l'enseignant et la commission scolaire à « prendre les mesures nécessaires pour promouvoir la qualité de la langue écrite et parlée ». Cette obligation constituait « un fondement législatif clair » aux objectifs poursuivis par le projet de politique linguistique, dont, entre autres, celui qui fait obligation « de n'utiliser que le français dans les activités éducatives ».

La Commission est d'avis que dans ces activités—auxquelles il convient d'assimiler les activités parascolaires, de même que les services complémentaires et personnels aux élèves—l'usage exclusif du français peut être imposé aux élèves. Par exemple, l'obligation de n'utiliser que le français peut faire partie des “codes de vie” des élèves et être assortie de sanctions disciplinaires, au besoin (:14)

- durant les cours (y compris dans les conversations entre élèves);
- durant les sorties de classe (v.g. visite au Jardin botanique, au Musée des beaux-arts...);
- durant les activités parascolaires (v.g. journal étudiant, activités sportives);
- à l'occasion de la prestation de services complémentaires ou personnels (v.g. services de psychologue, orientation professionnelle, infirmerie);
- dans les relations, même hors des cours, entre les élèves et le personnel de l'école.

La CDPQ exprimait cependant des réserves face aux moyens 16 et 18 qui visaient à assortir de sanctions disciplinaires, si nécessaire, l'obligation de parler français sur les lieux de l'école et le moyen 8, concernant la capacité de s'exprimer dans un français correct au moment de l'embauche de personnel (:15). À la lumière du droit à ce moment-là—la CDPQ estimait que l'interdiction faite à quelqu'un de parler la langue de son choix pouvait constituer une atteinte à la liberté d'expression, liberté qui n'était cependant pas absolue puisqu'elle était inséparable du bien-être général : « la loi peut, à cet égard, en fixer la portée et en aménager l'exercice ». L'interdiction d'une autre langue en dehors des activités éducatives ne pouvait être justifiée puisque ni la Loi de l'instruction publique, ni le Régime pédagogique, ni la Charte de la langue française n'autorisaient la CECM à le faire dans « les relations privées entre élèves prenant

place en dehors de ces activités », soit durant les récréations et les périodes de repas. La CDPQ invitait donc la CECM à avoir recours à des mesures incitatives « afin que l'objectif d'assurer un milieu éducatif français puisse être atteint dans le respect des principes de la Charte » (:16). Quant à la qualité de la langue écrite et parlée lors de l'embauche (moyen 8), cette obligation devait être proportionnée à l'emploi concerné : on ne pouvait exiger la même qualité d'expression orale et écrite de la part d'un enseignant que de la part d'un employé de soutien.

Pour les membres de la CDPQ, le projet de la CECM couvrait deux aspects nécessaires et indissociables de l'apprentissage : un aspect instrumental ou technique, qui visait la maîtrise de la langue française comme outil de base de la réussite scolaire et un aspect intégrateur ou social, qui visait à préparer chaque élève à jouer son rôle de citoyen. Les commissaires de la CDPQ reconnaissaient que le projet de politique n'était que l'un des trois volets de la Politique globale d'intégration des nouveaux arrivants préparée par la CECM et que deux autres documents viendraient clarifier et enrichir cette démarche (:19).

Le document de la CDPQ faisait cependant état de l'incohérence de certains adultes qui se permettaient « d'échanger en anglais avec certains élèves, à l'intérieur du cadre des services éducatifs ». En ce sens, le projet de politique linguistique devait jouer un rôle d'outil pédagogique en apportant une certaine cohérence chez les éducateurs dans leurs relations avec les élèves (:23). Les mesures de soutien à la participation des parents et des élèves à la vie de l'école étaient analysées par les membres de la CDPQ qui invitaient la CECM à continuer son travail « d'ingénierie sociale » dans sa mission d'intégration de ses clientèles (:26). En conclusion, la CDPQ invitait les autres partenaires sociaux à s'impliquer avec la commission scolaire dans le processus d'intégration des immigrants : « les leaders des minorités raciales et ethno-culturelles pour qu'ils appuient de façon active et concrète les efforts des autorités scolaires » dans le processus d'intégration linguistique et culturelle des nouveaux arrivants; les autorités gouvernementales pour qu'elles appuient financièrement les mesures proposées par le milieu éducatif; les jeunes eux-mêmes « qui ont une large part de responsabilité face à leur propre apprentissage d'un français de qualité » et tous les citoyens dont le français était la langue maternelle et dont « le souci et la fierté de la bien maîtriser » pouvait constituer un élément essentiel pour solutionner une situation linguistique problématique (:27).

## **2. Le mémoire de la Ligue des droits et libertés**

Pour les membres de la Ligue des droits et libertés (LDL) qui appuyaient la loi 101 :<sup>489</sup>

...le plein exercice des droits nationaux du Québec est une affaire qui concerne les Québécois et relève du droit de tous les peuples à disposer d'eux-mêmes. Ce sont des droits collectifs qui ne peuvent être niés, même s'ils doivent être mis en rapport avec les libertés individuelles (:2).

Par un court mémoire cet organisme reconnaissait la situation difficile et délicate des intervenants en milieu scolaire et s'inquiétait des manifestations d'intolérance de certains jeunes allophones face à la langue française. Les représentants de la Ligue affirmaient leur appui à la mise en place d'une politique linguistique particulière et à la mise en oeuvre de mesures incitatives visant à faire du français la langue d'apprentissage et de communication dans les écoles. Les membres de la Ligue trouvaient « inutile et abusif d'interdire l'usage d'une autre langue que le français en dehors des activités scolaires et parascolaires » et trouvaient abusif de prétendre que l'article 20 de la Charte québécoise des droits de la personne légitimerait cette interdiction. Jugeant erroné le fait de qualifier le discours sur la liberté d'expression d'alibi pour contrer toute défense des droits collectifs des Québécois, la Ligue comprenait les préoccupations des enseignants et ne s'opposait pas à certaines formes de discipline lorsque des élèves refusaient de parler ou d'apprendre en français dans le cadre des activités organisés par l'école. Cependant, le groupe s'opposait à l'interdiction de parler une autre langue dans les conversations privées entre élèves.

L'école ne devait cependant pas assumer seule l'intégration des immigrants. Par exemple, le MEQ devait « faire preuve d'une réelle volonté » pour faciliter l'apprentissage du français par les parents allophones :

Il faut une réelle volonté politique pour créer un milieu de vie plus favorable à l'usage du français par les jeunes allophones : par exemple, corriger l'absence de mesures de contrôle sur l'application des dispositions de la loi 101 dans les entreprises de moins de 50 employés; et mettre en place des cours de langue française sur les lieux mêmes de travail. Sans cette volonté politique, les efforts, bien que nécessaires, de la CECM auprès des parents allophones demeureront limités (:3).

Enfin, la Ligue invitait la CECM à améliorer son image face aux communautés culturelles :

L'opposition de la CECM à la déconfessionnalisation des structures scolaires, le renvoi de M. Luis Zuniga, de même qu'une question notoire sur les écoles séparées dans un sondage, ne témoignent certes pas d'une attitude d'écoute et d'ouverture vis-à-vis les points de vue des autres (:4).

### **3. Le mémoire du Mouvement pour une immigration francophone**

Le président et fondateur du Mouvement pour une immigration francophone (MIF) concentrait son argumentation sur la dimension de l'immigration.<sup>490</sup> Selon le MIF, les autorités canadiennes bloquaient l'apport d'immigrants francophones au Québec, surtout européens, qui constituaient « notre famille culturelle et linguistique naturelle » (:4). Or, une immigration francophone faciliterait l'intégration des nouveaux arrivants à la société québécoise :

Dans notre contexte, une immigration francophone de grande envergure est l'unique façon de garantir la survie de la nation québécoise de souche française. Aussi importante dans notre histoire que la nationalisation de l'électricité, l'immigration francophone, c'est l'énergie de notre avenir. Ce doit être la politique fondamentale de notre avenir, la "loi 101" de notre démographie nationale (:7).

#### **4. Le mémoire du Comité consultatif des groupes ethniques de la CECM**

Le Comité consultatif des groupes ethniques de la CECM rappelait, dans son mémoire, la mission de la CECM de scolariser en français les jeunes de six à seize ans des écoles françaises.<sup>491</sup> Le comité reconnaissait « le principe fondamental et indéniable de la valorisation de la langue française en tant que véhicule commun de communication à l'intérieur des écoles françaises de la C.E.C.M. » et affirmait que le respect de la qualité de la langue française, parlée et écrite, devait devenir une exigence prioritaire pour tous à l'école (:2). Les membres du comité déploraient le fait que la diffusion du projet de politique ait eu pour conséquence dans les médias, de rendre tous les élèves issus des communautés culturelles responsables de la détérioration de l'environnement français des écoles de la CECM. Le comité appuyait les objectifs du projet de politique linguistique, tout en recommandant à la CECM :

- 1° de favoriser l'emploi de mesures incitatives pour assurer la qualité du français;
- 2° d'impliquer les élèves et leurs parents dans la promotion du français;
- 3° d'amender l'article 18 du projet afin qu'il se lise ainsi : « Aider les écoles qui ont de la difficulté à assumer un environnement français à mettre en place des mesures appropriées qui pourront recréer cet environnement »;
- 4° de demander au MEQ les ressources nécessaires à la promotion du français dans les écoles;
- 5° de demander au ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration du Québec de mettre en place des formules adéquates de francisation.

#### **5. Le mémoire de l'Association des directions d'école de Montréal**

Le mémoire de l'Association des directions d'école de Montréal rappelait la démarche de l'association dans le dossier depuis juin 1989 et situait le projet dans la trame sociolinguistique québécoise.<sup>492</sup> L'ADEM renouvelait son appui aux objectifs poursuivis par le projet de la CECM et annonçait son adhésion aux moyens proposés. Reprenant le contenu de plusieurs moyens évoqués dans le projet de politique, l'ADEM se faisait plus explicite sur les moyens 16 et 18 que les médias « avaient mis en relief » selon une *analyse restrictive* :

- ⇒ en l'absence d'une politique ministérielle appropriée au contexte montréalais, les membres de l'ADEM, pédagogues et responsables des écoles françaises de la CECM, soutiennent les moyens 16 et 18. L'ADEM souhaite que son adhésion à ces mesures d'obligation n'ait plus sa raison d'être dans un avenir prochain et invite de nouveau le MEQ à se pencher sur la menace qui pèse sur le caractère français de nos écoles; ...
- .....
- ⇒ les directions d'école de Montréal appliqueront les moyens 16 et 18 avec le même jugement et le même discernement que pour les autres règles déjà inscrites au code de vie des écoles.

En conclusion l'ADEM justifiait ainsi son appui au projet de la CECM :

L'Association des directions d'école de Montréal estime que le projet de la CECM s'inscrit actuellement dans le cadre de l'édification d'un Québec francophone, accueillant, généreux et soucieux de son avenir.

Les directions d'école travaillent chaque jour, avec les moyens dont elles disposent, à intégrer, le plus harmonieusement possible, au réseau des écoles françaises, des milliers de jeunes allophones.

Nous estimons que la CECM, en l'absence d'un véritable soutien du MEQ, doit adopter le projet de politique qu'elle propose.

L'ADEM est toujours disposée à poursuivre son travail de réflexion et d'intervention et attend, impatiemment, que les décideurs se mettent à la tâche. L'Association les assure de sa collaboration.

L'ADEM affirmait aussi : « - le MEQ, en ignorant les particularités du milieu scolaire montréalais force celui-ci à travailler avec des moyens insuffisants pour réaliser l'intégration harmonieuse des allophones à l'école française ».

(Au cours de la journée l'ADEM s'est ralliée à la proposition faite par les représentants du Comité consultatif des groupes ethniques de la CECM visant à remplacer les termes « les règles de discipline » par les « mesures appropriées ». Lors d'une assemblée générale de l'ADEM tenue le soir même, le président de l'association indiquait que cette suggestion, ne mettant pas en péril l'ensemble du document et ne compromettant pas son adoption, avait été acceptée d'emblée par les représentants de l'Association.<sup>493</sup>)

## **6. Le mémoire du Mouvement estrien pour le français**

C'était un appui d'une région du Québec aux racines anglophones profondes que recevait la CECM avec le mémoire du Mouvement estrien pour le français (MEF), en même temps qu'un cri d'alarme face à la situation linguistique de cette partie sud du Québec qui jouxte la frontière américaine.<sup>494</sup> Le représentant du Conseil d'administration du MEF constatait dans la lettre de présentation du mémoire du MEF que, dans les écoles, les éducateurs se préoccupaient beaucoup du français écrit, mais bien peu de l'environnement français de leurs écoles :

Et le visage culturel se dégrade gravement. C'est l'anglicisation lente de l'environnement scolaire, même dans des milieux où les allophones sont peu nombreux. En conséquence, il est urgent de franciser l'environnement scolaire afin que les messages culturels indirects donnés par l'école francophone soient de qualité et soient clairs aux yeux, aux oreilles et à l'esprit de tous les élèves. Les multiples agents scolaires doivent prendre conscience de cet aspect premier du problème pour y remédier adéquatement.

Dans les écoles, la situation du français s'était dégradée dans les activités à caractère musical où régnait l'anglais, de même que dans les ateliers de formation professionnelle, en informatique et en bureautique, dans l'affichage et dans les communications interpersonnelles. Ce qui inquiétait les auteurs du texte, c'était l'indifférence générale qui dominait dans ce processus d'anglicisation et d'américanisation. Le MEF apportait de nombreux exemples de laxisme et de modèles négatifs donnés par les autorités scolaires elles-mêmes, alors que de nombreuses entreprises privées environnantes faisaient souvent l'effort de préserver et d'accroître le caractère français des services qu'elles offraient. Cette anglicisation des écoles se faisait au détriment du français par le biais culturel. Nombreux étaient les doubles messages au chapitre

de la langue. Par exemple, une direction d'école demandait aux élèves de faire des efforts pour parler français, mais affichait un message anglais sur ses vêtements ou laissait les élèves orner les murs de dessins et d'affiches au message anglais (:5). Le MEF se demandait : « À quand des politiques culturelles qui, de façon minimale, astreindraient les maisons d'enseignement à la Charte de la langue française? » (:6)

Dans le dossier de l'informatique, les membres du Mouvement se demandaient pourquoi les administrateurs scolaires se préoccupaient tant des performances techniques des appareils et si peu de l'achat de matériel qui fonctionne en français, alors même que la technologie existait en français et sans frais supplémentaires : il suffisait de le demander (:6, 7, 8). En ce qui touchait aux logiciels et aux programmes, les auteurs du mémoire ajoutaient :

... Il est fort douteux que le ministère ou les commissions scolaires aient fait des représentations senties pour que les contraintes du français soient toujours prises en considération par les concepteurs ou traducteurs de programmes informatiques.

La dissonance est aussi à son comble quand, proposant un exercice spécifique de français, parce que "le français c'est important", le maître assoit l'élève en face d'un ordinateur à clavier unilingue anglais, clavier qui active ainsi l'écran "Après avoir choisi le bon terme français, presse *enter*..., fais *back space*..., tape *return*...", etc.. L'incohérence culturelle ne tue pas la motivation de l'élève, paraît-il. Inconsciemment, elle doit bien brouiller un peu le message de l'importance du français. Ça, presque personne n'y prête attention (:8).

Pour les auteurs du mémoire, si les compagnies privées peuvent, avec l'aide de l'informatique, produire des outils et des documents en français, alors même qu'elles ne sont pas « vouées par essence à une cause culturelle », c'est qu'il doit s'y trouver des personnes « plus sensibilisées au français que dans les écoles francophones » (:9).

À ceux et celles qui ont fait leur deuil du français en informatique, faut-il rappeler que ce n'est pas avec des outils de travail qui « parlent » anglais qu'on valorise le français au travail. Si le français au travail est important à l'école (comme ailleurs), avec le pouvoir d'achat de toutes les maisons d'enseignement réunies, le ministère de l'éducation pourrait corriger graduellement les nombreuses situations informatiques où le français est nié ou mis en minorité.

Les auteurs dénonçaient le fait qu'en formation professionnelle on fournisse aux élèves des manuels de base, des feuilles de travail, des instructions, des affiches, des planches techniques, des consignes de sécurité rédigés en anglais et des appareils qui ne fonctionnent qu'en anglais :

Bien plus, les textes de précautions relatives à la sécurité collés bien en vue sur les gros appareils sont tous anglais. L'école francophone ne se donne pas la peine de les traduire à l'intention des élèves, ce qui est probablement à l'encontre des règles de sécurité. ...

.....  
Après cela, on déplore que le français fasse peu de progrès comme langue usuelle dans les industries et les commerces québécois. À beaucoup d'égards, il n'est même pas la règle dans les écoles francophones où l'on forme la main-d'oeuvre, où l'on entraîne à penser et à travailler en anglais... En l'absence de fermeté culturelle de la part des premières intéressées, les écoles, il est loin le jour où les fabricants de machines vont offrir de(s) appareils ou des outils de travail qui se manipulent sans connaissance de la langue anglaise. Pourtant la question a été réglée depuis longtemps sur les pots de cornichons et les boîtes de petits pois (:10).

Enfin, les membres du Mouvement faisaient cette constatation sur le langage du personnel des écoles, « incluant beaucoup d'intervenants en français » :

Les intervenants scolaires ont souvent plus facilement le mot anglais à la bouche que le mot français. Il n'y a pas de quoi être fier (:12).

Analysant l'attitude de ceux qui dévalorisent le français en utilisant l'anglais ou en ne réagissant pas à l'envahissement de la sphère scolaire par l'anglais, les auteurs ajoutaient :

Paresse, inconscience, à-plat-ventrisme.... Les Québécois francophones pourront-ils se fier encore longtemps à de tels porteurs scolaires de la langue?

Marque de commerce de l'école francophone vue comme foyer de culture, le français quotidien devrait être incontournable par tous ses artisans (:14).

Afin de contrer l'anglicisation du milieu scolaire, les auteurs du mémoire suggéraient que le Conseil supérieur de l'éducation entreprenne une étude de la situation linguistique du milieu scolaire, y compris dans les collèges et les universités « où les indices de dégradation culturelle sont sérieux » (:15). En terminant leur plaidoyer, les auteurs ajoutaient :

Quand la normalité culturelle ne joue plus en raison d'influence et de facteurs extérieurs, la dignité invite tout peuple à prendre le taureau par les cornes, à l'école comme ailleurs, pour que ses taxes ne collaborent pas à son aliénation culturelle et pour qu'elles raffermissent son identité ou sa "distinction" comme société. C'est normal.

Des suggestions concrètes pour les écoles étaient proposées par les auteurs : la nomination d'un commissaire au français à la commission scolaire, la mise en place d'un comité multipartite de valorisation du français dans chaque école et deux autres suggestions que voici :

3. qu'en vertu du Régime pédagogique de l'enseignement secondaire, article 68\*, la Commission scolaire mandate expressément chacune des directions d'école ou de services pour valoriser le français quotidien sous toutes ses formes et dans toutes les activités en concertation avec le Comité de francisation;
4. que les règles du CRTC et les dispositions de la Charte de la langue française s'appliquent à l'école et que le respect de celles-ci puisse être invoqué(es) auprès des instances scolaires et du Commissaire au français.

\* Article 68 - Qualité de la langue

La commission scolaire doit prendre les mesures nécessaires pour que la qualité de la langue écrite et parlée, dans les apprentissages et dans la vie de l'école, soit le souci de chaque membre du personnel enseignant, quelle que soit la matière enseignée, et de tous les autres membres du personnel et collaborateurs de l'école.

## **7. Le mémoire du Syndicat des professionnelles et professionnels du milieu de l'éducation de Montréal**

Le Syndicat des professionnelles et professionnels du milieu de l'éducation de Montréal se réjouissait des objectifs du projet et reconnaissait que l'école « comme lieu d'éducation et d'apprentissage, a un rôle fondamental à jouer dans l'avenir d'un peuple, dans son économie, sa culture, sa langue ». <sup>495</sup> Selon le syndicat, les moyens proposés par le projet avaient « le mérite d'avoir alimenté un débat sur la langue française au Québec et d'avoir alerté la

population ». Le groupe souscrivait pleinement aux fondements et aux objectifs du projet, mais exprimait des réserves face à certains moyens ou quant à leur possible application (:3).

Les auteurs suggéraient de responsabiliser chaque citoyen au chapitre de la langue en indiquant clairement que tous avaient les mêmes droits et les mêmes devoirs dans ce dossier. La politique linguistique devait « devenir et demeurer à long terme une priorité institutionnelle » (:4); mais, il fallait plus de cohérence de la part de la CECM lors de la mise sur pied de certains projets :

Nous ne pensons pas, par exemple, que l'enseignement de l'anglais en première année du primaire, particulièrement dans des écoles à forte concentration allophone, répond aux objectifs de la politique.

De plus il sera futile d'édicter, à l'intention des intervenantes et intervenants, des mesures à appliquer si les décisions prises à la C.É.C.M. ne rencontrent pas un minimum de cohérence avec les fondements et objectifs de cette politique (:4-5).

Quant aux moyens 16 et 18 pour *garantir un milieu éducatif français*, le syndicat écrivait :

L'interprétation généralement véhiculée à propos de ces moyens où il est fait mention de codes de conduite et de mesures disciplinaires en a été une de "coercition". Évidemment, toute forme de coercition est anti-pédagogique, contre-productive et pouvant même créer et encourager l'effet du "fruit défendu". Nous n'endosserons jamais des moyens punitifs ou coercitifs (:7).

Les auteurs suggéraient alors de se limiter à des moyens incitatifs pour atteindre les objectifs proposés. Chaque école pouvait élaborer son plan d'action en tenant compte des « dimensions humaines » en cause. La CECM devait s'assurer que « chaque école obtienne le soutien nécessaire dans le respect des droits, des libertés, des responsabilités et des devoirs » qui incombaient à tous. Les membres de ce groupe formulaient les deux moyens 16 et 18 en utilisant l'expression « mettre en place les mesures appropriées » pour aider les écoles concernées à assurer un environnement français (:8).

## **8. Le mémoire de la Ligue nationale des Noirs du Québec**

Dans le document de la Ligue nationale des Noirs du Québec (LNNQ) le président du groupe écrivait que, par des organismes comme la CECM, lui et ses membres assistaient avec angoisse à des manifestations traduisant la « déformation ou plutôt l'ignorance préméditée » de leur contribution à la fondation et au développement de la société québécoise.<sup>496</sup> La vieille mentalité « Maître-Esclave » du temps de l'esclavage persistait toujours au sein de la société québécoise. Les membres de la LNNQ jugeaient que leur longue présence ici leur donnait le droit de participer pleinement à la formation des politiques de la société (:2) et souhaitaient que la CECM fasse la promotion du français sans « brimer par des mesures disciplinaires l'expression individuelle dans une langue autre que le français dans la cour de l'école » :

Nous devons reconnaître l'impact négatif des règlements à caractère répressif que la commission scolaire essaie d'instituer sans pour autant être en mesure d'appliquer. Nous préférons plutôt rechercher un partenariat valable dans l'éducation (:3).

Pour ces intervenants, l'action punitive de la CECM leur semblait « obscène » et *violait* les droits naturels et les libertés individuelles (:3); ils voulaient que la commission scolaire tienne compte des valeurs de toutes les communautés qui ont façonné la société québécoise. En conclusion, ce groupe souhaitait que la CECM concentre ses efforts sur l'amélioration de la qualité de l'enseignement; ce faisant, elle n'aurait plus à « instituer des règlements visant à restreindre l'usage de l'anglais entre les élèves ». La LNNQ considérait que la CECM devait s'occuper davantage des questions d'éducation et « éviter les considérations nationalistes qui souvent sont avantageuses pour certains, mais inacceptables pour d'autres » (:4).

### **9. Le mémoire de The Association of Catholic Principals of Montreal (ACPM)**

Dans son mémoire, le président des directions d'école de la CECM—membres de *The Association of Catholic Principals of Montreal*—affirmait :<sup>497</sup>

...le réseau français de la C.É.C.M. a le droit et l'obligation de prendre les décisions non seulement en ce qui a trait à la politique à adopter dans tel ou tel cas, mais aussi en ce qui touche les problèmes auxquels elle doit faire face, y compris l'usage de la langue de son choix dans ses écoles (:1).

L'ACPM jugeait que la CECM avait « le devoir d'enseigner, de promouvoir et d'encourager l'excellence dans l'usage de la langue dans ses écoles », mais trouvait « malheureux » que le projet ait pris une tournure « hautement politique » dans le contexte des discussions constitutionnelles canadiennes. L'association souhaitait que la CECM trouve une solution pédagogique à un problème, somme toute, pédagogique et appuyait les efforts de la CECM pour améliorer la maîtrise du français dans ses écoles françaises. L'ACPM reconnaissait « l'immense contribution de la langue française à la culture occidentale », tout en invitant la CECM à s'ouvrir aux autres cultures.

L'ACPM appuyait le troisième objectif—celui de garantir aux élèves un milieu éducatif français—tout en y voyant cependant « une porte ouverte à des mesures coercitives » (:2). Se disant en désaccord avec toute mesure favorisant des moyens de coercition, l'ACPM privilégiait « l'influence et l'exemple ». Pour l'ACPM, l'objet des articles 16 et 18 était de « ravalier les questions linguistiques au rang de celles des comportements » lesquels étaient soumis « à des questions disciplinaires », ce qui constituait « une erreur dans la perception de ces données » (:2-3). Quant au moyen 27 stipulant que les événements publics organisés par la CECM seraient tenus en français seulement, l'ACPM rappelait que le secteur anglais faisait partie de la commission et lui avait toujours accordé « un appui invincible ». Ce fait lui valait d'être reconnu et mis en lumière lors des événements publics et ce, dans la langue anglaise, comme par le passé. Quant aux documents administratifs dont parlaient les moyens 28 et 29, le réseau anglais les voulait au moins bilingues pour son secteur (:3). En conclusion, l'ACPM appuyait l'ensemble de la démarche de la CECM, demandait à la CECM de « réexaminer les

contraintes » que proposaient les moyens 16 et 18 et demandait si l'insertion des moyens 8, 27, 28 et 29 « résulterait d'un choix délibéré, dont l'intention serait d'amoinrir la participation du réseau anglais dans la vie de la C.É.C.M. » (:4).

### **10. Le mémoire de l'Alliance des professeures et professeurs de Montréal (APPM)**

L'avis que soumettait l'Alliance des professeures et professeurs de Montréal était précédé d'un sommaire de ses interventions sur la politique de la langue de la CECM, d'un communiqué et du texte de la conférence de presse publiés le 12 avril, de la déclaration conjointe des participants à cette conférence de presse—l'APPM, le Congrès juif canadien et SOS-Racisme—, des propositions d'élèves lors du 8e colloque de l'Alliance et d'une copie de la lettre que le président de l'APPM adressait sur cette question au président de la CECM le 23 avril 1990.

Dans le communiqué, la coalition APPM/CJC/SOS-Racisme reconnaissait la légitimité de la CECM dans le dossier linguistique et le bien-fondé des objectifs de la politique tout en s'objectant à toute forme de *coercition* dans l'application de cette politique :

Nous nous objectons formellement à toute forme de coercition en un tel domaine. On n'impose pas une culture par la crainte qui est plutôt un moyen sûr de la faire détester. Ensuite, l'ambiguïté de l'expression "français correct" : "Il ne faut pas que cette exigence serve à justifier des refus d'engagement et des licenciements pour cause d'accent... ainsi que la CECM l'a déjà fait."

Dans le texte de la déclaration du 12 avril, les représentants de la coalition affirmaient :

Nous regrettons que la CECM, qui accueille des immigrants depuis une quinzaine d'années, ait attendu 1990 pour promulguer une politique de la langue. Nous reconnaissons toutefois que cette politique annonce un virage important pour une commission scolaire qui s'est surtout signalée, jusqu'à très récemment, par des expériences linguistiques qui ne visaient pas à promouvoir le français (:3).

Dans le Sommaire de son dossier du 24 mai 1990, l'APPM réitérait son appui aux objectifs du projet après avoir signalé sa satisfaction devant l'initiative de la CECM et devant son acceptation à tenir une consultation publique. L'Alliance proposait, entre autres, à la CECM de faire de cette politique sa priorité tout en l'invitant à « une très grande **prudence face aux projets de promotion de la langue seconde qui se sont multipliés** »; elle souhaitait que la CECM élabore une *Charte du français* institutionnelle (Sommaire, :2) et suggérait d'éviter de regrouper les immigrants et les allophones dans les mêmes écoles surtout au secondaire.

L'avis de vingt-cinq pages, rédigé le 30 mai, était présenté par Denis Grenon—président de l'APPM—. <sup>498</sup> Le document de l'APPM indiquait que les professions de foi du projet de la CECM devraient se traduire par des mesures concrètes de soutien aux enseignants des écoles pluriethniques. Distinguant les allophones, nés au Québec—et qui n'ignoraient pas l'existence de la Loi 101—des immigrants récemment arrivés, les auteurs du document indiquaient que c'était parmi les allophones qui faisaient partie d'une communauté qui

fréquentait l'école anglaise avant la Loi 101 qu'on retrouvait le plus souvent ceux qui étaient réfractaires à la Loi 101 et à la langue française. L'APPM suggérait des classes de francisation « soumises à un régime différent de celui des classes d'accueil » doublées de « mesures plus efficaces de support linguistique » pour les élèves allophones du secondaire (:3).

Enfin, et c'est notre dernière remarque préalable, il faut se dire entre nous que, quels que soient les objectifs et la politique que nous formulerons, la CECM, ses écoles et son personnel ne peuvent porter seuls le poids de la francisation des immigrants et des allophones, non plus que le poids de la qualité du français; nous connaissons trop bien l'importance de l'environnement social, politique et culturel. La politique de la langue à l'école ne peut être qu'une partie d'une politique générale de la langue.

Pour les auteurs du texte, l'article 16, sur le code de vie, pouvait être acceptable si les élèves et leurs parents s'engageaient, dès l'admission à l'école, à y parler français; ils trouvaient « inapplicable » la mesure 18 concernant les mesures disciplinaires :

En effet, l'aboutissement des mesures disciplinaires est la punition et, ultimement, la suspension ou l'expulsion, mesures qui, en réalité, sont dangereuses, qu'on les applique ou qu'on ne les applique pas. Pour reprendre une formule célèbre, il s'agit là d'un « tigre de papier » (:4).

Selon l'APPM, la solution ne résidait pas dans les mesures disciplinaires, mais dans un « pacte du français dans l'école » conclu avec les représentants des personnels, des communautés culturelles et ceux des parents et une meilleure répartition des allophones. Indiquant qu'« une seule langue doit être favorisée dans le contexte socio-culturel montréalais, et c'est le français », les représentants de l'APPM demandaient à la CECM d'affirmer sa volonté de vivre et de voir ses élèves vivre en français, qu'elle se donne sa propre *Charte du Français* et qu'elle se garde, par conséquent, « de promouvoir ou d'encourager des actions contraires à cet objectif » :

Nous avons plusieurs fois dénoncé les projets de la CECM favorisant l'enseignement précoce de l'anglais et le bilinguisme qui nuisent à la francisation des allophones, aussi demandons-nous à la CECM **de ne plus proposer ou autoriser des expériences d'enseignement précoce ou d'immersion en anglais et de reconsidérer les décisions prises en ce sens**, au moins pour le primaire et particulièrement lorsque ces expériences ont lieu dans des milieux pluriethniques.

Plusieurs recommandations concernaient le secteur de l'accueil : une meilleure répartition des élèves, l'amélioration des mesures d'accueil et l'insertion des élèves en classe régulière : « Nous croyons donc que la CECM peut et doit mieux répartir ces élèves dans les écoles de son territoire et refuser de les concentrer dans quelques-unes d'entre elles » (:8). Le syndicat recommandait « **que le nombre d'élèves soit abaissé dans les classes à forte concentration pluriethnique** », pour assurer un meilleur soutien linguistique aux élèves (:13). L'APPM souhaitait que soient reprises les démarches du groupe conjoint de 1988 qui réclamait du MEQ plus de ressources pour les écoles pluriethniques de Montréal. Les représentants de l'APPM suggéraient que la coalition soit agrandie en y associant d'autres groupes sociaux (:14); ils voulaient aussi que soit amendée la Loi 101 pour en étendre les prescriptions aux cégeps et que soient abolies les bourses d'étude favorisant l'inscription dans les cégeps anglophones (:15).

Enfin, la CECM était invitée à s'impliquer publiquement dans des domaines connexes à son milieu : l'intégration des immigrants adultes, la langue de travail et l'affichage (:16-17).

Abordant le délicat sujet des structures scolaires, le document de l'APPM soulevait le fait qu'on assistait depuis 1976, à Montréal, « à une partition de la clientèle scolaire francophone (incluant les immigrants et allophones) » (:17). Alors qu'autrefois, la foi était gardienne de la langue, aujourd'hui « c'est la langue qui est gardienne de notre culture et de notre "société distincte" », ajoutaient les auteurs du document. Selon eux, la clientèle s'ajustait aux choix que les structures scolaires lui offraient : il y avait ceux qui en avaient les moyens et qui envoyaient leurs enfants à l'école privée, ceux qui préféraient un milieu multiconfessionnel et qui inscrivaient leurs enfants à l'école protestante française; enfin ceux qui choisissaient l'école francocatholique, élèves souvent issus de milieux défavorisés ou pluriethniques (:18). S'adressant aux commissaires du RSC, les auteurs poursuivaient (:18-19)

Nous savons bien que vous ne partagez pas toute notre analyse mais nous devons vous dire que vous ne pouvez défendre des structures confessionnelles qui ont eu leur valeur et, en même temps, promouvoir efficacement le français. Car on ne favorise pas le français en grossissant les rangs d'une commission scolaire, la CEPGM, dont tous les dirigeants sont, à quelques exceptions près, des anglophones : on ne confie pas au loup la garde des moutons.

Tôt ou tard, nous devons remplacer les structures scolaires actuelles par d'autres modèles d'organisation : des commissions scolaires linguistiques, des commissions scolaires territoriales ou... pas de commissions scolaires du tout! Nous n'espérons certes pas vous convaincre mais nous souhaitons vivement que vous réexaminerez vos orientations en vous éclairant non pas aux lumières du passé mais à celles de l'avenir.

Quant à nous, nous affirmons que seule une école publique qui accueillerait tous les enfants, sans discrimination sociale, culturelle ou religieuse, permettra l'intégration des allophones.

Nous affirmons enfin que le gouvernement du Québec doit cesser de favoriser et de financer les écoles privées et les écoles ethniques au détriment des écoles publiques.

Des recommandations étaient formulées sur le modèle d'une politique de la langue avec un principe général, des objectifs et des mesures de mise en oeuvre dont plusieurs constituaient une version améliorée des moyens présentés dans le projet de politique de la CECM.

### **11. Le mémoire du Conseil central de Montréal de la Confédération des syndicats nationaux (CSN)**

La CSN regroupait plus de 75 000 travailleurs dont environ 20 000 provenaient d'une trentaine de communautés culturelles.<sup>499</sup> En introduction de son mémoire, la CSN rappelait son adhésion à la cause d'un Québec français et saluait la démarche de la CECM « comme un temps fort où il y a lieu de se questionner, non seulement sur la qualité de l'enseignement dans nos écoles publiques, mais aussi sur les politiques et les mesures d'intégration offertes aux personnes provenant des communautés culturelles » (:1). La CSN reprochait à la CECM la trop courte période de temps accordée aux organismes pour préparer leur réaction au projet de politique—preuve « d'irrespect » envers la population—et indiquait que l'absence d'un dossier

faisant état de la situation dans les écoles ne contribuait pas à démocratiser le débat. La CSN donnait son appui aux objectifs du projet et souhaitait que la CECM aille de l'avant en adoptant une politique linguistique « qui fasse en sorte que l'école contribue à l'épanouissement de la réalité québécoise et à l'affirmation de notre identité culturelle, tout en répondant adéquatement aux besoins très spécifiques de celles et ceux qui ont à s'intégrer à notre société » (:2). Étant donné que l'école n'était pas le seul lieu d'apprentissage de la langue et que les différents lieux de travail participaient à ce processus, la CSN demandait au gouvernement québécois « d'étendre les mesures de francisation à toutes les entreprises » et invitait la CECM à appuyer cette démarche.

Les représentants de la CSN notaient que la Loi 101 avait contribué à amener à l'école française des clientèles « parfois moins sensibles, parfois carrément hostiles à la nécessité de promouvoir le français au Québec »; les changements de clientèle justifiaient que la CECM insiste auprès du gouvernement pour obtenir plus de ressources pour accomplir sa mission d'intégration des nouveaux arrivants. De plus, la clientèle de la CECM se modifiait, depuis quelques années, par l'installation de la classe moyenne en banlieue de Montréal, l'inscription plus importante des élèves du secondaire au secteur privé, l'accroissement du secteur francoprotestant, des phénomènes provoquant un changement de valeurs et accentuant la concentration pluriethnique.

Dans ce contexte, il y aurait lieu d'exiger que l'on amende la constitution canadienne pour procéder le plus rapidement possible à la mise en place de commissions scolaires linguistiques sur le territoire de Montréal (:5).

La CSN appuyait les moyens proposés par la CECM, sauf ceux concernant « des mesures correctives » et insistait pour que le projet de la CECM soit, par souci de démocratie et d'efficacité, partagé par les membres de la communauté tout au long du processus d'élaboration et de mise en application (:5-6). Le document de la CSN faisait référence à l'« affaire Zuniga » en demandant à la CECM de revoir l'article 8, concernant l'embauche de personnel, en offrant des cours de français à ses employés, actuels ou futurs (:6). La centrale souhaitait que la CECM élargisse aux organismes du quartier la participation prévue pour les élèves par la mesure 15 du projet. Les membres de la centrale souhaitaient que la CECM adopte une approche souple dans l'application de l'article 16 concernant le code de vie surtout qu'ils imaginaient mal comment une telle mesure pourrait régir les conversations privées (:7). La mesure 23 concernant les agents de liaison devait se préciser dans la pratique par l'association de ces personnes à la démarche d'enquête « visant à dresser le portrait linguistique de l'école et à l'élaboration du code de vie ». Le programme d'histoire sociale, politique et culturelle du Québec devait avoir une plus grande place dans la grille-matière et une révision des pratiques pédagogiques et administratives des classes d'accueil serait nécessaire afin de les adapter aux nouvelles réalités (:8).

La CSN s'opposait à toute mesure disciplinaire pour atteindre l'objectif de francisation des écoles; elle se disait en accord avec la CDPQ qui aurait affirmé que des mesures disciplinaires affecteraient plus ceux qui n'avaient pas le français comme langue maternelle et seraient ainsi des mesures discriminatoires. Il valait mieux donner les meilleurs moyens d'intégration plutôt que de punir, surtout si tous n'avaient pas les mêmes chances au départ (:9). De plus, la discipline n'était pas très efficace dans le développement de nouvelles valeurs et de nouveaux comportements; elle risquait d'augmenter les problèmes plutôt que d'apporter des solutions. Il serait plus efficace « de développer des modèles positifs plutôt que de générer la capacité de subir la coercition », surtout dans le cas de l'apprentissage de la langue nationale. Enfin, la CSN, satisfaite de l'initiative de la CECM, souhaitait que cette dernière use « de son pouvoir de représentation auprès des autres paliers de gouvernement, afin que l'école ne porte pas seule le poids de la qualité et du rayonnement du français » et qu'elle « associe davantage la communauté montréalaise » à la mise en place de sa politique (:10).

### **12. Le mémoire de l'Association québécoise des professeures et des professeurs de français**

L'AQPF se disait en accord avec le projet de la CECM et ajoutait qu'elle ne regrettait qu'une chose : « que cette politique vienne si tard après plus de vingt ans d'imprévoyance et de laisser-faire » (:1).<sup>500</sup> L'application des mesures proposées inquiétait l'association. L'AQPF soulignait la nécessité d'obtenir plus de ressources pour la mise en oeuvre des mesures annoncées (:2). La concertation entre tous les partenaires d'une école qui élaboraient un plan d'action et s'engageaient à le respecter constituait une formule gagnante dans le processus de francisation. L'AQPF s'engageait à encourager ses membres « à travailler activement dans l'esprit de la politique » et souhaitait que d'autres commissions scolaires, surtout de l'île de Montréal, imitent la CECM. L'association soulignait que la question de la langue et celle de l'intégration des immigrants n'étaient pas la responsabilité de l'école seulement : tant que le français ne sera pas la langue de travail dans tous les secteurs de la vie économique, culturelle et sociale « l'école remplira son mandat en ne satisfaisant jamais les justes attentes de la société » (:3). Pour l'AQPF, une pédagogie interculturelle basée sur la culture québécoise « pourra faire de l'école française un lieu favorable au développement de la personne et à l'émergence de l'identité de la jeunesse québécoise ».

### **13. Le mémoire de l'Association des cadres de la CECM**

Les membres de l'Association des cadres de la CECM indiquaient dans leur mémoire qu'il était « urgent et impératif » que la commission intervienne dans le dossier de langue d'usage à l'école : « Les éducateurs de la base ont besoin de l'expression de cette volonté et de ce support pour appuyer leur action ». <sup>501</sup> Pour cette association, les moyens proposés exigeaient le maximum d'adhésion de la part de tous; ils reconnaissaient que la question intéressait les gens

en dehors du milieu scolaire et qu'elle devait faire l'objet de législations et de réglementations « dans le respect des droits et libertés des individus ». Le débat suscité par le projet avait le mérite d'avoir sensibilisé la plupart des intervenants « à la volonté inébranlable de la C.É.C.M. de promouvoir et de protéger la langue française » (:1).

L'ACCECM indiquait qu'elle appuyait « sans réserve » les objectifs du projet, ses fondements, ses orientations, son champ d'application et de responsabilisation; elle recommandait que les moyens s'adressent tout autant aux services centraux et régionaux qu'aux écoles et suggérait diverses modifications aux articles du projet. L'ACCECM se rangeait derrière la proposition du Comité consultatif des groupes ethniques de la CECM quant à l'obligation de parler français dans les activités d'apprentissage et les communications entre les services scolaires et l'élève (moyen 16). L'école devait prendre les « mesures appropriées » pour atteindre cet objectif et utiliser des mesures incitatives pour les autres activités et autres situations (:3). Quant au moyen 18, l'ACCECM jugeait que le maintien de ce moyen faisant référence à des « règles de discipline » était « inutile et provocateur dans le contexte actuel », les cas d'impolitesse et d'insubordination devant être traités selon la procédure habituelle.

L'association demandait donc que l'école utilise « les mesures appropriées » pour recréer un environnement français, sans y mêler, au préalable, un quelconque risque d'insubordination. Les moyens 23 à 25, soumis à une évaluation à ce moment-là, étaient jugés prématurés. Le moyen 27, concernant les événements publics, recevait l'adhésion de l'association à la condition que ces événements s'adressent uniquement au secteur français; lorsque les deux secteurs seraient présents « il faudrait déterminer la place et l'implication du secteur anglais ». L'ACCECM proposait qu'on revoie la question de l'affichage et des communications et les modèles de services et de répartition des classes d'accueil. En conclusion l'ACCECM écrivait qu'elle accordait « un large appui » au projet qu'elle trouvait « courageux mais essentiel à l'harmonie dans les écoles et à la préservation du fait français au Québec » (:4).

#### **14. Le mémoire du Conseil des communautés culturelles et de l'immigration du Québec**

C'est un communiqué de presse qui tenait lieu de mémoire au Conseil des communautés culturelles et de l'immigration du Québec (CCCIQ).<sup>502</sup> Le texte contenait une lettre faisant état des recommandations du Conseil et un extrait du procès-verbal de la réunion du Conseil du 26 avril 1990. Les membres du CCCIQ donnaient leur appui au projet de la CECM : ce projet « répond à des besoins et à des attentes qui méritent considération et semble prometteur quant à l'amélioration de la situation relative à l'état de la langue française dans le réseau des écoles françaises de la CECM ». Le conseil recommandait ce changement au moyen 16 :

... limiter l'obligation de parler français aux activités scolaires sur les lieux de l'école. En dehors des activités scolaires organisées, le Conseil estime que les élèves devraient

être libres de communiquer entre eux dans la langue qui leur convient. La CECM devrait promouvoir davantage les moyens incitatifs.

Le conseil demandait que l'article 18 soit modifié « pour enlever toute référence aux règles de discipline » et indiquait qu'il avait hâte de connaître l'ensemble du plan d'action en trois volets sur l'éducation interculturelle de la CECM afin de l'étudier et d'émettre un avis : « ... dans la mesure où il y a des interrelations importantes entre une politique de la langue et une politique interculturelle, il est difficile de se limiter à l'étude de la politique linguistique. Nous voulons que tous les élèves puissent s'approprier leur école » (:2).

### **15. Le mémoire du Comité régional de la langue française de la Région Nord**

Une lettre des membres du Comité régional de la langue française de la Région Nord (CECM) et l'avis de dissidence de la présidente du comité, adressés préalablement au sous-directeur général délégué à l'administration de la Région Nord, ont été déposés le 31 mai.<sup>503</sup> Les membres du comité, à l'exception de la présidente, appuyaient le projet de politique de la langue de la CECM tel que rédigé et faisaient le constat suivant :

Notre comité formé d'un représentant de chacune des écoles secondaires de la Région Nord existe depuis mai 1988. Depuis lors, des mesures incitatives et des activités ont été proposées dans les divers milieux pour promouvoir la langue française. Dans un document intitulé **Le Sommaire des activités réalisées dans les écoles secondaires de la Région Nord**, nous avons colligé un grand nombre de moyens mis en oeuvre en 88-89 pour donner à nos jeunes le goût d'une langue française de qualité. L'automne dernier, nous avons également mené un sondage dans les mêmes milieux pour connaître l'état de santé de la langue française dans nos écoles secondaires. Quelle ne fut pas notre déception de constater que, malgré les mesures incitatives déployées, l'usage de la langue française dans nos écoles perdait du terrain. Le succès de certaines activités qui avaient lieu en cours d'année et lors de la Semaine du français n'était pas suffisant pour enrayer la prédominance de plus en plus marquée dans nos milieux de la langue anglaise.

Les membres du comité soulignaient qu'il « était plus que temps que la CECM fasse savoir clairement à la population la problématique particulière vécue dans un certain nombre de ses écoles quant à l'usage de la langue française et des autres langues » (:2). Ceux qui traitaient la CECM « d'alarmiste » avaient intérêt à s'informer des transformations prévisibles de la clientèle scolaire et à aller voir la situation sur le terrain. La vie devait se passer en français dans le réseau des écoles afin d'intégrer les allophones à la communauté francophone du Québec (moyen 16) et il semblait tout à fait justifié d'inscrire cette information dans les « codes de vie » des écoles car c'est par le « code de vie » que les élèves et leurs parents prennent connaissance des règles qui régissent la vie de l'école (:2). Il fallait aussi dans l'application des règles de discipline faire confiance au jugement des éducateurs qui sauront respecter les droits des individus et mettre en place les mesures appropriées pour recréer un environnement français.

Les membres de ce groupe rappelaient que dans un certain nombre d'écoles *françaises*, ce n'était ni le grec, ni l'italien, ni l'arabe qui étaient en danger dans la deuxième plus grande ville française du monde, mais bel et bien la langue française. Sensibles au fait que l'identité culturelle était liée à la langue maternelle, ils offraient aux jeunes immigrants, des cours dans leur langue d'origine (PELO). Le groupe était conscient que le projet ne faisait pas que des heureux, mais il avait l'avantage de clarifier les attentes des francophones face aux jeunes immigrants et à leurs parents et semblait « porteur d'avenir, d'un avenir où l'école montréalaise pourra mieux intégrer nos jeunes immigrants à la communauté francophone parce qu'on y vivra en français » (:3).

Par son avis de dissidence, la présidente du comité se disait en faveur du projet de politique linguistique et de ses objectifs, mais émettait des réserves quant à l'application des moyens 16 et 18 dont le libellé ne permettrait pas une intégration harmonieuse des allophones et ne favoriserait pas les relations interculturelles saines tant souhaitées par tous les Québécois (francophones et allophones), parce que trop coercitif (:2). La présidente aurait préféré pour le moyen 16—sur l'obligation de parler français à l'école—la formule suivante : « Généraliser la pratique qui consiste à inscrire dans les codes de vie que le français est la langue d'usage dans les activités scolaires de l'école ». « Ainsi, quoique le message demeure le même, les mots pour le dire le rendent plus acceptable ». Trouvant les termes « règles de discipline » du moyen 18 bien « maladroits » pour atteindre l'objectif de francisation d'un milieu, la présidente suggérait : « Aider les écoles qui ont de la difficulté à assurer un environnement français à mettre en place toutes les mesures nécessaires pour y arriver » : « l'utilisation de termes plus nuancés aux moyens 16 et 18 contribuera à faire en sorte de les rendre applicables et surtout contribuera à garantir dans le réseau des écoles françaises de la C.E.C.M. un milieu éducatif français et ce sans levée de boucliers...(:2) »

#### **16. Le mémoire de l'Association des enseignants haïtiens du Québec**

Par son mémoire, l'Association des enseignants haïtiens du Québec faisait un bref retour sur l'histoire sociale du Québec.<sup>504</sup> L'association bénéficiait de l'appui de sept autres organismes : le Bureau de la communauté chrétienne des Haïtiens de Montréal, le Centre haïtien de regroupement et d'intégration à la société canadienne et québécoise, l'Association des travailleurs et travailleuses du Canada, l'Association des ingénieurs haïtiens du Canada, la Maison d'Haïti, la Maison des jeunes Louverture, le Centre multiethnique de Montréal-Nord.

L'association indiquait que plusieurs des objectifs exprimés dans le projet correspondaient aux leurs et estimait « qu'il était temps » que la CECM définisse une politique linguistique pour l'ensemble de son territoire. Le groupe rappelait qu'à plusieurs reprises il avait essayé d'alerter la direction de la CECM sur sa façon de gérer la pluriethnicité (:4). La consultation

aurait dû être au coeur de la démarche de la CECM; le projet avait été rendu public prématurément contribuant « à cristalliser des passions » et compromettant « la sérénité souhaitable » en éducation » (:5). Les enseignants haïtiens s'opposaient fortement à tout moyen coercitif et trouvaient que la société québécoise et le gouvernement du Québec envoyaient des signaux ambigus aux nouveaux arrivants et que les moyens proposés dans le projet semblaient restreints (:5-6). Tout projet de politique linguistique à l'école devait s'inscrire dans un plus large plan d'intégration des groupes minoritaires—plan assorti de moyens incitatifs—et faire l'objet d'un large consensus auprès des Québécois (:7). Suggérant d'autres moyens de favoriser l'intégration culturelle des jeunes à la société québécoise, dont celui de l'approche psychosociale, le groupe offrait sa collaboration à la direction de la CECM.

### **17. Le mémoire d'un groupe d'enseignants de l'école Saint-Luc de la CECM**

Le mémoire de huit enseignants de l'école Saint-Luc était constitué de deux lettres publiées dans les journaux peu après l'adoption du projet de la CECM.<sup>505</sup> Dans leur première lettre, les enseignants rappelaient que le facteur d'unification des citoyens étant la langue, au Québec c'était la langue française. La concentration d'allophones dans une école avait un lien significatif avec la fréquence de l'utilisation de l'anglais dans les communications à l'école. Les francophones, peu nombreux, ne pouvaient renverser le mouvement. L'intégration des immigrants au Québec français n'était pas une réussite : les parents des élèves travaillaient en anglais et le milieu dans lequel ils vivaient était souvent anglophone. Pendant ce temps, les dirigeants scolaires et gouvernementaux multipliaient les contradictions et les commissions scolaires se cramponnaient à leur statut confessionnel. Les solutions relevaient des autorités scolaires et gouvernementales qui devaient mieux répartir les clientèles allophones; établir les classes d'accueil dans des milieux francophones; créer des commissions scolaires linguistiques; étendre la scolarisation en français au secteur collégial; soutenir l'effort de francisation dans toutes les entreprises et rapatrier tout le dossier de l'immigration au Québec.

Dans leur seconde lettre, les enseignants de l'école Saint-Luc indiquaient que, dès la publication du projet, un grand nombre de personnes s'étaient hâtées de prendre position contre deux articles de ce document, avec, pour conséquence, de fausser le débat et de faire oublier l'intention première du projet lui-même. Pourtant, des écoles avaient mis en place, sans trop de succès, des mesures incitatives depuis plusieurs années pour favoriser l'usage du français comme langue de communication à l'école. Il était « logique et raisonnable » qu'un règlement appuie dorénavant cette démarche (:2).

Tout en se réjouissant de l'initiative de la CECM, les enseignants proposaient que la CECM « ne se contente pas des seuls moyens incitatifs » dans son projet. Au moment de son inscription à l'école, l'élève et ses parents devaient s'engager à en respecter le code de vie.

Chaque école devait se doter d'un plan d'action sur la question linguistique. Un comité conjoint (enseignants et directions) devait être mis en place à la CECM pour coordonner et soutenir le travail des milieux. Les agents de liaison devaient devenir de véritables agents de francisation et d'intégration à la culture québécoise. L'accès aux COFI devait être facilité pour les parents des élèves et l'immigration francophone devait être favorisée (6-7-8).

## **18. Le mémoire du Comité central de parents de la CECM**

Le mémoire du Comité central de parents comportait deux volets : celui des parents francophones et celui des comités de parents anglophones.

### **18.1. Le volet francophone du mémoire du CCPCECM**

Les parents francophones du comité se disaient tout à fait d'accord avec la présentation d'une politique linguistique par la CECM, de même qu'avec les objectifs « essentiellement incitatifs ». <sup>506</sup> Ce groupe déplorait que le projet ne semblait attribuer la situation problématique qu'aux seuls élèves et que la politique arrivait « un peu tard » pour ceux qui fréquentaient déjà les écoles de la CECM. Ces parents reprochaient à la CECM de ne pas avoir consulté le milieu avant de rendre public son projet : « Ceci aurait probablement évité certaines réactions négatives et la recherche de sensationnalisme qui a entouré la présentation du document » (:1). Les parents francophones proposaient une diminution du nombre d'élèves dans les classes ayant plus de 30% d'allophones et une meilleure répartition des allophones entre les classes. Ces parents souhaitaient l'accélération de la francisation des allophones par la mise en place de maternelles 4 ans et 5 ans plein temps et la prolongation du séjour de certains élèves en classe d'accueil. Abordant le moyen 18, les parents ont mis en doute l'efficacité de mesures de discipline, tout en affirmant que les écoles n'avaient pas épuisé le répertoire possible des mesures incitatives. Sans en condamner la mise en application, les parents recommandaient d'apporter aux écoles concernées des ressources humaines et financières en guise de soutien; d'intervenir auprès des parents des élèves ayant des difficultés à s'adapter au code de vie; de régler d'urgence les problèmes de relations interethniques dans les écoles identifiées comme étant à haut risque « d'explosion » de violence reliée à la situation linguistique (:5).

Concernant les événements spéciaux (moyen 27), les parents ont suggéré de bien indiquer qu'il s'agissait dans ce cas des événements organisés « pour le secteur français ». Le comité central de parents, secteur francophone, ajoutait en conclusion :

- ... il est du devoir de la C.É.C.M., de ses responsables et de ses écoles, comme il est du devoir de toute la société québécoise, d'**AFFIRMER** sans ambiguïté :
  - que le français est la langue d'enseignement dans les écoles du réseau français;
  - que c'est la langue utilisée dans les salles de cours;
  - que c'est la langue utilisée dans toutes les activités organisées par l'école;
  - que c'est la langue de toutes les communications dans l'école;
  - que c'est la langue de la réussite scolaire (:6).

Les parents souhaitaient que ces énoncés soient bien expliqués aux élèves et à leurs parents dès le moment de l'inscription et rappelaient que la réussite de ce processus dépendait de la responsabilisation de chacun des partenaires de l'école (:6); ils demandaient à la CECM de faire des démarches auprès des ministères : pour que les ressources nécessaires soient accordées aux écoles; pour que des cours sur la vie au Québec soient offerts aux parents allophones; pour qu'on facilite la mise sur pied de stages en français pour les jeunes allophones qui fréquentent le secondaire; « pour que le français devienne la langue de travail dans toutes les entreprises » et « pour que les règles d'immigration soient davantage axées sur l'immigration francophone » (:7).

### **18.2. Le volet anglophone du mémoire du CCPCECM**

Trois lettres, rédigées en anglais, émanaient des comités de parents du secteur anglophone et de leur représentante au conseil des commissaires. Dans la première lettre, la présidente du Elementary Schools Network Parents' Committee affirmait que les objectifs du projet de politique étaient admirables et que tous les intervenants avaient la responsabilité de les réaliser; que les vingt-neuf moyens du projet étaient constructifs au plan pédagogique, mais, au plan social, les moyens 16 et 18 laissaient tellement de place à l'interprétation que les parents anglophones jugeaient nécessaire d'intervenir; que la coercition et les mesures punitives ne serviraient qu'à développer une attitude contreproductive dans l'atteinte des objectifs et que les encouragements à utiliser le français vaudraient mieux que des sanctions inacceptables conduisant à des problèmes plus sérieux. Ces représentants estimaient que si la CECM approuvait le projet tel quel, cela désappointerait tous ceux qui connaissaient les qualités d'accueil et de soutien de la CECM, de même que sa tradition catholique; ils souhaitaient que la CECM fasse tout en son possible pour réaliser ses objectifs en créant et en développant un climat d'amitié, des attitudes ouvertes et positives et des programmes d'apprentissage stimulants tant au plan académique que social (:2).

Dans la seconde lettre, datée du 2 mai 1990, la présidente du Secondary Schools Network Parents' Committee donnait son appui au projet de politique—au nom des parents des élèves du *secondaire* anglophone—et reconnaissait comme étant désirable l'obligation que le français soit la langue commune dans les écoles françaises. La présidente refusait cependant qu'un élève soit puni s'il utilisait une langue maternelle autre que le français en s'adressant à un frère, à une soeur ou à un ami. Le projet de politique pouvait provoquer des malentendus, des désagréments, de l'animosité et même de la violence, entre élèves et membres du personnel. Les parents craignaient l'émergence d'une mentalité partagée entre le « Nous » et le « Eux » dans les écoles alors que tous pourraient profiter des avantages de vivre à Montréal—ville multiethnique—pour comprendre, apprécier et respecter les autres cultures. Selon ces parents,

la compréhension, la bonne volonté et la créativité du personnel du secteur français devaient faire plus pour encourager les élèves et leurs parents à travailler ensemble avec la commission pour que le français soit apprécié tel que souhaité; ils avaient confiance que la commission trouve les mesures correctes, autres que coercitives, pour atteindre ses objectifs.

Dans la troisième lettre, datée du 10 mai 1990, la représentante des parents anglophones au conseil des commissaires indiquait que, en tant que Québécois (Quebecers), les parents appuyaient entièrement la finalité du projet de politique linguistique de la CECM qui visait à maintenir et à valoriser la langue et la culture françaises. Mais, ces parents ne voyaient pas comment le fait de punir de jeunes élèves pouvait servir cette finalité; ils voyaient une contradiction entre la valorisation des relations interculturelles mise de l'avant par le plan d'action de la CECM et l'acceptation d'un projet de politique tel que celui qui venait d'être présenté. D'autres suggestions complétaient le document. Pour le bien de la CECM, de ses employés et de ses élèves, ce groupe demandait que la politique soit clarifiée et modifiée.

#### **19. Le mémoire du Mouvement pour la survie de la nation**

Le mémoire du Mouvement pour la survie de la nation était un feuillet d'information fait pour être distribué dans les écoles.<sup>507</sup> Le groupe—se disant formé de divers comités d'étudiants—était favorable aux mesures coercitives, qu'il jugeait pourtant difficiles à appliquer et insuffisantes pour régler le problème. Il fallait plutôt cesser d'accueillir des immigrants, véritable source du problème et menace pour la survie des francophones au Québec.

#### **20. Le mémoire du Comité d'appui à Luis Zuniga**

Un comité—né avec « l'affaire Zuniga »—apportait son point de vue sur l'article 18 et déplorait le peu de temps qu'il avait eu pour préparer une analyse de l'ensemble du document de la commission.<sup>508</sup> Selon ce groupe, le recours à des « mesures coercitives » ne ferait « qu'entraver l'intégration » des jeunes à l'école. Cette orientation était contraire au développement de valeurs telles que l'ouverture, l'accueil, le respect mutuel des différences, la confiance et allait à l'encontre de la déclaration de la CECM contre la discrimination et le racisme, de même qu'à l'encontre de ses interventions en éducation interculturelle. L'incitation à parler français semblait plus efficace aux auteurs de ce texte qui affirmaient que, par ailleurs, cette proposition ramenait à l'école la tension linguistique environnante qui s'ajoutait à la tension raciale déjà présente. Cela ne pouvait que nuire à l'adaptation des enfants à l'école, à leur rendement scolaire et à leur développement personnel, de même qu'à l'intégration des parents à l'école. La CECM devait donc associer davantage la communauté montréalaise et particulièrement les communautés culturelles à la mise en place de son projet de politique dans le respect de la diversité culturelle et des droits des minorités.

## **21. Le mémoire de Henri Acoca**

Henri Acoca était un ancien membre du Conseil de la langue française (CLF) et un ancien conseiller auprès du Secrétariat général de l'Association des Universités partiellement ou entièrement de langue française.<sup>509</sup> Après l'« affaire Zuniga » et la question 30 du sondage, le dossier de « la politique-matraque » du français à l'école faisait partie des innovations « dangereuses » de la CECM dans le domaine de l'intégration des enfants de la Loi 101—. Le système scolaire n'avait pas changé, même si sa clientèle avait changé avec l'arrivée des enfants d'immigrants; avec son projet, la CECM tentait d'adopter des mesures de « neutralisation-récupération » pour éviter de se remettre en question.

Henri Acoca constatait que, en 1986, 53% des écoles n'avaient pas de représentants des ethnies dans leur comité d'école, qu'il y avait peu de personnels issus des ethnies à la CECM et la diversité confessionnelle chez les élèves évoluait dans une structure uniconfessionnelle où existait « une volonté d'imposer un plan de réactivation des valeurs chrétiennes ». « Isolement » et « juxtaposition » caractérisaient le contact des populations à la CECM, au lieu de « dialogue » et « solidarité ». Pour Henri Acoca, l'énoncé de politique de la CECM était sérieux et bien intentionné dans l'ensemble. Cependant, le RSC avait des visées politiques évidentes avec ce projet dans le contexte des élections scolaires. L'« argument linguistique » continuait d'être utilisé à chaque rendez-vous électoral « avec le danger de subordonner une cause juste à des fins qui le seraient moins! Comme en témoigne l'exploitation médiatique de ce projet de politique, à coups de surenchère et d'amalgame ».

Henri Acoca précisait qu'un comité du CLF, formé en 1983, avait travaillé durant trois ans sur la question de l'intégration des immigrants à l'école française. Déjà, plusieurs intervenants du monde scolaire avaient exprimé leurs « graves préoccupations » au sujet de l'avenir du français : le passage à l'anglais des allophones dès le cours formel terminé, le spectre du « Cheval de Troie », l'anglicisation galopante de l'école française par élèves immigrants interposés, la dilution progressive de la qualité du français...; ce comité en était arrivé, malgré tout, à la conclusion que l'école de langue française était francisante et que l'anglais dans les cours d'écoles françaises était un phénomène montréalais de portée limitée. L'auteur du texte suggérait d'éviter l'outil bureaucratique-autoritaire, solution « déplacée et dangereuse sur le plan de l'éthique » et « inefficace et impraticable sur le terrain ». Cette solution, en soulevant les passions et en contribuant à faire détester aux élèves une langue qu'ils devraient apprendre à aimer, soulevait plus de problèmes qu'elle n'en réglait; cette langue devenait alors à leurs yeux « langue d'oppression!... ». La responsabilité du gouvernement apparaissait accablante à Henri Acoca, car elle laissait reposer sur l'école seulement « la charge écrasante de promouvoir la francisation du Québec, sans lui donner les moyens de réaliser sa mission »; il était d'ailleurs

symptomatique qu'aucune consultation des milieux intéressés n'ait eu lieu concernant l'intégration des clientèles à la majorité francophone depuis le bouleversement scolaire amorcé à la fin des années 70 au Québec.

L'auteur donnait pour exemple l'abolition des maternelles d'accueil pour les enfants de 4 ans qui allait générer des disparités parmi les élèves et entraîner la création de classes spéciales multiples pour compenser les échecs ou les écarts dans les apprentissages causés par une connaissance insuffisante de la langue française. Pourtant, le français était un outil essentiel à la réussite scolaire et professionnelle et un élément de base à l'intégration socioculturelle.

## **22. Le mémoire du groupe Alliance Québec**

En présentant son mémoire, écrit en français, le groupe Alliance Québec se disait heureux de participer au débat. Les audiences contribuaient « à établir un équilibre entre les préoccupations à l'égard de la protection du français et le respect de la diversité culturelle des écoles de Montréal ». <sup>510</sup> Les questions soulevées par le projet de politique de la langue de la CECM préoccupaient la communauté anglophone; le groupe estimait à 18 000 le nombre d'élèves de langue maternelle anglaise dans les écoles françaises du Québec dont 7 000 avaient fait ce choix délibérément. Ajoutant ce nombre aux 17 000 élèves inscrits en classe d'immersion au secteur anglais, les auteurs du texte ont expliqué que les parents de ces élèves voulaient assurer une excellente instruction en langue française à leurs enfants; ils estimaient que les élèves qui fréquentaient l'école française, ainsi que leurs parents, devaient s'y sentir à l'aise. Cela semblait difficile si l'anglais était perçu comme une menace; une telle situation provoquerait l'isolement de la communauté anglaise au sein de la CECM. Cependant, le groupe anglophone reconnaissait qu'il fallait faire « des efforts particuliers pour protéger et promouvoir le français dans notre société ». Beaucoup d'efforts étaient faits pour que les membres de leur communauté soient bilingues, travaillent de plus en plus en français, demeurent au Québec et y bâtissent leur avenir.

Selon Alliance Québec, la protection du français n'était cependant pas le seul principe en jeu dans ce débat : le respect de la diversité culturelle et le respect des droits individuels en faisaient partie, de même que la protection de la langue d'origine, la reconnaissance des contributions passées et futures des membres des divers groupes ethniques à la culture québécoise et l'évaluation de la différence entre *discours public* et *conversation privée*. Le groupe anglophone demandait que le gouvernement provincial aide la CECM, dans le dossier des classes d'accueil, en fournissant les ressources pour que les nouveaux arrivants apprennent le français avant d'être intégrés en classe régulière.

Bien que favorable aux mesures incitatives contenues dans le projet, Alliance Québec indiquait que les *mesures coercitives* devaient être rejetées parce qu'elles étaient « incompatibles avec les exigences essentielles du respect de la diversité de la population étudiante » (:2). Une des faiblesses du processus d'élaboration de la politique tenait au fait que les enseignants, les élèves et leurs parents en étaient absents. À l'avenir, il faudrait aussi que des représentants des communautés culturelles participent à la formulation des politiques linguistiques (:3). Réitérant son refus des mesures coercitives, le groupe demandait qu'une distinction soit établie entre les activités pédagogiques scolaires officielles et les conversations informelles à l'école :

Les conversations privées entre les élèves ne peuvent et ne doivent pas être réglementées ou surveillées d'aucune façon. Ce qu'un frère et une soeur d'une famille anglaise se disent dans un corridor est d'ordre privé. Ce qu'un groupe d'élèves vietnamiens se disent lorsqu'ils planifient leurs activités de fin de semaine est d'ordre privé. Les autorités scolaires n'ont aucun droit d'intervenir pour interdire l'utilisation d'autres langues dans des conversations privées.

En conséquence, les membres du groupe demandaient que les articles #2 concernant le français parlé en toute occasion, #16 concernant le code de vie et #18 concernant les règles de discipline soient retirés ou amendés. Alliance Québec se disait « troublée » par les articles #27 concernant les événements publics à la CECM, #28 concernant les documents administratifs destinés aux écoles françaises et #29 concernant le système informatique central. Le groupe demandait à la CECM de se rappeler qu'elle était aussi la MCSC—la Montreal Catholic School Commission—et ajoutait :

À l'heure actuelle, notre système scolaire est confessionnel et non linguistique. Par conséquent, le secteur anglais de la CECM comprend plus de 20 écoles anglaises et regroupe 12 000 élèves. Les décisions prises pour renforcer l'utilisation du français au sein de la commission scolaire doit respecter ce fait. Alliance Québec a toujours été en faveur des commissions scolaires linguistiques, mais d'ici à ce qu'un tel système soit implanté, notre système scolaire est confessionnel et doit dispenser l'instruction en français et en anglais (:4).

Alliance Québec souhaitait que l'exigence contenue à l'article 8—concernant l'embauche de personnes pouvant s'exprimer dans un français correct—soit retirée ou modifiée, car la notion de « français correct » était difficile à définir, pouvait entraîner un favoritisme de classe et compromettre l'embauche de membres des communautés culturelles (:5).

Le groupe anglophone expliquait que la société québécoise faisait face au même défi d'intégration que toutes les sociétés occidentales; elle devait accepter la diversité qui en résultait et devait éviter la tentation de l'assimilation, du « melting pot » :

Par le passé, au Canada anglais, par exemple, on a essayé d'éliminer les langues autochtones, d'abolir les écoles françaises et d'éliminer les autres langues minoritaires. Ces efforts ont généralement été vains et ont laissé un sentiment d'amertume chez les communautés minoritaires de l'ensemble du Canada. Nous devons tirer une leçon de ces exemples au moment où nous nous trouvons face aux défis que pose l'enseignement à une population étudiante de plus en plus diversifiée et interculturelle (:5).

La clé de la réussite de l'intégration résidait dans la promotion à l'éducation et au dialogue interculturels : « Si la *Politique du français* réussit, notre société et ses institutions devront changer pour refléter le nouveau Québec » (:6). Le groupe recommandait à la commission « d'instiller au sein des minorités culturelles le sentiment que l'école leur appartient ». Le programme d'enseignement en langues d'origine (PELO), par exemple, pouvait ouvrir la porte à une plus grande implication des parents des communautés culturelles au sein de l'école, de même qu'au comité de parents et aux élections scolaires. Alliance Québec recommandait à la commission de recruter plus de personnel et de commissaires représentant les communautés culturelles, de réviser ses programmes afin d'intégrer l'héritage culturel des autres groupes culturels et d'augmenter, pour ce faire, le nombre des conseillers pédagogiques interculturels qui faciliteraient le perfectionnement des autres personnels à l'éducation interculturelle. En conclusion Alliance Québec demandait à la commission d'éviter la tentation du recours à la solution simpliste de la coercition, tout en ajoutant :

L'adoption de la *Charte de la langue française* en 1977 a considérablement changé le système scolaire au Québec. Il faudra de la patience et de la tolérance pour gérer ce changement. À longue échéance, les mesures incitatives s'avéreront la seule façon d'assurer l'établissement d'un équilibre durable entre la protection du français et le respect de la diversité. La CECM devrait sans délai amender sa politique et abandonner les mesures coercitives (:7).

### **23. Le mémoire du Congrès juif canadien - région du Québec**

Les représentants du Congrès juif canadien, Région du Québec (CJC, RQ) ont pris le temps de remercier la CECM pour avoir accepté de tenir des audiences publiques à propos du projet de politique linguistique tout en regrettant qu'elle ait attendu si longtemps avant de promulguer une telle politique.<sup>511</sup> Le CJC estimait dans son mémoire que les messages véhiculés aux jeunes par l'école devaient leur donner un sentiment d'appartenance à la société et devaient respecter leurs diverses contributions à l'évolution de cette société : « Dans ces circonstances, la langue française est un facteur clé dans toute politique d'intégration de nouveaux arrivants » (:1).

Tout en trouvant normal que l'école française se donne les moyens pour atteindre ces objectifs, le CJC regrettait que soit évoqué le recours à des mesures coercitives et s'objectait formellement à de telles mesures : « On n'impose pas une culture par la crainte qui est plutôt un moyen sûr de la faire détester ». La CECM devait clarifier sa politique pour en exclure tout *aspect coercitif*. Par ailleurs, le CJC proposait un quatrième objectif : « Assurer à chaque élève, quelle que soit son origine, la connaissance requise de la langue commune pour suivre sans handicap le programme scolaire correspondant à ses âge et niveau ».

La CECM qui avait attiré l'attention sur un problème réel méritait un appui certain, mais devait garder un équilibre entre « la promotion légitime de la langue française et le développement

social des élèves ». Il conviendrait de relever les secteurs qui progressent dans le domaine du développement d'une société d'accueil francophone et de combler les lacunes existantes, :

Dans les classes et pendant les activités organisées par l'école, il faut parler français et nous sommes confiants que des moyens raisonnables seront mis sur place à cet effet. Dans les champs privés entre étudiants des mesures incitatives doivent être appliquées. Les mesures incitatives auront leur plein impact si la notion de coercition est soustraite de la politique de la CECM (:3).

Le CJC saluait la publication d'un document de la CECM valorisant l'échange et la négociation dans les rapports entre les individus inscrits dans un processus d'intégration sociale, de même que le respect des langues et des cultures d'origine dans la reconnaissance du français comme langue nationale et commune. Ce document devait inspirer le projet de politique linguistique (:4). La CECM devait modifier sa politique d'embauche afin de refléter la diversité culturelle de ses élèves et multiplier les projets d'échanges inter-écoles en vue de rapprocher les jeunes de diverses cultures, de faire tomber les préjugés et de renforcer l'identité individuelle et collective (:5).

#### **24. Le mémoire du Parti Égalité**

Le mémoire du Parti Égalité était présenté en version anglaise et en version française par le chef du parti et député de la circonscription provinciale de D'Arcy McGee, Robert Libman qui affirmait que son parti était voué au respect des droits et libertés des individus.<sup>512</sup> Le document faisait une synthèse de la problématique qui avait pris forme à la CECM depuis l'adoption des lois 22 et 101 et soulignait les orientations que la CECM avait elle-même inscrites dans le projet de politique pour réussir l'intégration des élèves allophones au groupe francophone (:3).

Le Parti Égalité reconnaissait que le projet de politique contenait des mesures positives « dans sa presque totalité »; il s'inquiétait cependant des mesures qui allaient plus loin que nécessaire pour atteindre les buts recherchés et violaient les droits individuels fondamentaux : les mesures 16 et 18 ayant trait au code de vie et au recours possible à des règles de discipline pour recréer un environnement français. Pour le Parti Égalité, la commission scolaire n'avait pas le droit d'exercer de discrimination selon la langue et ce, en vertu de la Charte québécoise des droits et libertés comme l'avait indiqué la CDPQ. Cette dernière avait d'ailleurs « démolé, effectivement, les arguments et l'appui de la CECM des recommandations 16 et 18 ». Le PÉ rapportait également une partie de l'avis de la CDPQ sur la liberté de s'exprimer dans la langue de son choix, comme le reconnaissait la Cour suprême du Canada lors d'un jugement sur la question linguistique; le Parti Égalité se disait en accord avec la CDPQ sur cette question tout en soulignant « l'hypocrisie » de cette dernière qui aurait approuvé la Loi 178, loi infirmant la décision de la Cour suprême, « selon de récents rapports de média » (:9).

Le projet de politique linguistique de la CECM violait aussi la Charte canadienne des droits et libertés, de même que la Déclaration universelle des droits de l'homme et la Convention des droits de l'enfant. L'auteur du mémoire citait, pour appuyer son jugement, la partie pertinente de chacun de ces documents. Le défi des Québécois au chapitre de la langue était celui de trouver la « ligne d'équilibre entre les objectifs de la majorité et les droits de chacun », ligne qui, une fois trouvée, ne devait pas être franchie. Le parti appuyait toutes les mesures qui visaient à préserver et à promouvoir, « sans confrontation », la langue française, mais, cela ne devait pas se faire aux dépens « de l'individu ou des droits des minorités ». Les articles 16 et 18 « ont failli à l'épreuve » en franchissant la ligne d'équilibre. Alléguant que la « légère suspension d'un droit » que constituait la Loi 178, n'avait pas été tenue en échec et avait toujours force de loi. Le PÉ voyait dans le projet de la CECM une aggravation du processus de violation de la liberté d'expression, une forme d'escalade dans la discrimination (:13).

Le PÉ s'inquiétait de prises de position en faveur du projet intégral de la CECM : le sondage public de l'émission télévisée Droit de parole, l'ADEM, la SSJB-M de Montréal, des lettres ouvertes dans les journaux écrites par des commissaires, des enseignants, la CEQ :

Ces déclarations font preuve d'une hostilité monolithique insulaire, d'une méfiance et même de peur. Bien que cela ne soit pas représentatif de toute la communauté enseignante au sein de la CECM, le message qui est véhiculé par ces déclarations publiques à leurs élèves allophones et leurs parents, indique qu'ils ne sont pas bienvenus et qu'ils seront à peine tolérés dans les conditions des plus rigoureuses.

Les commissaires, les directeurs et les enseignants de la Commission ont, à plusieurs reprises, accusé leurs élèves allophones de manquer de respect envers la langue "commune" et la culture du Québec, sans se soucier du fait qu'il ne s'agit pas de la langue commune et de la culture des étudiants. Le Parti Égalité croit que si la langue et la culture des élèves sont respectées par les enseignants, ce respect leur sera rendu (:15-16).

La seule solution qui semblait possible au PÉ était le *libre choix* de la langue d'éducation pour les élèves. Le député de D'Arcy McGee indiquait qu'il avait proposé, à l'Assemblée nationale, le 3 mai précédent, un amendement à la Loi 101, soit le projet de Loi 190. Cet amendement visait à « empêcher quiconque de restreindre l'utilisation d'une langue autre que le français en dehors des activités pédagogiques sur la propriété scolaire » :

78.2 Nul ne peut interdire à un élève ou autrement l'empêcher de communiquer à l'école dans une langue autre que le français en dehors d'une période où lui est dispensé un service d'enseignement à l'éducation primaire et secondaire, ou un service éducatif de formation et d'éveil, à l'éducation préscolaire (:16).

Les « propositions draconiennes » du projet ne visaient qu'à « exacerber le débat de la langue » et ne constituaient pas une façon positive de promouvoir le français. L'adoption du projet de Loi 190 rendrait les articles 16 et 18 illégaux « de sorte qu'il ne sera pas nécessaire de s'engager dans une longue guerre juridique pour déterminer leur validité » et obligerait un futur gouvernement, favorable aux propositions de la CECM, à changer la Loi 101. Le PÉ

ajoutait que le président de la CECM avait demandé à ceux qui dénonçaient « leurs propositions répressives et odieuses », d'offrir de meilleures alternatives, à défaut de quoi « les propositions coercitives originales » seraient utilisées. La CECM n'avait pas à imputer la faute de son insuccès aux élèves, mais aux enseignants : « Si les élèves n'ont pas appris, c'est parce que les enseignants ont mal enseigné. Si les élèves n'ont pas été inspirés, c'est parce que les enseignants ne les ont pas inspirés » (:17). De plus, comme la Loi 101 forçait les enfants allophones à fréquenter l'école française, elle était responsable de la situation qui en découlait :

L'assimilation forcée des immigrants, sous forme de politique destinée à renforcer la langue et la culture de la majorité, ne peut fonctionner et n'a jamais fonctionné. La crise actuelle que véhicule l'exposé de la politique de la CECM est un exemple typique (:19).

La langue d'éducation devait relever d'un choix individuel : « De cette façon, seulement celui ou celle avec un penchant réel et un intérêt pour une intégration entière dans le milieu français choisira de fréquenter une école d'expression française ». Les objectifs de la Loi 101 pouvaient être atteints, quelle que soit la langue d'éducation, qu'elle soit anglaise ou française; le *libre choix* éviterait les problèmes que connaissait la CECM.

Robert Libman avait proposé au gouvernement fédéral—au nom du PÉ—une modification à l'article 23 de la Constitution canadienne afin de faire en sorte que le Québec soit désormais soumis à l'obligation de laisser le *libre choix* de la langue d'éducation à ses citoyens. Cet amendement à la Constitution canadienne fut donc proposé à la Chambre des communes :

Que l'article 23 de l'Acte constitutionnel de 1982 soit abrogé et remplacé par ce qui suit :

Toute personne résidant au Canada a le droit d'offrir à son enfant l'instruction primaire et secondaire dans une école dans l'une ou l'autre des langues officielles du Canada (:20-21).

En attendant ce changement constitutionnel, le PÉ demandait à l'Assemblée nationale du Québec de mettre en vigueur sur son territoire, l'article 23 (1) (a) de la Charte canadienne qui donnait cette liberté de choix. Le Québec, par l'article 59 de la Constitution canadienne, pouvait accepter ou non de mettre cet article en vigueur. Selon le PÉ, le nombre d'enfants qui profiteraient de ce choix ne représentait que 1% de la population scolaire française totale. En conclusion, bien que la plupart des propositions du projet étaient positives et acceptables, les articles 16 et 18 ne l'étaient pas et violaient « la liberté d'expression » et « la liberté contre la discrimination ». Les auteurs du dossier se demandaient comment les élèves allophones pourraient comprendre que l'usage de leur langue maternelle pouvait être « une offense punissable » par des mesures disciplinaires et comment des jeunes qui apprenaient l'anglais à l'école et cherchaient à l'utiliser le plus possible pour mieux le maîtriser accepteraient d'être pénalisés parce qu'ils le pratiquaient sur les lieux de l'école.

## **25. Le mémoire de la Société Saint-Jean-Baptiste de Montréal**

Dans son mémoire la Société Saint-Jean-Baptiste de Montréal attribuait à l'ignorance, chez plusieurs intervenants, de la situation linguistique dans les écoles, de même qu'à une « présentation biaisée » des articles 16 et 18, l'incompréhension quant aux intentions véritables des auteurs du projet de politique.<sup>513</sup> S'ajoutaient à cette incompréhension, les « habituels discours sur la liberté d'expression » : des « alibis pour contrer toute tentative de défendre le français autrement que par des moyens inefficaces ».

Le président de la SSJB-M disait recevoir régulièrement des plaintes d'élèves francophones et allophones qui réclamaient « leur droit à une école française ». Les enseignants avouaient ne pas avoir « l'autorité voulue pour la leur donner ». La patience ne pouvait suffire à contrer les méfaits « du laisser-faire linguistique » qui avait cours avant la Loi 101. La détérioration de la place du français dans certaines écoles secondaires suivait la courbe de la diminution des élèves francophones. Se limitant à l'étude des moyens 16 et 18, le président de la SSJB-M écrivait :

Nulle part ici on ne réclame la transformation de nos enseignants en « policiers de la langue », s'efforçant de dépister et de punir deux élèves qui, dans un coin de la cour d'école, se parlent en espagnol, en vietnamien ou même en anglais. De toute façon, quel enseignant, dans nos polyvalentes surpeuplées, aurait le loisir de se livrer à pareille surveillance? C'est évidemment l'**usage de l'anglais dans des activités collectives**, qu'elles soient officielles ou spontanées, qui constitue le problème (:3).

Des écoles publiques et des collèges privés avaient déjà mis en place un tel règlement et personne, à sa connaissance, n'avait été puni « pour avoir parlé vietnamien à son jeune frère » : « Mais de tels règlements donnent aux enseignants l'autorité requise pour demander et obtenir que les élèves utilisent le français dans toutes les activités de groupe, partout dans l'école, afin que le français soit, à tous égards, **la langue de l'école française** (:3-4).

L'article 20 de la Charte québécoise stipulait qu'une « distinction, exclusion ou préférence (...) justifiée par le caractère (...) éducatif d'une institution (...) est réputée non discriminatoire ». L'école n'est pas un lieu de liberté absolue : sa fréquentation en est obligatoire jusqu'à seize ans. Des comportements acceptés ou tolérés ailleurs n'y sont pas nécessairement admis parce que l'école est une institution où « se transmettent, d'une génération à l'autre, les valeurs qui sont le plus largement acceptées ». Il en était ainsi de la préservation de l'héritage linguistique—le français—, une valeur que les nouveaux arrivants devaient assumer : d'où l'école française obligatoire pour tous les nouveaux venus :

Or, à suivre le raisonnement de certains, on finirait par croire que l'école française est obligatoire, mais que le français devrait y être facultatif, en tout cas à l'extérieur des salles de cours (:4).

Rappelant que l'école est un tout qui doit être cohérent et non seulement « une enfilade de locaux », le président de la SSJB-M exprimait ainsi son étonnement :

Curieusement, certains analystes insistent lourdement sur les présumés droits de cette fraction des élèves qui veut imposer l'anglais à tout le monde, et on passe allègrement sous silence le droit des enfants québécois à une école française (:5).

L'auteur du mémoire trouvait par ailleurs injuste de parler de conflit entre allophones et francophones; il rappelait que beaucoup de concitoyens immigrants respectaient d'emblée le caractère français du Québec et que des élèves de toutes origines manifestaient en faveur de la langue française. « Si tout se passe en anglais hors des classes », la piètre qualité du français des élèves diminuera-t-elle?, se demandait-il. Cependant, le problème n'était pas lié qu'à l'absence de règlement :

Le caractère bureaucratique de notre système d'enseignement n'aide pas l'adhésion de l'élève aux valeurs que l'école est censée véhiculer, malgré tous les efforts du personnel. Sont aussi en cause nos pratiques de sélection et d'intégration des immigrants, le statut du français au travail et, comme toujours, cette fameuse dualité canadienne qui, consacrée dans la constitution et dans les lois, lance un message trompeur aux immigrants (:6).

Ces obstacles ne devraient pas nous dispenser d'agir avec les moyens légitimes que nous avons, précisait le président de la SSJB-M qui appuyait « l'idée d'un **règlement pour faire respecter l'usage du français à l'école dans toutes les activités de groupe, qu'elles soient officielles ou spontanées** ». Les raisons de cette politique devaient être expliquées aux parents et aux élèves au début de l'année scolaire. Cela ne contribuerait pas à faire détester le français : « Les règlements contre les retards n'ont jamais fait détester la ponctualité, bien au contraire! ».

## **26. Le mémoire du Mouvement pour une immigration restreinte et francophone (MIREF)**

Dans son mémoire, le Mouvement pour une immigration restreinte et francophone (MIREF) jugeait les « mesures coercitives » difficilement applicables et évaluait que l'ensemble des mesures incitatives proposées dans le projet n'était qu'un « amalgame de cataplasmes, de vœux pieux, de mesures déjà appliquées », des mesures qui exigeraient des investissements coûteux.<sup>514</sup> La solution au malaise ne pouvait qu'être politique : il s'agissait « de renverser le rapport de force qui rend l'anglicisation plus lucrative que la francisation chez les immigrés qui s'installent au Québec ». La CECM ne pouvait à elle seule contrer cette réalité. La communauté anglophone et les communautés allophones bien organisées attiraient vers l'anglais les nouveaux arrivants :

La propagande de ces minorités trouve une oreille attentive chez les immigrés, prêts à adopter jusqu'à leurs préjugés pour se rapprocher d'elles d'où leur résistance à la francisation.

**En un mot, ces gens ne sont aucunement prêts à se fondre dans un Québec français (:2).**

En attendant des changements majeurs à la politique d'immigration la CECM pouvait toujours essayer d'appliquer les « soi-disant mesures coercitives » de son projet. La CECM devait cependant réclamer auprès du gouvernement une politique pour une immigration restreinte et française. La mobilité des immigrants—mobilité démontrée par les statistiques—incitait les

immigrants de passage au Québec à maîtriser de préférence l'anglais afin d'accroître leurs possibilités d'intégration ailleurs sur le continent. Le gouvernement du Québec devait prendre la responsabilité de ce dossier. Le nombre d'immigrants ne parlant que le français avait diminué de 25% à 16% entre 1985 et 1988, alors que les immigrants ne parlant que l'anglais avaient augmenté de 18% à 31% de 1980 à 1987, ajoutaient les auteurs du mémoire. Selon eux, comme la majorité de ces immigrants s'était installée dans la région de Montréal, la situation décrite à la CECM n'avait rien d'étonnant : on ne pouvait s'attendre à ce que des anglophones du Québec défendent le fait français. Le « fait français serait mieux défendu par ceux-là même pour qui le français est une langue identitaire », précisait le MIREF qui recommandait que les enseignants fassent connaître les difficultés qu'ils éprouvaient dans le dossier de la francisation et que des pressions soient faites auprès du gouvernement pour modifier la politique de l'immigration en faveur d'une immigration restreinte et francophone.

27. Aucun mémoire ne portait ce numéro qui devait être présenté par le Centre maghrébin de recherche et d'information (CMRI).

#### **28. Le mémoire du Conseil de la communauté maghrébine du Canada**

Le mémoire du Conseil de la communauté maghrébine du Canada (CCMC) a été présenté par le président du conseil au nom des communautés marocaines, algériennes et tunisiennes.<sup>515</sup> L'auteur du mémoire a souligné le fait qu'un des moyens présentés dans ce projet—celui concernant l'obligation de parler français sur les lieux de l'école—avait servi de prétexte à des groupes politiques et des individus « non-représentatifs des groupes ethniques » pour dénoncer et dénigrer le projet. Cette attitude « hâtive certainement et malhonnête parfois » avait bénéficié « d'une couverture démesurée de la part des média d'information » (:3).

Le président du Conseil rappelait que le document était soumis à la consultation auprès de tous les groupes intéressés avant la rédaction finale; c'était là une démarche « démocratique et respectueuse des groupes ethniques qui faisait dangereusement défaut chez beaucoup de ceux qui s'étaient prononcés hâtivement et d'une manière toute opportuniste ». Le conseil se disait conscient de la situation difficile du Québec dans la préservation de son identité française; il qualifiait de « patriotisme défensif » l'action du Québec :

Un tel patriotisme défensif (et non dominateur comme celui des nazis et des sionistes israéliens) constitue l'une des valeurs sans lesquelles l'humanité ne pourra accéder à des niveaux de plus en plus élevés (:4).

Le conseil soutenait donc la CECM « contre les forces de l'intimidation, de la manipulation et du mensonge ». Les organismes ethniques devaient être impliqués dans le processus de francisation et devaient participer à la formulation de certaines mesures afin de faire échec à « ceux qui veulent créer la zizanie entre les groupes ethniques et les Québécois de souche ». Le

conseil se disait convaincu que le peuple québécois et la CECM n'étaient pas hostiles aux immigrants et que le Québec vivait une situation de « légitime défense culturelle ». Le CCMC désirait travailler en étroite collaboration avec la CECM « afin de favoriser une plus grande compréhension et une plus forte solidarité dans le milieu scolaire de Montréal ».

### **29. Le mémoire du Parti Québécois**

Le mémoire du Parti Québécois était présenté au nom du Conseil exécutif national.<sup>516</sup> Les députés du Parti Québécois formaient l'opposition officielle à l'Assemblée nationale. Une liste de seize recommandations tenait lieu de mémoire. Par ces propositions, les auteurs demandaient que le Conseil national du parti et l'aile parlementaire :

- ⇒ s'inquiètent de l'usage de plus en plus généralisé de l'anglais dans certaines classes et écoles de la région de Montréal;
- ⇒ déplorent cette situation qui contribuait à angliciser les écoles françaises;
- ⇒ condamnent le gouvernement et le ministre de l'Éducation qui avaient favorisé cette dégradation;
- ⇒ réaffirment leur volonté de faire du Québec un pays français, ouvert aux immigrants;
- ⇒ réaffirment le droit des francophones à l'école française;
- ⇒ réaffirment le droit et le devoir des allophones de recevoir un enseignement en français, dans un environnement français;
- ⇒ précisent que l'obligation de l'école française impliquait l'obligation de l'usage du français dans le cadre de l'école;
- ⇒ estiment que les directions d'école et les enseignants avaient le devoir de faire respecter le caractère français de l'école et qu'il fallait leur faire confiance pour appliquer avec discernement les mesures appropriées;
- ⇒ estiment que le projet éducatif élaboré par les parents, les éducateurs et les élèves devait comporter les objectifs du projet de politique;
- ⇒ estiment que les articles 16 et 18 devaient être formulés en privilégiant des mesures incitatives en dehors des activités scolaires et parascolaires;
- ⇒ approuvent le projet de la CECM, mais pensent qu'il ne saurait être efficace sans une politique plus large;
- ⇒ estiment que toutes les commissions scolaires de l'île devraient se doter d'une politique semblable;
- ⇒ invitent les commissions scolaires à étudier le redéploiement des clientèles pour favoriser l'intégration des allophones;
- ⇒ pressent le gouvernement :
  1. d'apporter un soutien accru aux écoles pluriethniques;
  2. de valoriser le critère linguistique francophone dans la sélection des immigrants;
  3. de développer les programmes de francisation des adultes;
  4. de franciser les entreprises de moins de cinquante employés;
  5. d'appliquer aux cégeps les dispositions de la Loi 101;
  6. de rapatrier au Québec tous les pouvoirs, particulièrement ceux concernant la langue, l'immigration, l'éducation, la culture, les communications;
- ⇒ s'engagent à soutenir le milieu scolaire dans le redressement qui s'impose;
- ⇒ invitent tous les Québécois de toutes origines à travailler ensemble à l'intégration des nouvelles générations.

### **30. Le mémoire du Comité de soutien à la francisation des écoles françaises**

Le Comité de soutien à la francisation des écoles françaises était formé des quatre signataires de la lettre publiée dans *La Presse* le 4 mai 1990. En guise de mémoire, les quatre auteurs

présentaient l'article qu'elles avaient fait publié dans La Presse et le Globe and Mail de Toronto.<sup>517</sup> Ces auteures, connaissant bien le milieu scolaire, expliquaient ainsi le problème :

Le problème n'est pas, comme le veut la calomnie propulsée jusqu'aux Rocheuses, que des Grecs, des Polonais ou des Sikhs parlent entre eux grec, polonais ou sikh dans la cour d'école et que quiconque cherche à le leur interdire : on donne même des cours de langue d'origine à l'école publique!

Le problème c'est que, dans les écoles françaises à majorité pluriethnique, des Grecs, des Polonais et bien d'autres imposent l'anglais comme langue d'usage à une poignée d'enseignants et d'élèves francophones minorisés partout dans l'école, y compris dans les classes; qu'ils y parviennent par la force du nombre, l'intimidation et souvent même l'invective; que des enseignants, gagnés par l'usure, exténués ou à bout de ressources, cèdent à la pression quotidienne et passent fréquemment à l'anglais, surtout dans les cours de mathématiques ou de sciences; que des directions d'école, pour acheter la paix, laissent faire, se dérobaient à leur mandat premier, soit l'enseignement de la langue et de la culture françaises; que des élèves francophones, les oubliés de ce débat, présentent les premiers signes de vulnérabilité à l'assimilation; que l'ensemble de ces symptômes remet en cause le statut de l'école française sans qu'aucune autorité ne s'émeuve (:2).

Certains élèves affichaient leur mépris par des graffiti insultants à l'endroit des francophones ou des réactions verbales grossières à l'endroit des enseignants qui leur proposaient de parler français en classe. Ce mépris était reconnaissable même s'il prenait de nouvelles formes et s'exprimait par l'intermédiaire des allophones :

Il est clair qu'il s'agit d'une haine apprise ici même, en ce pays où des parents, au dire même des adolescents, interdisent à ceux-ci de lire ou de regarder la télé en français, les persuadent qu'ils n'ont pas besoin de cette langue pour gagner leur vie et leur rappellent, en tout état de cause, qu'ils s'en vont au cégep anglais, sitôt terminé le passage obligé par l'école française. Tout compte fait, une langue de minables! (:2)

Ces faits, que vivent quotidiennement les enseignants, cette « intolérance militante » sont-ils connus?, se demandaient-elles.

Dans ce pays, pour ce qui est des droits humains, tout serait-il matière à scandale, sauf le mépris séculaire, récurrent, endémique envers le français et ceux qui le parlent? Quelle commission des droits de la personne, quel SOS-Racisme nous guérira jamais de cette souillure? (:3)

Si certaines de ces bravades et de ces grossièretés étaient à mettre au compte de l'adolescence, les auteures s'étonnaient que, malgré cette possibilité, la Commission des droits de la personne soit intervenue pour donner à ces bravades « son aval et une sorte de fondement juridique » :

Comment ne pas voir que, plus fondamentalement, c'est le vieux conflit du français et de l'anglais qui émerge à nouveau, par minorités culturelles interposées, et qu'à cet égard se poursuit à l'intérieur de l'école française la bataille que la loi 101 avait déclenchée sur son seuil? Ce qui est réclamé, en somme, c'est encore et toujours l'école anglaise... à l'école française.

A-t-on jamais vu un allophone se plaindre de devoir parler anglais à l'école anglaise et invoquer la Charte des droits pour exiger qu'on lui réponde en français? On ne peut porter indéfiniment deux chapeaux, un chapeau d'anglophone pour exclure le français et un chapeau de minorité pour apitoyer les francophones. Rappelons qu'il s'agit d'écoles françaises, et d'écoles françaises où les « minorités » sont majoritaires (:3).

S'interrogeant sur ce que devenaient les élèves francophones et leurs droits à l'école française et sur le fait que « quelques centaines d'entre eux avaient crié leur désarroi dans la rue » quelques semaines plus tôt, les quatre auteures ajoutaient :

Comment ne pas juger suspecte une indignation à sens unique qui agite de craintes illusoires un avenir improbable pour mieux occulter des dangers immédiats qu'elle a (la CDPQ) diversement intérêt à taire? (:3)

Indiquant que le phénomène d'anglicisation touchait cinq ou six écoles secondaires où les minorités étaient majoritaires, les auteures, s'appuyant sur la courbe de la démographie scolaire, faisaient remarquer que la situation ne pouvait « que s'étendre bientôt à l'ensemble de l'école montréalaise et s'aggraver ». Pendant ce temps, on ne faisait rien d'autres que d'agiter des « épouvantails », laissant les enseignants et autres se débrouiller avec le problème.

N'est-il pas temps de poser les vraies questions? Que fait-on pour garder françaises les écoles françaises? À quel moment des écoles françaises deviennent-elles des écoles « bilingues », dont bien des francophones hors Québec pourraient nous dire, en anglais, tout le bien qu'ils leur doivent? Combien de temps faudra-t-il croire que 30% d'élèves francophones peuvent intégrer 70% d'élèves allophones? Et que fera-t-on quand 10% en accueilleront 90%? Dans quelle mesure le dérapage de l'école française remet-il en cause l'organisation scolaire? La langue de travail? Les choix de l'immigration? Les moyens offerts à l'école? Le statut politique équivoque du Québec français? Où est la volonté politique, la nôtre? (:4)

Les craintes éprouvées par plusieurs intervenants francophones, dont les dirigeants de la CECM, étaient dévoilées par les quatre observatrices de la scène scolaire :

De crainte d'être assimilés à la police de la cour d'école, on finit par vider l'école française de toute obligation relative au français. Pour ne pas prononcer le mot « coercition », qui s'attache pourtant à toute forme d'autorité, et sans voir que le reste est affaire de discernement dans l'exercice de l'autorité, on n'hésite pas à plonger dans des abîmes d'absurdité. Ainsi, là où l'école française est obligatoire, le français n'y serait pas, lui, obligatoire. Ou encore, ô délices de la schizophrénie linguistique si fort prisé dans l'affichage, ce serait le français à l'intérieur des classes et l'anglais à l'extérieur (:4).

Les difficultés d'application du droit à la libre expression—décrété par la CDPQ—et leurs conséquences n'échappaient pas aux quatre protestataires qui évoquaient à leur tour la Charte québécoise des droits et jugeaient sévèrement la déclaration de la CDPQ :

Sur cet élan, faudra-t-il distinguer, dans la classe elle-même, les conversations entre élèves et les échanges avec l'enseignant? Et, dans les interventions de l'enseignant, celles qui sont « officielles » et celles qui relèvent du domaine privé? Ceux qui, marchant au pas avec la Commission (des droits de la personne), introduisent avec leurs gros sabots le juridisme dans l'école, condamnent les populations scolaires à y mesurer au mètre la place réservée au français.

La Charte québécoise des droits, dont la Commission (des droits de la personne) se réclame, précise pourtant, à l'article 20, que les distinctions, exclusions ou préférences justifiées par le caractère éducatif d'une institution sont réputées non discriminatoires. Ce qui vaut pour un centre culturel chinois ne vaudrait-il pas pour l'école française? Et la « discipline » des classes d'immersion en français, où se ruent les anglophones du pays, serait à proscrire, sans autre examen, dans les écoles françaises du Québec?

Il faudra dire un jour la tyrannie d'une idéologie qui fait d'un principe de droit non pas une protection contre les abus, mais une nouvelle forme d'absolutisme que rien ne vient tempérer, au nom d'une entité abstraite qui occupe ici la même fonction qu'autrefois le prolétariat (:4-5).

L'enjeu de la polémique n'était pas un affrontement entre francophones et allophones, mais le fruit de « la relation triangulaire dont le troisième terme anglophone, apparemment absent du débat et au-dessus de tout soupçon, reste la référence obligée dans l'attitude et le comportement des deux autres » (:5). Il fallait reconnaître les droits historiques des anglophones « les droits, pas les privilèges extorqués aux francophones à leurs dépens » et dire que le français au Québec n'était pas négociable, *a fortiori* à l'école française. Il fallait ne pas céder au chantage, à l'intimidation et en finir avec la peur et le mépris, sources d'intolérance.

### **31. Le mémoire du groupe La Maison d'Afrique**

Ce groupe représentait trois organismes : la Maison d'Afrique, le Centre Pan-Afrika et le Cercle arabe d'étude et d'information au Canada.<sup>518</sup> Les auteurs qualifiaient de « banal » le projet de politique de la CECM et soulignaient le fait qu'il avait été soumis tardivement. Selon les représentants de la Maison d'Afrique, le projet était « plein de truismes » qui, au delà de l'ensemble de la clientèle, ciblait les allophones. Les signataires du mémoire indiquaient que ces allophones étaient souvent aussi francophones, voire même trilingues.

L'ambiguïté du statut du Québec au sein du Canada était, selon les membres du groupe, au coeur de la problématique de la CECM; ils expliquaient ainsi cette ambiguïté concernant la faiblesse de l'immigration francophone :

Le Québec n'ayant pas les pleins pouvoirs en matière d'immigration, cette tendance risque de continuer si rien n'est fait pour la contrer.

Tant que les immigrants viennent dans un pays qui s'appelle le CANADA officiellement "bilingue" (loi C-72), tant que c'est le Canada qui accorde le statut de citoyen, sous l'« éminente » protection de la Reine d'Angleterre, tant que le Multiculturalisme sert de frein à l'affirmation d'un peuple reconnu (loi C.93), l'intégration à un Québec français ne pourra être que très problématique. De fait, "les contradictions de la dualité canadienne jouent contre le Québec français et les politiques fédérales de bilinguisation et de multiculturalisme ne font que minoriser la langue et la culture du Québec." (Jean-Louis BOURQUE). L'école n'étant que le reflet de la société, les ambiguïtés de celle-ci s'y retrouvent (:2).

Selon le groupe de signataires, les auteurs du projet de politique étaient pris dans une ambiguïté puisque le réseau scolaire québécois était bilingue et que les parents avaient le *libre choix* de l'école(:2). Les auteurs du projet connaissaient mal la réalité des allophones, car ils ne semblaient pas savoir que, pour les allophones, le français n'était pas la langue commune puisqu'ils devaient parler anglais au travail; or, l'anglais, en vertu de la Loi C.72 était aussi une langue officielle du pays, le Canada. Les immigrants se devaient de respecter les lois du pays qui les accueillait. De plus, il y avait eu cette brèche à la Loi 101 avec la Loi 178. Enfin, le français, exprimant la culture d'une grande civilisation, rappelait à certains la langue de l'opresseur : « Les auteurs du projet ont peut-être oublié que cette grande civilisation a été (et

est encore) porteuse de génocides et d'ethnocides qui ont décimé au cours des siècles les pays d'où proviennent aujourd'hui la majorité des "allophones"!... » (:3).

La CECM affirme qu'elle veut appliquer les moyens proposés « dans un esprit d'accueil pour l'étranger et de respect mutuel », mais que fait-on de « l'affaire Zuniga »?, se demandait le groupe. Les auteurs du mémoire s'étonnaient que, selon son projet de politique, la CECM veuille rédiger ses formulaires uniquement en français pour le réseau français. La commission scolaire avait pourtant utilisé récemment l'argument contraire en demandant que soit déclarée nulle la démarche du ministre de l'Éducation parce que le décret soumettant la question de la déconfessionnalisation du système scolaire n'avait été rédigé qu'en français alors que les lois devaient être publiées dans les deux langues au Québec (:3).

Pour les membres du groupe, « le multiculturalisme accentuait les différences et consolidait les ghettos », de même que les concepts de « communautés culturelles », de « minorités visibles », « d'allophones » et autres qui ne faisaient « que renforcer, alimenter la ségrégation ethnique plutôt que développer l'intégration ». Le groupe ajoutait :(4)

Plutôt que de miser sur l'hétérogénéité des valeurs culturelles, il vaut mieux miser sur des valeurs sociales communes. Il vaut mieux parler d'intégration sociale plutôt que d'intégration culturelle. Et cette intégration sociale se fait avant tout par le travail.

En conclusion, le conseil recommandait :

- > d'améliorer les services aux élèves en difficulté;
- > de répartir équitablement les ressources entre les écoles;
- > d'offrir des activités de formation aux parents;
- > d'exiger des structures scolaires francophones du primaire au collégial partout au Québec;
- > d'abolir l'article 93 de la Constitution canadienne;
- > de mieux répartir les écoles et les élèves sur le territoire;
- > d'assurer tout le soutien linguistique nécessaire aux allophones;
- > de franciser toutes les entreprises;
- > de renforcer les organismes qui s'occupent de francisation;
- > d'établir une politique d'éducation interculturelle;
- > de mettre en place un échancier portant sur l'intégration des communautés culturelles ;
- > de faire en sorte que le Québec ait tous les pouvoirs concernant l'immigration.

Finalement le conseil faisait cette recommandation à la CECM :

Ne pas céder aux groupes de pression divers tels que S.O.S. Racisme ou le Congrès juif canadien sur le terrain du droit à l'autodétermination du peuple québécois versus "les droits des personnes"...au sens le plus étroit du terme... (:7).

### **32. Le mémoire de la Ligue communiste à la mairie de Montréal**

Au nom de la Ligue communiste, le candidat à la mairie de Montréal s'opposait totalement à la politique linguistique de la CECM y voyant une atteinte grave à la liberté d'expression et le qualifiant de « politique de bouc émissaire ». <sup>519</sup> Ce projet de politique ciblait les immigrants comme cause de l'oppression nationale « au lieu de s'attaquer à la vraie source du problème :

le système fédéral canadien et la classe de riches familles capitalistes dont il défend les intérêts ».

Cette « politique réactionnaire » de la CECM risquait d'affaiblir la lutte contre les oppressions et la discrimination dont les citoyens du Québec étaient les victimes au Canada, précisait l'auteur du mémoire qui rappelait les principaux éléments des orientations de la Ligue communiste sur la question linguistique :

- > l'oppression et la discrimination contre les francophones sont des outils de division entre eux les empêchant de s'unifier pour lutter contre leur exploitation, outils de surexploitation des travailleurs payés 10% moins chers que les autres et recevant peu ou pas de services.
- > La Loi 101 était « la plus importante mesure d'action positive à avoir été adoptée au Canada » puisqu'il fallait « des mesures spéciales pour surmonter les inégalités profondément créées par des dizaines et même des centaines d'années d'oppression et de discrimination contre des couches entières de la population (:2) ».
- > La Loi 101 était cependant complaisante envers les grosses compagnies qui résistaient à la francisation de leur entreprise. Ainsi, la Loi 101 ne facilitait pas l'apprentissage du français pendant les heures de travail et elle interdisait l'usage d'autres langues que le français dans l'affichage : « une mesure profondément antidémocratique ».
- > La Loi 101 ne remettait pas en cause, non plus, « le double système scolaire au Québec ». Montréal était une des villes « les plus ségréguées en Amérique du Nord » : à l'ouest, les anglophones; à l'est, les francophones. Deux systèmes scolaires confessionnels se partageaient la clientèle : l'un catholique, à prédominance française et l'autre protestant, à prédominance anglaise; ce dernier offrait, depuis ses débuts, « un enseignement et des services de bien meilleure qualité » : « L'imposition par la constitution canadienne de ce double réseau scolaire est l'une des principales manifestations de l'oppression nationale des Québécoises et des Québécois (:2) ».

La Ligue considérait cette imposition comme une attaque à la liberté de conscience religieuse et à la liberté de ne pas pratiquer de religion. La Loi 101 avait fait avancer le dossier en obligeant les immigrants à s'inscrire à l'école française et en limitant l'accès à l'école anglaise.

Mais, dans un contexte où l'anglais reste la langue de la promotion sociale au Québec, ça veut dire que l'accès à l'école anglaise est encore plus un privilège qu'avant. Beaucoup d'élèves allophones se sentent pénalisés par le fait d'aller à l'école française, ce qui est une source de tensions dans les écoles (:2).

Selon le président de la Ligue, la proportion des francophones qui faisaient des études universitaires était inférieure à celle des anglophones et le taux d'analphabétisme était plus élevé chez les francophones; ces données servaient de fondements à l'action de la Ligue en faveur de l'établissement d'un réseau scolaire laïc et français, pour tous les élèves sans exception, où seraient dispensés des cours d'enseignement en langues d'origine pour les immigrants, langues d'origine dont les immigrants seraient encouragés à se servir.

### **33. Le mémoire du groupe English Speaking Citizens of Canada**

Le mémoire du groupe English Speaking Citizens of Canada (ESCC) était rédigé en anglais seulement—et était signé par Steven Charles Potter.<sup>520</sup> Dans la lettre de présentation adressée au secrétaire de la CECM, Steven Charles Potter indiquait que, même si on pouvait accepter l'idée que des mesures puissent être prises pour préserver la langue française et la culture du Québec, il était néanmoins inacceptable qu'on refuse à un élève anglophone le droit de fréquenter l'école dans sa langue et dans sa communauté culturelle. À partir du moment où une loi obligeait des élèves anglophones à fréquenter l'école française—souvent contre la volonté des parents—il était absolument inadmissible que des membres de la CECM veuillent réprimander ces élèves parce qu'ils utilisent leur langue maternelle. Pour ce groupe de citoyens, il était absurde que des immigrants d'expression anglaise fréquentent l'école française, alors que la communauté anglaise existait autour d'eux. L'appartenance de ces immigrants à la communauté anglaise ne signifiait pas qu'ils ne pourraient pas apprendre à utiliser le français dans leur communauté. La culture et l'héritage linguistique anglais étaient les mêmes que dans le reste du Canada; or, le statut des citoyens anglophones en tant que membres légitimes de la communauté anglaise du Québec n'était pas reconnu, ni protégé par la Charte canadienne des droits. Ce droit de faire éduquer leurs enfants dans les institutions de leur propre langue était garanti pour tout francophone à travers le pays et pour tous les autres anglophones du pays.

C'est à partir de ces arguments que ce groupe de citoyens anglophones réclamait que l'article 23 (1) (a) de la Charte canadienne des droits s'applique au Québec et que, conséquemment, l'article 59 soit aboli et l'article 73 de la Charte de la langue française amendé afin de permettre à tous ceux qui sont arrivés au Québec après le 26 août 1977—date de l'adoption de la Loi 101—soit autorisés à fréquenter l'école dans la langue de leur choix :

Lorsque nous sommes devenus citoyens du Canada nous avons reçu une lettre du Secrétaire d'état.

Cette lettre nous promettait que nous pourrions “jouir de tous les droits et privilèges que détenaient les autres Canadiens”.

Cette lettre nous invitait à assumer “une responsabilité particulière dans la protection et la préservation des principes démocratiques et de la liberté humaine qui encadrent notre nation” (:2).

Pour l'auteur du mémoire, il était entendu qu'il était préférable que les enfants apprennent deux ou plusieurs langues; il trouvait essentiel d'apprendre le français au Québec et appuyait sans réserve l'idée que des mesures soient mises en place pour préserver et promouvoir le français et la culture du Québec noyé dans une mer anglophone, mais il ne pouvait accepter qu'on nie le droit des enfants anglophones de fréquenter l'école dans leur langue et dans leur communauté, communauté qui était en déclin au Québec : « NOUS SOMMES ANGLAIS - ET NOUS N'AVONS PAS ACCÈS AUX ÉCOLES ANGLAISES POUR NOS ENFANTS! ».

Selon Potter, aucun immigrant francophone ne s'attendait à être complètement assimilé au Canada anglais; de même, les immigrants anglophones au Québec venaient pour s'intégrer à la communauté anglaise de la province. Étant donné que le pourcentage de Britanniques bilingues était passé de 29% en 1961 à 53% en 1981, rien ne confirmait que les immigrants ne pourraient pas apprendre le français tout en évoluant dans la communauté anglaise où ils seraient les bienvenus et pourraient éprouver un sentiment de sécurité.

L'auteur du mémoire s'inquiétait des révélations de l'ADEM concernant des manifestations d'indifférence, de violence et de racisme dans les écoles et des propositions de la CECM interdisant toute autre langue que le français sur les lieux de l'école française, sur les terrains de sport, les endroits de détente et même dans les conversations privées entre élèves durant les heures de repas. Quelle sorte de société attendait-on de la part d'un enfant contraint ou forcé d'employer une autre langue? Que fallait-il attendre d'un système qui permettait à des gens avec des vues pareilles d'être élus à des postes d'où ils pouvaient suggérer de semblables politiques?, se demandait l'auteur du mémoire qui expliquait que les anglophones, surtout ceux qui étaient arrivés après la Loi 101, n'avaient aucune protection contre « les vents de la répression et de l'intolérance ». « Au nom de l'humanité, nous demandons le droit de vivre ici comme anglo-Canadiens - avec TOUS nos droits! » (:4).

L'auteur du mémoire rappelait des propos qu'aurait tenus Warren Allmand à la Chambre des communes en présentant une motion visant l'abolition de l'article 59 : « La disposition de l'article 59 est le résultat d'une logique abusive... une langue n'est pas protégée, valorisée, promue parce qu'on en supprime une autre »; le ministre aurait ajouté qu'il n'y avait pas « de relation entre une clause qui ne permet pas l'éducation des anglophones dans leur langue et celle de la protection de la langue et de la culture françaises. Aucune preuve n'a été faite que cette disposition pourrait, dans les faits, produire cet effet » (:5).

Le représentant de ce groupe ajoutait que, ne pouvant se renouveler par l'apport des immigrants, la communauté historique anglophone, contrairement aux minorités françaises du Canada qui étaient protégées, était appelée à disparaître par attrition; elle devait pourtant avoir les mêmes droits que les autres communautés françaises du Québec et du Canada. Selon ce groupe, la politique du français de la CECM et l'article 59 de la Charte constituaient une action immorale et un affront à la communauté anglaise du Québec. Pourtant, les armoiries du Québec, les timbres-poste arborant le portrait de la reine d'Angleterre et les armoiries de la ville de Montréal témoignaient de la légitimité de la présence de la communauté anglaise au Québec. À la fin du mémoire, se trouvait cette note manuscrite :

N.B. Une partie de la solution à vos problèmes serait de permettre aux enfants anglophones de fréquenter l'école anglaise - pourquoi n'essayez-vous pas de convaincre le gouvernement du Québec d'aller dans ce sens? (:7)

#### **34. Le mémoire du Centre communautaire Sud-Asiatique**

Le mémoire du Centre communautaire Sud-Asiatique était rédigé en anglais.<sup>521</sup> Le centre regroupait des femmes venues de l'Inde, du Pakistan, du Bangladesh, du Népal et du Sri Lanka. Leurs enfants fréquentaient l'école française. Certaines de ces femmes avaient eu le choix d'envoyer leur enfant à l'école anglaise en vertu d'un droit acquis avant l'adoption de la Loi 101: elles avaient choisi l'école française, car elles vivaient au Québec. Ces femmes souhaitaient que leurs enfants s'expriment couramment en français, en anglais et dans leur langue maternelle; elles ne voulaient pas se prononcer *pour* ou *contre* l'apprentissage et l'utilisation de deux ou de plusieurs langues, mais voulaient seulement indiquer qu'il était futile d'essayer de prouver aux allophones la nécessité d'apprendre le français.

Selon les membres de ce groupe, les commissions scolaires devaient prendre acte des changements du tissu social de leur clientèle et fournir les ressources nécessaires à leurs besoins. Voici ce que les membres du centre exprimaient au sujet du projet de la CECM :

En réponse au besoin des allophones de parler anglais sur la cour d'école, les écoles proposent maintenant une politique coercitive de l'usage du français seulement, sur les lieux de l'école. Si cette politique est un précédent, qu'est-ce qui pourrait empêcher l'établissement d'une telle politique sur la rue! Cela semble absurde, mais qui aurait pu dire, il y a un an, que nous aurions aujourd'hui à défendre un droit humain fondamental? Quel message les écoles lancent-elles à nos enfants? Que vous allez les forcer à « aimer » une langue? Que c'est seulement une mesure pour fouler aux pieds les droits et la liberté des minorités? Est-ce ainsi que l'école espère enseigner le respect pour les autres et les principes démocratiques? (:1)

Le centre communautaire ajoutait que la politique de la langue de la cour d'école proposait de priver l'école de la richesse et de l'expérience apportées par les autres cultures et faisait de ces cultures et de ces autres langues des éléments de seconde zone. Le projet créait des tensions inutiles, du ressentiment et de la rébellion, au lieu d'aider à maintenir la discipline à l'intérieur des écoles. Cette politique dévalorisait le multiculturalisme et décourageait l'immigration au Québec affectant même les francophones, car, ce qui aujourd'hui touchait les droits et libertés des minorités pouvait demain affecter la population entière dans sa liberté de parole ou d'exercice des autres droits fondamentaux garantis par la Charte québécoise. Les racines du problème venaient du racisme latent dans la société (:2). Malgré ces inquiétudes, les femmes du centre reconnaissaient l'importance de maîtriser le français au Québec et avaient même mis sur pied des cours de français pour les nouveaux arrivants. Ces participantes souhaitaient bâtir une société harmonieuse fondée sur le respect mutuel et croyaient que le projet de politique linguistique de la CECM ne devait pas être adopté parce qu'il aurait des effets destructeurs. Les auteures faisaient aussi plusieurs recommandations pour améliorer l'enseignement du

français et les relations interculturelles. Les membres du centre souhaitaient enfin que leurs recommandations aident à accroître l'harmonie linguistique sur la cour de l'école et dans la vie quotidienne au Québec et voulaient contribuer à ce processus.

### **35. Le mémoire du Carrefour Latino-américain**

En présentant le mémoire du Carrefour Latino-américain (CLAM), organisme communautaire pour les immigrants et les réfugiés de l'Amérique latine, le président du groupe affirmait que :

- > considérant que le projet de la CECM, qui suggère de défendre l'usage d'une autre langue que le français dans les écoles, même pendant les récréations ou les conversations privées, est considéré comme une disposition raciste et discriminatoire;
- > que la CECM doit prendre une décision en juin;
- > que ce projet s'ajoute à la question portant sur les écoles séparées et à la proposition de l'Alliance des professeurs de limiter le pourcentage d'immigrants dans les écoles,

le CLAM déclare :

- ⇒ Qu'il condamne toute tentative de limiter la liberté d'expression des enfants immigrants;
- ⇒ Qu'en aucun cas, ces enfants d'immigrants ne doivent subir la coercition;
- ⇒ Que l'utilisation des enfants dans un conflit d'adultes aura des effets négatifs inattendus;
- ⇒ Qu'il appuie les familles immigrantes et les encourage « à ne pas se laisser intimider par ces tentatives pouvant rompre l'interaction harmonieuse » avec les Québécois d'origine;
- ⇒ Qu'il souhaite que la CECM renonce à approuver cette mesure répressive.<sup>522</sup>

**Conclusion** : Les groupes qui ont participé aux audiences publiques ont contribué à la compétition des demandes exprimées tout au cours du débat. Les solutions se faisaient aussi diversifiées que les demandes, chaque groupe ayant à coeur la défense de ses intérêts particularistes. Cependant, par son rôle de médiation et de régulation dans le processus de compétition et de réduction des demandes, le mémoire de la CDPQ doit être considéré comme d'une autre nature que celui des groupes d'intérêt participant aux audiences. Ainsi, étant le seul organisme neutre, en principe, et supraordonné aux autres groupes, la CDPQ pouvait refaire l'équilibre entre les demandes antagonistes des francophones et des anglophones. Son rôle consistait à reconnaître les droits de chacun des deux groupes linguistiques, à la lumière des législations québécoise et canadienne, ce qu'elle fit par une intervention qui se voulait *compensatrice* en ce qui avait trait à l'adoption de la politique linguistique comme outil de gestion de l'intégration sociale pour les francophones et *régulatrice* par la précision qu'elle apportait en ce qui concernait l'application de cette politique dans le champ des conversations privées, assurant ainsi la protection des droits fondamentaux réclamée par les anglophones. Le processus de participation des différents acteurs et surtout de la CDPQ au cours de la phase de *légitimation participative* a fourni tout le soutien nécessaire à la poursuite du cheminement de la demande, comme l'explique l'analyse qui suit.

### Analyse - Chapitre 4.8

**Résumé :** Devant l'impasse dans laquelle le débat s'était engagé sur la place publique, des intervenants ont réclamé et obtenu que la CECM tienne des audiences publiques sur le projet de politique linguistique. Lors de ces audiences, trente-quatre groupes intéressés par la question linguistique se sont présentés devant les dirigeants de la CECM. La rencontre entre les représentants de la CECM et ceux des groupes intéressés a permis à ces derniers d'exprimer aux commissaires leurs inquiétudes et leurs préoccupations sur la question linguistique. Certains ont adressé de nouvelles demandes aux autorités politiques. Plusieurs de ces groupes ont profité de l'occasion pour régler quelques comptes avec la CECM—concernant l'affaire Zuniga, le sondage, la confessionnalité—. Enfin, certains participants ont signalé des discordances entre le contenu du projet de politique et certaines pratiques organisationnelles ou certains autres documents adoptés par la CECM.

L'analyse du chapitre 4.8 portant sur la *légitimation*—4<sup>e</sup> concept-clé du modèle d'analyse— permet de retracer les marques de soutien au projet dont la plus importante fut apportée par la CDPQ. L'exercice ritualisé de réduction des demandes et de centration sur des points critiques que constituaient les audiences publiques a permis à chaque groupe de prendre position clairement dans le débat. Les mémoires témoignent de la complexité des attentes qu'avaient les citoyens envers le système scolaire et permettent de constater le besoin de participation qui animait ces derniers. Ces mémoires sont examinés en fonction du *soutien* que chaque groupe linguistique apportait au projet en vue d'influencer la prise de décision finale des commissaires. L'exercice du pouvoir par ces groupes d'intérêt tenait lieu de *légitimation*, qualifiée ici de *participative*, car elle n'était pas produite, comme il se devait, par les autorités légitimes au pouvoir, mais elle était le fruit de la participation des acteurs au processus consultatif, un processus alimenté par une constante rétroaction entre les groupes et les communautés. Cette inversion du processus de *légitimation*—4<sup>e</sup> concept-clé du modèle d'analyse—avec la prise de *décision* finale—3<sup>e</sup> concept-clé du modèle d'analyse—est produite par l'action légitimante des acteurs sociaux et précède ici la décision consistant en la conversion de la demande en politique linguistique formelle. De plus, l'action médiatrice et régulatrice de la Commission des droits de la personne constitue ici la clé du dénouement du processus de compétition et de réduction des diverses demandes.

Lors des audiences publiques, la confrontation avec les autorités scolaires autour du projet de politique linguistique s'est déroulée dans l'ordre déterminé par la direction générale et, symboliquement, dans la salle de délibérations du conseil des commissaires. Ces audiences étaient une première à la CECM. Deux groupes influents, ayant refusé de participer aux audiences, étaient absents : le Conseil de la langue française et le Parti Libéral du Québec.

L'acceptation de la tenue de ces audiences permettait aux commissaires de retrouver la maîtrise du dossier linguistique qui avait failli leur échapper depuis la diffusion du projet. Peu enclins à ce genre d'exercice et peu habitués à ce mode d'interaction avec le grand public, les dirigeants de la CECM ont consacré à ces audiences deux journées au cours desquelles ils ont eu à composer avec des réactions parfois inattendues. La participation à cet exercice démocratique constituait un élément de soutien au projet par la reconnaissance implicite ou explicite de la légitimité des autorités scolaires par des groupes qui comptaient politiquement, certains offrant même leur collaboration à la CECM dans le dossier de l'éducation interculturelle (voir l'ADEM, :245; le Conseil de la communauté maghrébine du Canada, :272; le Centre communautaire du Sud-Asiatique, :281).

Les audiences publiques ont suscité la formulation de nombreuses demandes et de plusieurs revendications. Entre autres, certaines modifications furent proposées aux décideurs afin de préciser certains articles du projet ou de les améliorer. Des participants ont déploré que la CECM n'ait pas abordé le dossier plus tôt avant que la situation ne se détériore dans certaines écoles (voir l'APPM/CJC/SOS-Racisme, :250; l'Association québécoise des professeurs de français, :254; le Comité de valorisation du français de la Région Nord, :256; l'Association des enseignants haïtiens, :257; le Comité central des parents de la CECM, secteur français, :259; le Congrès juif canadien, :265; La Maison d'Afrique, :275). D'autres ont souligné le fait que la CECM ait laissé peu de temps pour la préparation des mémoires (voir la CSN, :252; le groupe Les Amis de Luis Zuniga, :261). Des groupes ont commenté la couverture du projet par les médias (voir le Conseil de la communauté maghrébine du Canada, :271; le Comité central de parents du secteur francophone, :259; la SSJB-M, :269).

En appui et en complémentarité avec le projet, des groupes ont insisté pour que le gouvernement du Québec s'implique formellement dans le dossier en adoptant une politique linguistique provinciale pour les écoles de langue française afin d'insérer la demande de la CECM dans une politique globale (voir l'ADEM, :244); ou que la Loi 101 s'applique au collégial (voir l'APPM, :251; des enseignants de l'école Saint-Luc, :258; le PQ, :272); ou encore que soit accélérée la francisation des entreprises (voir la Ligue des droits et libertés, :243; la CSN, :253; des enseignants de l'école Saint-Luc, :258; le secteur français du Comité central de parents de la CECM, :260; la SSJB-M, :270; le PQ, :272; la Maison d'Afrique, :276). Le dossier de l'immigration a aussi fait l'objet de plusieurs demandes (voir le Mouvement pour une immigration francophone, :243; des enseignants de l'école Saint-Luc, :259; le secteur français du Comité central de parents de la CECM, :260; le Mouvement pour la survie de la nation, :261; la SSJB-M, :270; le Mouvement pour une immigration restreinte et francophone, :270; le PQ, :272; La Maison d'Afrique, :276). Deux groupes ont demandé qu'il n'y ait au Québec qu'un seul réseau scolaire et qu'il soit français (voir La

Maison d'Afrique, :276 et la Ligue Communiste, :277). Deux groupes ont souhaité que les autres commissions scolaires de l'île se dotent d'une politique linguistique (voir l'AQPF, :254 et le PQ, :272) et quatre groupes ont insisté pour que la CECM répartisse mieux les classes d'accueil à travers le réseau d'écoles (voir l'APPM, :251; l'ACCECM, :255; des enseignants de l'école Saint-Luc, :258; la Maison d'Afrique, :276).

L'APPM (voir :251) et le secteur français du Comité central de parents de la CECM, (voir :259) ont demandé que le nombre d'élèves soit réduit dans les milieux pluriethniques. Ce dernier groupe a aussi souhaité l'ouverture de maternelles de quatre et de cinq ans pour tous les élèves (voir :259). Le groupe de la Ligue nationale des Noirs du Québec a invité la CECM à éviter les considérations nationalistes pour se concentrer sur l'éducation des élèves (voir :249). Deux groupes ont traité du statut politique du Québec et de ses effets sur les prétentions du Québec dans le dossier linguistique et sur celui de l'intégration des immigrants à la société francophone (voir la SSJB-M, :270; la Maison d'Afrique, :275). Des groupes ont soulevé la question des ressources venant de la CECM ou du gouvernement québécois pour améliorer le processus d'intégration des immigrants (voir la CDPQ, :242; le Comité consultatif des groupes ethniques de la CECM, :244; l'ADEM, :245; l'APPM, :251; le secteur français du Comité central des parents CECM, :260; le groupe Alliance Québec, :263).

L'abondance et la diversité de ces demandes n'ont cependant pas voilé les principales revendications concentrées autour de ces points critiques : la confessionnalité du système scolaire, l'application des articles 16 et 18 du projet de politique et les droits de la personne :

- La confessionnalité du système CECM fut abordée par la Ligue des droits et libertés, :243; l'APPM, :252; la CSN, :253; des enseignants de l'école Saint-Luc, :258; Henri Acoca, :262; La Maison d'Afrique, :276; la Ligue communiste, :277; le groupe Alliance Québec, :264).
- L'application de l'article 18 a fait l'objet de recommandations précises pour atténuer les résistances que causaient les termes utilisés dans le projet. Ainsi « les règles de discipline » devenaient « des mesures appropriées » pour le Comité consultatif des groupes ethniques de la CECM et pour l'Association des cadres de la CECM (voir :244 et :255); la présidente du Comité de valorisation du français à la Région Nord et le Mouvement estrien pour le français suggéraient l'expression *mesures nécessaires* (voir :247 et :257).
- Le respect des droits de la personne découlait des articles 16 et 18 du projet. Plusieurs groupes ont jugé ces articles abusifs et ont demandé de restreindre leur portée en évoquant le respect des droits de la personne ou en refusant la possibilité que soient employées des *mesures coercitives* (voir la Ligue des droits et libertés, :243; le Syndicat des professionnels de la CECM, :248; la Ligue nationale des Noirs du Québec, :249; l'ACPM, :249; l'APPM, :251; la CSN, :254; le Conseil des communautés culturelles du Québec qui

favorisait l'emploi des mesures incitatives, :255; l'Association des enseignants haïtiens du Québec, :258; le Comité central des parents dont les parents du secteur francophone doutaient de l'efficacité des mesures proposées :259 et les parents du secteur anglais qui étaient contre la coercition, :260; les Amis de Luis Zuniga, :261; Henri Acoca, :262; Alliance Québec, :263; le Congrès juif canadien, :265; le Parti Égalité, :266; le groupe English Speaking Citizens of Canada, :278; le Centre communautaire du Sud-Asiatique, :280; le Carrefour Latino-américain, :281).

Des groupes ont souhaité que le projet reste inchangé et faisaient confiance au jugement des enseignants et des directions d'école pour appliquer les articles 16 et 18 (voir le Mouvement pour une immigration restreinte et francophone qui trouvait malgré tout difficile d'appliquer des mesures *coercitives*, :243; l'ADEM, :244; l'AQPF qui voulait encourager ses membres à travailler selon l'esprit de la politique, :254; le Comité régional de la langue française de la Région Nord, :256; des enseignants de Saint-Luc, :258; le Mouvement pour la survie de la nation, 261; la SSJB-M, :270; le Conseil de la communauté maghrébine du Canada, :271; le PQ qui souhaitait des *mesures appropriées* dans le cas des activités formelles et proposait des mesures incitatives quant aux conversations privées, :272; le Comité de soutien à la francisation des écoles, :273; La Maison d'Afrique, :276).

La réduction des débats autour de ces points critiques mettait en lumière la nécessité d'un ajustement entre les normes culturelles environnantes et les finalités de l'école montréalaise. Les clientèles scolaires avaient changé, de même que les pratiques sociales et les attentes des citoyens envers l'école et les autorités scolaires. Cette évolution se poursuivait à l'intérieur d'un cadre juridique et politique donné—Loi 107, Loi 101, Loi 178, Chartes québécoise et canadienne des droits, Constitution canadienne, parlements fédéral et provincial, commission scolaire—. La majorité des intervenants trouvaient nécessaire qu'une politique linguistique soit mise en place à la CECM, même s'ils ne s'entendaient pas sur les activités à couvrir ou sur les moyens de l'appliquer.

Les audiences publiques ont permis aux participants de suppléer à la paralysie causée par l'incapacité des autorités scolaires qui ne bénéficiaient pas d'une réserve de légitimité suffisante pour rendre à leur décision d'adopter une politique linguistique le pouvoir contraignant nécessaire à son application. Cet exercice démocratique a permis de constater que des individus et des groupes avaient manifesté spontanément leur opposition au projet, souvent même avant de l'avoir lu, ne réagissant qu'à l'indignation première exprimée par des opposants naturels à toute législation linguistique au Québec. Ces opposants naturels appartenaient habituellement à la communauté anglophone et c'est au nom des droits de la personne qu'ils s'objectaient au projet. Plusieurs groupes francophones ont aussi marqué leur

désaccord quant à l'usage possible de règles de discipline (voir le Conseil des communautés culturelles et de l'immigration du Québec, :256; la Ligue des droits et libertés, :243; l'APPM, :251; la CSN, :254; l'Association des enseignants haïtiens du Québec, :258).

Cependant, lors des audiences, la majorité des intervenants, anglophones et francophones, se disaient d'accord avec les objectifs du projet (26 groupes sur 34 : voir la CDPQ, :239; la Ligue des droits et libertés, :243; le Comité consultatif des groupes ethniques de la CECM, :244; l'ADEM, 244; le Mouvement estrien pour le français, :245; le Syndicat des professionnels de la CECM, :248; l'Association of Catholic Principals of Montreal, :249; l'APPM, :250; la CSN, :252; l'AQPF, :254; l'Association des cadres de la CECM, :254; le Conseil des communautés culturelles et de l'immigration du Québec, :255; le Comité de valorisation de la langue française de la Région Nord, :256; l'Association des enseignants haïtiens, :257; des enseignants de l'école Saint-Luc, :258; le Comité central de parents de la CECM, secteur français, :259 et secteur anglais, :261; le Mouvement pour la survie de la nation, :261; le groupe Alliance Québec, :263; le Congrès juif canadien, :265; le Parti Égalité, :267; la SSJB-M, :270; le Conseil de la communauté maghrébine du Canada, :271; le PQ, :272; le Comité de soutien à la francisation, :272; le groupe English Speaking Citizens of Canada, :278 ).

Cette reconnaissance—soutien manifeste et spécifique au projet—légitimait l'action de la CECM, malgré les réserves de certains groupes face aux mesures à prendre lors de l'application de la politique. Par exemple, le mémoire du Congrès juif canadien proposait que la CECM utilise des *mesures raisonnables* lors des activités pédagogiques et des mesures incitatives en tout autre temps pour créer un environnement français (voir :265); le point de vue de ce groupe se rapprochait plus de celui de l'APPM—avec laquelle une coalition avait été formée en avril—que de celui du PÉ ou de Alliance Québec, des groupes en accord avec les objectifs du projet, mais plus critiques envers les autorités scolaires et le gouvernement québécois.

Face aux revendications de la communauté anglophone, basées sur les droits de la personne, les éducateurs francophones affirmaient et réclamaient le droit de vivre et de parler français à l'école française; ces éducateurs ne cherchaient pas tant à *interdire* l'emploi d'une autre langue que le français, qu'à créer un environnement français à l'école de langue française : un droit que plusieurs groupes anglophones leur reconnaissaient. Cette convergence de points de vue était annonciatrice d'un compromis possible dans le dossier quant aux valeurs recherchées et aux finalités scolaires à déterminer et représentait un soutien fondamental à la conversion du projet en politique formelle. Les éléments de légitimation quant à ce choix de valeurs devait cependant être fusionnés, unifiés, formalisés par une autorité ayant une vision transcendante du problème, une opération que les autorités de la CECM n'étaient pas en mesure de compléter seules. Quant aux moyens proposés, si tous ne s'entendaient pas sur leur choix, la majorité

souhaitait que leur usage soit mieux défini après les audiences publiques. Le point le plus sensible du compromis à venir se situait dans cette clarification.

L'ordre de présentation des mémoires avait été préparé de façon à faire connaître la point de vue de la Commission des droits de la personne du Québec dès l'ouverture des audiences. Les propos de la CDPQ permettaient d'établir la zone d'intervention légitime de la CECM dans le dossier linguistique et confirmait, en plusieurs points, la responsabilité de l'organisme scolaire envers les élèves, en ce domaine. La CDPQ a servi d'institution médiatrice et régulatrice par son rôle dans le dossier. Plusieurs groupes avaient travaillé à la médiation du conflit par leurs suggestions et leurs remarques positives, mais l'apport de la CDPQ se situait au-dessus des considérations particulières. Après avoir analysé le contenu du projet de politique et après avoir lu ou entendu les arguments des deux communautés linguistiques, les commissaires de la CDPQ ont choisi la solution du compromis. Aux francophones qui hésitaient à même prononcer les mots « code de vie » ou « règles de discipline » après les virulentes interventions concernant ces expressions, la CDPQ a indiqué que des *sanctions disciplinaires* pouvaient être employées, si nécessaire, et en toute légitimité, même dans le cas de conversations privées entre élèves si celles-ci avaient lieu durant un cours, par exemple (voir :241). Le langage employé par la CDPQ était adapté au contexte scolaire. En évitant de parler de *coercition*—terme servant de marqueur des arguments des groupes sociaux en conflit—la CDPQ gardait du même coup sa marge de crédibilité. En se basant sur les notions de droits de la personne harmonisés aux devoirs et aux responsabilités de la CECM qui découlaient du droit positif, la CDPQ a permis le dénouement de l'impasse où se trouvaient les deux communautés linguistiques en ramenant le débat à de justes proportions et en faisant la lumière sur les possibilités et les limites inhérentes aux droits de chacun. Ainsi, la CDPQ permettait à la CECM et aux équipes-écoles de poursuivre leur mission éducative avec la possibilité de se donner, bientôt et en toute légitimité, un outil de travail essentiel. Ce droit positif prenait sa source dans le cadre sociopolitique de la société québécoise francophone, en fait et en droit, et valait pour tous les membres de cette société.

En reconnaissant les droits de la CECM de réglementer l'espace linguistique de ses écoles de langue française, la CDPQ protégeait les droits de l'ensemble de la société québécoise. À ce sujet, la CDPQ citait une partie du document qu'elle avait présenté lors des débats entourant l'adoption de la Charte de la langue française en 1977, reconnaissant ainsi la légitimité de la démarche de la CECM qui s'inscrivait dans la protection de droits linguistiques découlant de règles fondamentales régissant la société québécoise et faisant partie du patrimoine national (voir :239). Ce patrimoine national appartenait forcément à une nation soit à une réalité collective, correspondant à une *aire culturelle*, un *pays sociologique* où les individus n'ont pas à faire la preuve individuellement de leur appartenance à cette collectivité, n'ayant comme

preuve de leur appartenance que le fait de vouloir vivre avec d'autres dans ce milieu qui possède sa *propre cohérence caractéristique* (Laberge, 1981).<sup>523</sup>

À la déclaration canadienne de l'égalité des deux systèmes linguistiques en présence sur le territoire canadien devait, pour qu'il y ait vraiment égalité, correspondre une même possibilité pour les deux langues de s'épanouir dans un espace où chaque groupe concerné pouvait prendre les décisions qui touchaient l'usage et le développement de son système linguistique. La langue est un bien que les membres d'une collectivité se donnent pour mieux communiquer entre eux. La reconnaissance de l'égalité des deux langues au Canada devait conduire à l'égalité des deux systèmes politiques canadien et québécois—où la majorité linguistique est l'anglais dans le premier cas et le français dans le second. En attendant la conclusion de Meech, les Québécois continuaient à se définir une place, une langue, un statut. L'avis de la CDPQ apportait à cette démarche un appui majeur.

Malgré la faiblesse du processus d'élaboration de la politique linguistique, la CDPQ reconnaissait à la CECM le droit et même le devoir d'intervenir dans le dossier linguistique comme elle l'avait fait. Alors que les premiers ministres du Canada et des provinces s'échinaient à ne pas reconnaître le caractère distinct du Québec dans les discussions constitutionnelles en cours, la CDPQ n'hésitait pas à affirmer—au moins pour la seconde fois en treize ans—que la langue de la majorité, le français, fondait la cohésion de la société québécoise (voir :239), reconnaissant, dans les faits, le caractère distinct d'une société distincte.

La CDPQ a aussi reconnu la responsabilité considérable de l'École dans le processus d'intégration des immigrants à la société québécoise et a légitimé l'action de la CECM en indiquant que les efforts déployés dans son projet de politique dans le contexte montréalais et nord-américain était tout à fait justifiés et bien fondés (voir :239). Cette remarque pouvait aider la CECM à reprendre la maîtrise du dossier devant certains qui ne voyaient dans le projet que de l'opportunisme politique ou devant d'autres qui en souhaitaient le retrait pur et simple.

- La CDPQ reconnaissait que le défi des éducateurs était de taille dans le contexte pluraliste des écoles de Montréal (voir :240).
- La *Convention sur les droits de l'enfant* signée par les Nations-Unies en 1989 servait de fondement à l'argument de la CDPQ voulant que l'éducation de l'enfant vise entre autres « le respect des valeurs nationales du pays dans lequel il vit ».
- La CDPQ a réitéré qu'elle partageait les objectifs du projet de politique étant donné que la langue de la majorité fondait la cohésion de la société québécoise et que cette majorité formait en fait une minorité d'à peine 2,3% en Amérique du Nord. En ces circonstances, la société québécoise était justifiée d'intervenir pour protéger et promouvoir la langue française (voir :239).

- Les droits de la majorité au Québec devaient être affirmés et respectés, mais sans aller au delà de ce qui était requis. Les moyens employés devaient respecter les droits et libertés des uns et des autres (voir :239). Les restrictions contenues dans la Loi 101 quant à l'accès à l'école anglaise étaient légitimes; la Constitution canadienne de 1982 avait reconnu ce fait en ajoutant l'article 23—donnant aux Canadiens le choix de la langue d'enseignement et pour le Québec, l'article 59—soumettant l'article 23 à l'autorité de l'Assemblée nationale.
- La CDPQ affirmait que les droits et libertés n'étaient pas absolus et devaient s'exercer dans le respect des valeurs démocratiques, de l'ordre public et du bien-être général des citoyens du Québec (voir :241).
- En échange l'École devait donner aux élèves toutes les chances de réussir leurs études afin qu'ils puissent être en mesure de jouer un rôle utile dans la société.
- Étant donné que le français était la langue de l'administration publique et devait être la langue normale et habituelle de l'enseignement, du travail, des communications, du commerce et des affaires au Québec, tout devait être mis en oeuvre pour que les élèves en maîtrise l'usage.
- Les élèves devaient donc disposer d'un outil de communication commun—le français, langue officielle—« et s'en voir faciliter l'apprentissage par toute mesure appropriée aux circonstances »; c'était une des conditions à mettre en place pour que puisse pleinement s'exercer la liberté d'expression (voir :241).
- De plus, la CDPQ établissait les limites du droit positif auquel la CECM était assujettie, c'est-à-dire celles de la législation scolaire—par la Loi 107 et le Régime pédagogique—et celles de la législation linguistique du Québec—par la Charte de la langue française—;
- Pour la CDPQ, ces lois représentaient un fondement législatif suffisant pour que soit instaurée dans les écoles une éventuelle obligation de n'utiliser que le français dans les activités éducatives, y incluant les activités parascolaires et les services complémentaires et personnels où l'usage exclusif du français pouvait y être imposé aux élèves; cette obligation pouvait faire partie des codes de vie des élèves et être assortie de *sanctions disciplinaires*, au besoin (voir :241);
- la CDPQ alléguait même que les éducateurs pouvaient obliger les élèves, sous peine de sanctions, à utiliser le français dans leurs conversations privées durant les cours (voir :241).

Les défenseurs d'une liberté d'expression absolue devaient donc se raviser et accepter la légitimité des interventions de la CECM dans les limites définies par la CDPQ. Ces limites se caractérisaient moins en termes d'espaces physiques (salle de classe, corridor, cafétéria, cour d'école, dans ou à l'extérieur de l'école) ou de temps (pendants les cours, avant ou après), qu'en termes d'une combinaison de facteurs couvrant des activités d'apprentissage (enseignement, sortie de classe), des services (psychologie, infirmerie) et des contenus (cours formel, relations entre le personnel et les élèves peu important le lieu, relations entre élèves

durant les cours). Le temps et l'espace prenaient une autre dimension pour atteindre les objectifs indissociables contenus dans le projet de politique linguistique, l'un, lié à l'apprentissage de la langue comme outil de réussite scolaire—aspect *instrumental* ou *technique*—et l'autre, à la préparation des élèves à jouer leur rôle de citoyen dans un Québec français—aspect *intégrateur* ou *social*—(voir :242). En apportant cette précision, la CDPQ donnait une légitimité certaine aux moyens 16 et 18. Dans les limites des lois en vigueur, et conformément aux limites indiquées par la CDPQ, les sanctions étaient légitimes.

Les activités d'ordre pédagogique telles que définies par la CDPQ comportaient par conséquent des limites. L'obligation contenue dans le projet de politique était trop inclusive, en indiquant que le français devait être la seule langue « sur les lieux de l'école »; elle pouvait laisser supposer que même les conversations privées entre élèves durant les périodes de détente et de repas pouvaient être assujetties à des règles de discipline. Ce que la CDPQ a retenu c'est que les conversations privées durant ces périodes ne pouvaient être soumises qu'à des mesures incitatives si elles n'impliquaient pas des échanges avec le personnel, car les communications avec le personnel, même durant ces périodes, *devaient* avoir lieu en français. Dans les périodes de détente et de repas, la CDPQ croyait que l'obligation de parler français, sous peine de sanction, n'était pas justifiée. Pour ce faire, il eut fallu qu'une loi québécoise le précise, ce qui n'était pas le cas (voir :241). La CDPQ a donc mis en garde la CECM contre l'application de mesures disciplinaires envers les élèves qui utiliseraient, entre eux, une autre langue que le français en dehors des périodes éducatives prescrites; une telle action contreviendrait à l'article 9.1 de la Charte des droits. La CECM devait donc clarifier les articles 16 et 18 pour se conformer à l'avis de la CDPQ. De plus, les adultes des écoles françaises étaient appelés par la CDPQ à faire preuve de cohérence dans leurs relations avec les élèves en s'adressant toujours à eux en français (voir :242).

Les représentants des deux communautés linguistiques devaient retourner à leur table de travail pour refaire leurs devoirs. La communauté anglophone devait ramener son argumentation à des proportions plus près de la réalité francoquébécoise et plus orientée vers la *réciprocité* dans l'exercice des droits et des libertés; elle devait aussi s'approprier l'idée que le Québec, par ses institutions, avait la légitimité juridique et les outils législatifs nécessaires pour agir dans le champ linguistique. Les autorités scolaires de la CECM devaient, de leur côté, procéder à l'aménagement de l'espace linguistique de leurs écoles de langue française en tenant compte, de façon explicite, du respect de la liberté d'expression dans les conversations privées entre élèves—lors de leurs échanges ayant lieu en dehors des périodes d'activités pédagogiques—.

L'avis de la CDPQ avait une fonction pédagogique certaine. Le problème qu'elle a eu à résoudre concernait tous les citoyens. Le document de la CDPQ faisait le tour de plusieurs

points rarement abordés par le public en général et constituait une base très riche à *l'apprentissage réflexif* (Habermas, 1978). Chaque communauté linguistique pouvait en tirer des leçons pour l'avenir. La CECM pouvait, pour sa part, puiser des éléments dans les nombreuses suggestions que les membres de la CDPQ y faisaient pour assurer au projet de politique linguistique une application sereine, efficace et respectueuse des droits de chacun, sans compter que la CDPQ demandait à la CECM et aux deux ordres de gouvernement supraordonnés de régler le dossier de la confessionnalité scolaire, source de problèmes nuisant à l'intégration harmonieuse des immigrants à la société québécoise (voir :240).

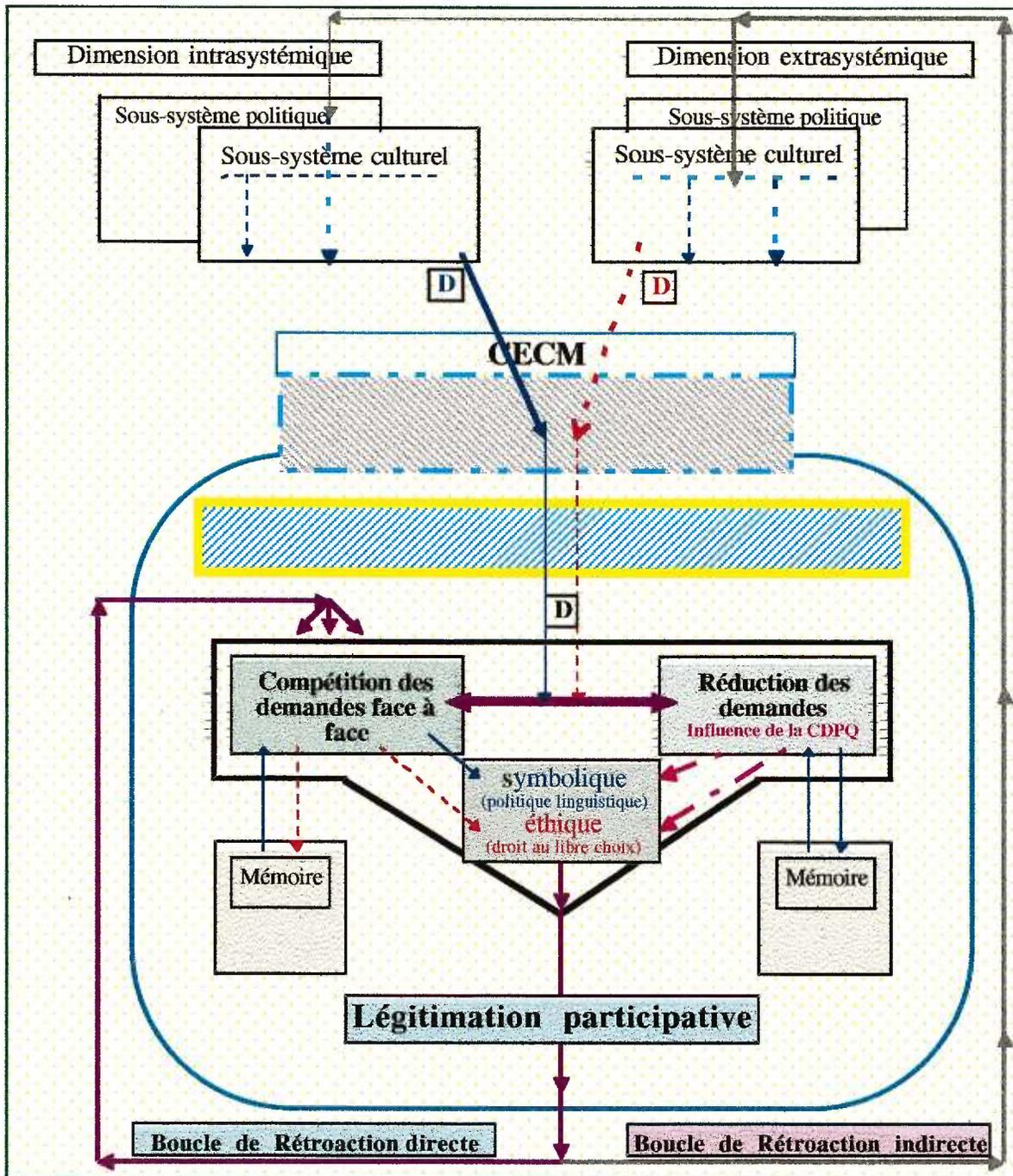
L'intervention de la CDPQ servait aussi les fins du ministre de l'Éducation qui évitait de prendre parti plus qu'il ne l'avait déjà fait si spontanément le 5 avril. L'argument voulant qu'on ne réglemente pas les conversations privées au nom des droits de la personne a été revu à la lumière du droit positif qui faisait obligation à la CECM de garantir un environnement français dans ses écoles françaises. Les conversations privées, dans une autre langue que le français, *durant les cours formels*, pouvaient, à la limite, être sanctionnées, même par des mesures dites *coercitives*, si nécessaire, dans le contexte social et législatif québécois. Plusieurs groupes avaient déploré l'inaction du gouvernement dans le dossier de l'usage des langues à l'école, inaction qui avait conduit à l'élaboration de la politique linguistique à la CECM avec les conséquences qui s'ensuivirent. Dans un avis en 1985, le Conseil de la langue française indiquait que la situation du français au Québec, malgré les progrès réalisés depuis 1975, demeurait préoccupante. Le CLF constatait que les différents groupes linguistiques n'étaient pas arrivés à établir un consensus sur l'importance du statut qu'il fallait accorder à la langue française au Québec. La situation ne permettait pas au CLF de conclure que le français était devenu la langue normale et habituelle du travail, de l'enseignement, des communications, du commerce et des affaires; de même, l'ambiguïté de l'action gouvernementale qui favorisait le bilinguisme public tout en prônant le concept de société distincte laissait le CLF perplexe.<sup>524</sup>

Face à toutes les craintes exprimées par les intervenants, la CDPQ rappelait que le projet de politique linguistique s'inscrivait dans le cadre d'une réglementation plus large élaborée par la CECM, soit celle de l'éducation interculturelle, dont la politique avait été adoptée le 24 avril, politique qui devait être complétée par un document visant à renouveler les pratiques pédagogiques des enseignants selon les principes de l'éducation interculturelle. La CDPQ fondait beaucoup d'espoir dans l'application de ces politiques et précisait que la politique linguistique ne prendrait tout son sens que lorsqu'elle serait harmonisée à ces deux autres documents. À l'évidence, le projet de politique linguistique manquait plus de précision qu'il n'en offrait au chapitre de l'application des mesures proposées.

Sommaire : La confrontation qui a eu lieu au cours des audiences publiques a permis aux deux communautés linguistiques de se mesurer l'une à l'autre et de connaître leurs alliés du moment, à travers leurs échanges. Chaque groupe exprimait le besoin d'être respecté et reconnu comme faisant partie de la communauté montréalaise. La CDPQ a apporté l'élément de réflexion qui favorisait le respect des droits des uns et des autres. En situant les droits linguistiques par rapport aux droits fondamentaux, la CDPQ a légitimé l'action du gouvernement du Québec et de la CECM sur la question linguistique. La tenue des audiences publiques a canalisé le dossier, par la compétition et la réduction des demandes, vers une solution temporairement acceptable pour les deux groupes linguistiques. La médiation exercée par la CDPQ a contribué à faire baisser la tension entre les deux communautés linguistiques en faisant porter l'attention sur les droits et les devoirs de chacun et en souhaitant que la CECM précise son projet en fonction de l'avis produit. La tenue des audiences publiques, l'implication des groupes qui comptaient politiquement et l'avis de la CDPQ ont reconstitué les réserves de légitimité de la CECM dans le dossier linguistique.

La Figure 13 de la page 293 illustre le processus de compétition et de réduction des demandes que constituaient les audiences publiques au cours de la phase de *légitimation participative*— 4e concept-clé du modèle d'analyse—. Les francophones ont réduit leurs demandes à la nécessité de *socialiser les élèves des écoles de langue française à partir d'une langue commune, le français* (dimension symbolique du projet), alors que les anglophones ont précisé leurs demandes autour des notions de *libre choix* de l'école et de la langue utilisée à l'école française, en se référant à la Charte des droits et libertés (dimension éthique). La CDPQ a exercé un rôle de médiation et de régulation en intervenant publiquement sur la question. La boucle de rétroaction directe rend compte du processus démocratique au cours duquel les groupes sont intervenus auprès des autorités scolaires, sans intermédiaires, lors d'un processus formel et ritualisé pour légitimer l'adoption d'une politique linguistique. Pour sa part, la CECM a reçu les participants en leur laissant pratiquement le champ libre pour discuter des enjeux liés à la problématique. Ces participants ont apporté aux autorités scolaires et au régime qu'elles représentaient la légitimité et le soutien nécessaires à la conversion du projet en politique formelle tel que le démontre le chapitre 4.9 portant sur l'étape de la *décision* finale visant l'adoption de la politique linguistique et sur la *rétroaction* à cette décision.

Figure 13 - La légitimation participative



(Schéma inspiré de David Easton)

**Légende :** **S** = Soutien      **D** = Demande       $\longleftrightarrow$  = Boucle de rétroaction;  
 -----: effets de rétroaction après la diffusion du projet (groupes de pression, politiciens, public, médias).  
 ———>: demande des directions d'école francophones enracinée dans le projet culturel des francophones québécois;  
 - - - ->: demande des anglophones  
 ———>: Tenue des audiences et compétition des demandes lors des audiences.      ———>: intervention de réduction de la CDPQ

#### 4.9 - La décision finale et La rétroaction

Le Mouvement Québec français (MQF) a donné une conférence de presse, le 31 mai 1990, dans le cadre de l'Accord du lac Meech et des audiences publiques de la CECM.<sup>525</sup> Les dix représentants du MQF—issus du milieu syndical ou des milieux nationalistes<sup>526</sup>—ont demandé, au gouvernement québécois de réclamer, du gouvernement fédéral, les « pleins pouvoirs en matière de langue et d'affirmer haut et fort que le Québec est un territoire français ».<sup>527</sup> Le porte-parole des dix organismes—Guy Bouthillier—avait expliqué que son groupe voulait secouer l'opinion publique avec sa demande. Le journal *The Gazette*, rapportait cette nouvelle, le 1er juin, indiquant que le MQF demandait au gouvernement du Québec d'oublier le lac Meech et d'exiger à la place tous les pouvoirs en matière de langue au gouvernement fédéral.<sup>528</sup> Cette demande concernait les domaines de l'éducation, des communications, de l'immigration et de la citoyenneté. Ces pouvoirs exclusifs pouvaient se concrétiser en limitant, par exemple, le nombre de stations radiophoniques anglophones au Québec afin de refléter la taille réelle de ce groupe, en empêchant l'application de la législation fédérale en matière de soutien à l'enseignement de la langue de la minorité, en limitant l'enseignement en langue anglaise aux enfants des parents qui auraient étudié dans cette langue au Québec et en faisant en sorte que tous les nouveaux citoyens prononcent leur serment d'allégeance en français.

Avec l'approche de l'échéance devant conduire à l'échec ou à la signature finale de l'Accord du lac Meech le 23 juin, la fièvre souverainiste s'étendait au Québec.<sup>529</sup> Les rumeurs persistantes prédisant l'échec certain de l'accord permettaient à une majorité de Québécois d'envisager la solution de la souveraineté pour continuer à vivre en français, puisque le reste du Canada n'était pas prêt à reconnaître, dans la Constitution, le caractère distinct du Québec.

Le directeur de l'Office des relations interculturelles de la CECM faisait parvenir, le 1er juin, aux directions d'école le *Plan d'action relatif aux relations interculturelles et interethniques à la CECM* et une lettre indiquant que ce document était « le fruit d'une large consultation ».<sup>530</sup>

Le 1er juin 1990, les journaux ont couvert les audiences publiques de la CECM en faisant ressortir les points forts des présentations :

- les organismes présents aux audiences la veille souscrivaient aux objectifs du projet de politique, mais rejetaient le libellé des deux articles 16 et 18 (*La Presse*<sup>531</sup>);
- l'orientation qui se dégagait voulait que la CECM laisse aux directions d'école le soin de déterminer si des mesures disciplinaires étaient nécessaires (*La Presse*);

- la recommandation du comité consultatif des groupes ethniques de la CECM de remplacer les mots « mesures disciplinaires » par « mesures appropriées » à l'article 18 avait favorisé un compromis auquel s'étaient ralliés l'ADEM, le Syndicat des professionnels et l'Association des cadres, même si cette modification ne précisait pas s'il pouvait s'agir de mesures coercitives ou de mesures incitatives. Le directeur de l'école Louis-Riel aurait déclaré que cela revenait au même, puisque les mesures appropriées signifiaient à la fois les mesures incitatives et les règles de discipline (La Presse, Le Devoir<sup>532</sup>);
- par ailleurs, le président de l'ADEM demandait que la politique s'applique à toute activité en classe et sur les lieux de l'école, car la formation se donnait autant lors d'échanges formels qu'informels (La Presse, Le Devoir);
- selon la CDPQ, l'imposition de parler français en dehors des services éducatifs irait à l'encontre de la liberté d'expression; il y avait des limites à l'application des règlements : en dehors du cadre pédagogique, il ne devait pas y avoir de sanctions (La Presse, Le Devoir, Le Journal de Montréal:<sup>533</sup>);
- par contre, des sanctions disciplinaires pouvaient être appliquées pour imposer le français à l'intérieur du cadre pédagogique, mais la liberté d'expression était primordiale dans les conversations privées (Le Devoir);
- l'exercice de ce droit et de ces libertés ne pourrait être limité que par une législation où on utiliserait la clause « Nonobstant ». La CECM, ne disposant que d'un pouvoir délégué par la loi, ne pouvait adopter elle-même des règlements qui iraient à l'encontre de la Charte des droits et libertés (Le Journal de Montréal);
- le Conseil des communautés culturelles et de l'immigration du Québec refusait qu'on utilise des mesures disciplinaires en dehors des activités pédagogiques en disant que les jeunes devaient pouvoir utiliser la langue de leur choix en dehors de l'école lors d'activités non organisées et que pendant les récréations, les jeunes avaient le droit de se détendre et de s'amuser (La Presse, Le Devoir);
- l'APPM et le comité central de parents de la CECM se disaient d'accord avec l'obligation de parler français à l'école française si cela « faisait partie d'un engagement connu et compris par les élèves lors de l'admission de l'élève » (Le Devoir);
- l'Association des principaux d'école de langue anglaise et la Ligue des droits et libertés étaient contre toute forme d'obligation et de coercition (Le Devoir);
- seuls trois organismes sur vingt-deux, avaient endossé le projet tel que présenté : des professeurs de l'école Saint-Luc, le comité régional de valorisation de la langue française et le Mouvement pour la survie de la nation (Le Devoir);
- l'Association québécoise des professeurs de français et l'APPM proposaient le déplacement d'élèves des classes d'accueil par autobus scolaire vers des écoles à majorité française afin que la proportion d'élèves allophones ne dépasse pas celle des élèves francophones dans le

but d'assurer un environnement français aux élèves. Le DG aurait dit qu'il allait demander à ses fonctionnaires d'étudier cette question de plus près (La Presse<sup>534</sup>);

- des enseignants de l'école Saint-Luc étaient d'accord avec le projet tel que présenté; une enseignante du groupe déplorait que les articles du projet concernant le code de vie aient été qualifiés de « coercitifs » (La Presse<sup>535</sup>).

Le même jour, le journaliste Gérald Leblanc (La Presse) indiquait que trois tendances se dégageaient des audiences publiques du 31 mai :<sup>536</sup>

- > Les directeurs d'école continuaient d'exiger que l'usage du français soit obligatoire partout à l'école et que cette règle soit inscrite dans le code de discipline;
- > la Commission des droits de la personne ne s'opposait pas à un code de vie, avec mesures disciplinaires, qui imposerait l'usage du français dans tous les services éducatifs: la langue de tous en classe, les sorties de groupe, les activités para-scolaires (sport, théâtre... ) et toutes les relations des élèves avec le personnel de l'école. Cependant l'imposition du français dans les conversations privées des étudiants, durant les récréations et à la cafétéria, irait à l'encontre de la Charte des droits;
- > le Comité consultatif des groupes ethniques proposait, comme formule de compromis, de confier aux directions le mandat de mettre en place les « mesures appropriées » pour assurer une ambiance française à l'école.

Le journaliste dégageait quelques leçons de cette affaire : « le courage et la lucidité des directeurs d'école qui se sont tenus debout » afin d'alerter le public sur ce qui se passait à l'école; la définition par la CDPQ du « cadre pédagogique »; la solidarité des groupes ethniques du comité consultatif de la CECM qui « se sont mouillés et ont apporté une précieuse contribution ». Il fallait se réjouir « que nos citoyens du monde, internationalistes ou tiers-mondiste, n'aient pas réussi à tout saborder, avec leur refrain usé du racisme et de la xénophobie ». Lorsque près de 60% des « Nouveaux Québécois » adoptaient l'anglais comme langue commune à l'école, pouvait-on encore parler d'école française?

Dans son édition du vendredi 1er juin, La Presse publiait des extraits du mémoire de la CDPQ.<sup>537</sup> Une copie des deux articles controversés du projet était publiée avec la nouvelle version de l'article 18, tel qu'il serait si l'amendement proposé par le comité consultatif des groupes ethniques de la CECM était retenu : « Aider les écoles qui ont de la difficulté à assurer un environnement français à mettre en place DES MESURES APPROPRIÉES qui pourraient recréer cet environnement ».<sup>538</sup>

Dans La Presse du samedi 2 juin paraissaient des extraits du mémoire de la SSJB-M, sous le titre *La vie scolaire ne s'arrête pas au son de la cloche*<sup>539</sup> et des extraits du mémoire de

Alliance Québec, sous le titre « *L'école n'a aucun droit d'intervenir dans les conversations privées des élèves* » - Alliance Québec.<sup>540</sup> Ces deux titres à eux seuls résumaient les positions antagonistes des deux communautés linguistiques.

La Presse du 2 juin faisait le bilan de la seconde journée des audiences publiques :<sup>541</sup>

- selon les représentants du Parti Égalité, le fait de laisser les immigrants s'inscrire librement à l'école anglaise redonnerait un visage français aux écoles françaises, car, la Loi 101 était directement responsable de la situation difficile du français dans les écoles;
- le chef du Parti Égalité et député de D'Arcy-McGee, Robert Libman, aurait déclaré : « L'assimilation forcée des immigrants ne peut et n'a jamais fonctionné. La langue d'éducation d'un enfant doit être un choix individuel. De cette façon, seulement celui ou celle avec un penchant réel et un intérêt pour une intégration entière dans le milieu français choisira de fréquenter une école d'expression française »;
- à la suite de cette affirmation du PÉ, le DG de la CECM aurait dit : « La Loi 101 a permis le retour à la paix sociale dans les écoles. Vous ne craignez pas qu'en revenant au libre choix, on revienne à ce qu'on a vécu à Saint-Léonard avant la Loi 101? »;
- jugeant les mesures 16 et 18 « répressives, odieuses, illégales et immorales », le député Libman a poursuivi en disant que ces mesures allaient à l'encontre de la Charte des droits et de la Convention sur les droits de l'enfant de l'ONU; selon Robert Libman, les auteurs du projet et ceux qui les appuyaient faisaient preuve « d'une hostilité monolithique insulaire, d'une méfiance et même d'une peur ». Le message qui était véhiculé par les déclarations publiques de la CECM aux élèves allophones et à leurs parents indiquait « qu'ils ne sont pas bienvenus et qu'ils seront à peine tolérés dans les conditions les plus rigoureuses »;
- à cette dernière remarque, le président de la CECM aurait répliqué : « Nous n'avons pas de leçon d'ouverture à recevoir de votre parti, surtout quand on regarde votre mémoire »;
- de façon inattendue, Robert Libman aurait demandé la démission du président de la CECM; cette requête aurait réjoui son collègue qui aurait dit : « Voilà qui va attirer les journalistes »;
- une dizaine d'autres groupes, d'origine africaine, avaient présenté un mémoire, tous appuyant le projet de la CECM : « Ces associations ont déploré que des organismes [ non représentatifs des groupes ethniques ]... aient dénigré le projet ».
- Une représentante de la Maison d'Afrique aurait déclaré que les mesures incitatives étaient préférables, mais s'il y avait des récalcitrants, il fallait prendre les mesures appropriées. « Si c'est expliqué, si on comprend ce que la société québécoise veut, c'est comme la Loi 101, ça paraît restrictif au début, puis les élèves vont le faire ».
- Alliance Québec et le Congrès juif canadien rejetaient toute idée de coercition.
- Une directrice d'école primaire de la CEPGM représentant le Congrès juif canadien a expliqué que, lors de sa nomination sept ans plus tôt à l'école qu'elle dirigeait, « ça parlait anglais partout »; des mesures incitatives avaient suffi à régler le problème.

- Une directrice d'école de la CECM aurait indiqué que l'obligation de parler français était nécessaire « dans et en dehors des classes » : « Sinon on envoie aux élèves le message que dans les classes c'est le français, mais qu'à l'extérieur, dans la vraie vie, c'est l'anglais ».

Le Devoir du 2 juin présentait ainsi le bilan de la deuxième journée des audiences publiques.<sup>542</sup> Les groupes des deux communautés linguistiques s'entendaient « sur les aménagements propres à respecter à la fois le caractère français des écoles et le droit des écoliers à s'exprimer privément dans leur langue maternelle ». Ce qui séparait les deux groupes linguistiques, c'était « leur vision de l'école française et de la situation concrète » dans laquelle elle se trouvait; bien qu'étant d'accord pour que, contrairement aux échanges lors d'activités pédagogiques, les conversations privées ne soient pas réglementées, les francophones acceptaient que des sanctions soient appliquées, si nécessaire, lors de déviances, alors que les anglophones refusaient toute mesure disciplinaire; les organismes francophones ont aussi défendu « le droit des Québécois de toutes origines à des écoles françaises », rejetant toute perspective de morcellement des activités de communication selon le lieu où se trouvait l'élève à l'école.

The Gazette publiait, le 2 juin, un article rapportant la série de demandes du député Robert Libman qui réclamait un amendement constitutionnel pour changer la loi 101 et exigeait la démission de Michel Pallascio.<sup>543</sup> Selon le journaliste, le député aurait traité Michel Pallascio « d'intolérant » à cause du projet de politique mais aussi à cause du questionnaire de l'automne précédent et de la fameuse question 30; à la suite de cette demande, le président de la CECM aurait dit qu'en fait d'ouverture, il n'avait pas de leçon à recevoir du PÉ, surtout à en juger par le mémoire présenté par le groupe, ajoutant que cela confirmait « l'existence des deux solitudes »; la SSJB-M, de même que le groupe Alliance Quebec trouvaient « raisonnable » de demander aux élèves de parler français en classe et durant les activités parascolaires; le président Michel Pallascio aurait dit que les deux jours d'audience résulteraient sûrement en un changement dans la formulation de la politique linguistique.

Par ailleurs, l'Association canadienne-française de l'Ontario (ACFO) tenait sa 41e Assemblée générale annuelle, les 2 et 3 juin,. L'association s'inquiétait du fait que les écoles françaises de l'Ontario ne pouvaient intégrer les élèves de culture française qui n'étaient pas de langue maternelle française comme c'était le cas pour des Vietnamiens, Algériens, Haïtiens, Libanais ou autres immigrants. En effet, « en vertu de la législation ontarienne, qui calque ses critères d'admission sur la Loi constitutionnelle de 1982, seuls les enfants de langue maternelle française peuvent trouver à s'instruire dans les écoles françaises ».<sup>544</sup> Un participant a suggéré de faire amender la loi ontarienne afin de pouvoir ouvrir les écoles françaises de l'Ontario à la francophonie internationale. Dans le cadre de Meech, certains délégués ont demandé que

l'Ontario devienne une province bilingue et que cette caractéristique soit enchâssée dans la Constitution comme au Nouveau-Brunswick.

Lors de la conférence constitutionnelle, le 6 juin 1990, les premiers ministres de Terre-Neuve, Clyde Wells, et du Manitoba, Gary Filmon, étaient en désaccord avec la clause de « société distincte ».<sup>545</sup> Wells aurait indiqué que même s'il comprenait les aspirations du Québec, « il fallait tenir compte de tous les Canadiens qui veulent être certains que les garanties offertes par la Charte des droits et libertés demeureront intactes ». Devant cette attitude, le premier ministre du Québec a décidé, le 7 juin, de cesser toute discussion touchant à la clause de société distincte et de quitter la conférence constitutionnelle :<sup>546</sup>

Au terme d'une longue session de travail en tête à tête des 11 premiers ministres, M. Bourassa a en effet averti ses homologues qu'« assez c'est assez » et leur a dit que l'accord du lac Meech était à prendre tel quel avec la clause de la société distincte... ou à laisser.

Plus tard, le premier ministre aurait dit aux journalistes :<sup>547</sup>

Nous ne pouvons pas et nous ne voulons pas accepter d'amendement au sujet de la société distincte. Cette clause a été signée par 11 premiers ministres (en 1987). A été acceptée par huit parlements et tous les grands juristes du pays ont dit qu'elle était acceptable. Je ne vois pas pourquoi, après trois ans, MM. Wells et Filmon continuent de vouloir discuter.

Si des premiers ministres veulent continuer cette discussion, ils peuvent le faire.

Le jeudi 7 juin, le président de la Conférence des évêques catholiques canadiens déclarait qu'il appartenait aux Canadiens de déterminer les formes de leur vivre-ensemble.<sup>548</sup> L'arrangement politique en préparation devait respecter les droits des personnes et des groupes. Il fallait accorder à tous l'espace vital permettant d'atteindre le plein épanouissement. La coexistence de groupes linguistiques et culturels différents n'était pas facile, mais l'effort en valait la peine. La Confédération était caractérisée par la présence d'une importante population de langue française qui était enracinée au pays depuis quatre siècles et en formait une de ses composantes fondamentales; cette composante invitait l'ensemble canadien à la compréhension et à la collaboration. Le pays était fait d'une majorité de chrétiens dont l'idéal d'amour fraternel était partagé par de nombreuses personnes appartenant à d'autres confessions religieuses.

La clause Canada, proposée par les premiers ministres Wells et Filmon, visait à reconnaître dans le préambule de la Constitution canadienne la dualité linguistique et la présence des peuples autochtones et des communautés multiculturelles comme caractéristiques fondamentales du Canada. Lors d'une rencontre avec les journalistes le 7 juin, les représentants des autochtones du Québec affirmaient que « le Canada anglais faisait preuve d'hypocrisie en les utilisant comme prétexte pour diluer le concept de société distincte » :<sup>549</sup> « Nous n'avons jamais senti autant d'amour à notre égard de la part du Canada anglais qu'au cours des derniers jours », aurait affirmé le vice-chef de l'Assemblée des Premières Nations pour le Québec, Konrad Sioui

qui affirmait comprendre la méfiance des Québécois. De son côté, et à quelques mètres de lui, Georges Erasmus, chef national de l'Assemblée des Premières Nations, tenait des propos fort différents : la reconnaissance de la société distincte devait s'harmoniser avec les autres caractéristiques du Canada, dont celle de la présence des peuples autochtones. Erasmus aurait déclaré : « Les Québécois parlent d'humiliation. De quoi parlent-ils? Ils n'ont aucune idée de ce que c'est que l'humiliation ». Konrad Sioui trouvait qu'on en *mettait trop sur la table*, que le Québec était à Ottawa pour « sauver sa vision constitutionnelle et la faire valoir aux autres » et que les premiers ministres étaient réunis pour réaliser le retour du Québec dans la Confédération, non pour pousser la clause Canada.

Le Devoir du 7 juin proposait une analyse de la question du transport scolaire d'immigrants vers des écoles dont la majorité des élèves était francophone.<sup>550</sup> Le journaliste mentionnait deux obstacles à ce processus d'intégration : le fait que la loi de l'Instruction publique accordait aux parents le droit de choisir l'école qui répondait le mieux aux besoins de leur enfant et l'article 93 de la Constitution canadienne. À la CEPGM, 53,6% des 11 692 élèves des 17 écoles françaises étaient non-francophones. Une répartition proportionnelle des allophones mènerait à une minorisation des francophones dans toutes les écoles du réseau.

La CECM informait La Presse le 9 juin que le « *busing* » était une solution qu'elle n'éliminait pas, mais, que c'était là une solution de dernier recours.<sup>551</sup> En effet le transport des élèves par autobus vers une école qu'ils n'auraient pas choisie constituerait une atteinte à leurs droits; ce moyen avait provoqué aux États-Unis une « mini-révolution ». Il fallait se souvenir des protestations soulevées par la question 30 du sondage de l'automne précédent, question où les répondants pouvaient se prononcer sur une possibilité d'école séparées ou d'écoles mixtes pour les nouveaux arrivants. Deux changements restaient possibles : l'aménagement des classes d'accueil dans des écoles à majorité francophone et la limitation de l'inscription dans une école à forte concentration allophone aux élèves du quartier, limitant la portée de la politique de *libre-choix* d'école.

Les journaux américains de la côte Est n'étaient pas indifférents à ce qui se passait au Canada durant la période de Meech. Ainsi, au début de juin, le journal The New York Times souhaitait que soit préservée l'unité du pays et déplorait que les tensions avec le Québec génèrent des incertitudes inutiles au Canada et « provoquent d'inutiles incertitudes chez le principal allié des États-Unis ».<sup>552</sup> Le Wall Street Journal reprenait les objections du Manitoba et de Terre-Neuve quant à la clause de « société distincte » : « Une interprétation généreuse de cette clause pourrait permettre aux dirigeants francophones du Québec de limiter les libertés individuelles de l'importante minorité anglo-québécoise ».

Les premiers ministres des provinces et le gouvernement canadien étaient devant une impasse à la conférence constitutionnelle des 8 et 9 juin. La journaliste Lysiane Gagnon, présentant une analyse de la situation, dans *La Presse* du 9 juin :

- rappelait la demande des premiers ministres de Terre-Neuve et du Manitoba visant à revoir la clause de « société distincte » afin de la reléguer au préambule de l'Acte constitutionnel, réduisant ainsi sa portée à presque rien;<sup>553</sup>
- s'étonnait que les représentants d'à peine 4,6% de la population puisse tenir en otage 95,4% de la population canadienne favorable à l'entente telle que signée trois ans plus tôt;
- disait que si le Québec avait cherché à bloquer l'entente, la réaction aurait été différente au Canada anglais : « Quels hauts cris, quels hurlements, quelle avalanche de récriminations n'aurions-nous pas entendus sur les ondes de la CBC et de son « All News Channel? »;
- remarquait que les discussions donnaient lieu aux revendications de toutes les provinces au lieu d'être réservée à l'intégration du Québec à l'entente constitutionnelle de 1982;
- expliquait que les premiers ministres Wells et Filmon ne voulaient pas de droit de veto pour le Québec ou l'Ontario; pour bloquer l'entente de Meech, ils entendaient se servir d'une règle acceptée en 1987 exigeant l'unanimité des provinces pour toute décision à prendre;<sup>554</sup>
- jugeait cette règle antidémocratique, car dans toute société qui se disait démocrate, c'était la règle de la majorité qui devait l'emporter;
- dévoilait les intentions véritables des fossoyeurs de l'Accord de Meech :

Mme Carstairs, qui vient d'une province où la minorité francophone a été systématiquement réprimée, est, quant à elle, engagée dans une croisade : faire la leçon aux Québécois sur la façon de traiter leurs minorités.

Mauvaise foi patente : d'autres clauses, dans la constitution subordonnent la Charte des droits à d'autres considérations—notamment le fameux « nonobstant », introduit à la demande du Manitoba et de l'Alberta!—mais c'est la clause de la société distincte qui chicote les Wells et les Filmon. Parce qu'elle touche spécifiquement au Québec.

\* \* \*

Le bouquet : toute la semaine, Wells et Filmon ont exigé des garanties totales, de façon à s'assurer que le Québec ou une autre province ne risque pas de leur faire subir ce qu'eux-mêmes ont fait subir au Québec.

Dans la nuit du vendredi 8 juin au samedi 9 juin, les premiers ministres réunis à Ottawa convenaient d'une formule d'amendement constitutionnel visant à réintégrer le Québec au sein de la fédération canadienne et signaient une entente qui devait être soumise à chacun des parlements provinciaux et ratifiée avant le 23 juin à minuit.<sup>555</sup> L'entente prévoyait qu'un avis juridique sur la portée de la clause—non signé par les premiers ministres—serait versé au dossier constitutionnel, un avis selon lequel la société distincte n'enlève pas les droits prévus par la Charte.<sup>556</sup> Avant la rencontre à Ottawa, sept parlements s'étaient prononcés en faveur de l'accord. Les trois qui devaient procéder à un vote avant le 23 juin étaient le Nouveau-Brunswick, Terre-Neuve et le Manitoba. Le premier ministre du Nouveau-Brunswick n'avait pas d'opposition; le vote pouvait s'y prendre en deux jours. À Terre-Neuve, le gouvernement devait procéder à un référendum avant le vote, mais il pouvait en être dispensé s'il obtenait, à

cet effet, le consentement unanime des députés. Au Manitoba les deux semaines suffisaient à peine à faire ratifier l'entente, car le gouvernement était obligé, par une loi, de tenir des audiences publiques avant d'approuver un amendement constitutionnel.

Le 9 juin, l'éditorialiste du journal *Le Devoir* indiquait, entre autres, :<sup>557</sup>

La fédération n'a pas éclaté. Quel sera le prix de cette opération de rescapage in extremis? Comparable sans doute aux bouts de chemin de fer et autres concessions analogues qui ont jalonné l'histoire d'un pays bâti à la faveur d'une succession ininterrompue de compromis. La petite histoire de cette négociation n'aura vraisemblablement pas échappé à cette constatation.

D'un bout à l'autre du pays, cette aventure aura réveillé de vieux démons endormis. Derrière une foule de prétextes, ficelés avec gaucherie sinon avec hypocrisie, on aura multiplié les arguties juridiques pour s'opposer en fait à une réalité qui agace, qui dérange, qui inquiète : le Québec serait une société distincte! Les adversaires des accords de Meech avaient été sérieusement « conditionnés » par l'ancien premier ministre du Canada, M. Pierre Elliot Trudeau. Des disciples vertueux—Clyde Wells en tête—ont répondu à l'appel de détresse du maître. ...

.....  
 Chez de nombreux Québécois, quelque chose de profond et d'important a été ébranlé durant ces trois dernières années. Le questionnement lancinant sur l'avenir constitutionnel du Québec s'est imposé, qui s'est nourri de l'intolérance des uns et de la bêtise des autres.

Peu importe le poids réel de la notion de « société distincte », l'aventure aura sonné le réveil des troupes souverainistes : les derniers sondages en témoignent de façon éloquente.

Le 13 juin, l'éditorialiste de *La Presse* mettait l'accent sur les élections scolaires de l'automne.<sup>558</sup> Selon l'éditorialiste la survie du Québec dépendait de l'intégration des immigrants, intégration des plus difficile à Montréal comme le démontraient les audiences publiques à la CECM. Les électeurs devaient porter une grande attention aux élections scolaires qui venaient. La CECM était dirigée par une équipe qui s'affichait, ouvertement, catholique et qui avait l'intention de le demeurer. La CECM, sous la gouverne de cette équipe, avait intenté des procédures judiciaires pour empêcher la création de commissions scolaires linguistiques. Le parti de Michel Pallascio, même s'il se déclarait ouvert envers le pluralisme, avait pris le nom de Regroupement scolaire confessionnel. Ce parti voulait une école accessible à tous géographiquement, mais aussi une école qui se devait « de transmettre les valeurs chrétiennes et familiales ». Le MEMO de son côté s'engageait « à retirer les poursuites intentées par la CECM contre le gouvernement du Québec ». L'implantation du français dans les écoles de Montréal était déjà assez difficile sans qu'on y ajoute l'imposition de valeurs chrétiennes à ceux qui ne les partageaient pas.

Le député néo-démocrate Elijah Harper, du Manitoba, a commencé un débat de procédures le 12 juin afin de faire échec à l'Accord du lac Meech. Les autochtones du pays, écartés des discussions formelles des premiers ministres canadiens, n'acceptaient pas que le Québec soit reconnu comme une société distincte, alors qu'eux, les premiers habitants du pays, ne

jouissaient d'aucune reconnaissance politique et culturelle particulière dans la Constitution. Le député, par son obstruction, a empêché la législature manitobaine d'entendre les citoyens sur l'Accord de Meech puisque la tenue des audiences publiques devait être précédée d'un préavis de quarante-huit heures. Pour être dispensé de ce délai de quarante-huit heures, le gouvernement devait obtenir un vote unanime en ce sens. Après quatre jours de débats stériles, Harper, conseillé par un expert en procédure embauché par l'Association des chefs du Manitoba, continuait toujours sa guerre de procédure. Si le préavis de quarante-huit heures était adopté, déjà 450 personnes avaient demandé à être entendues lors des audiences, dont une majorité était d'origine amérindienne. L'échéance du 23 juin ne permettant pas une telle consultation publique rendait, dès lors, l'échec de Meech prévisible.<sup>559</sup>

De son côté, le premier ministre de Terre-Neuve, Clyde Wells, faisait l'annonce le 13 juin qu'il renonçait à tenir un référendum et avait décidé de procéder par un vote libre des députés, le 22 juin, sur la proposition constitutionnelle. Le peu de temps disponible, avant l'échéance du 23 juin, avait obligé le premier ministre à prendre cette décision.<sup>560</sup> À Terre-Neuve, l'Accord de Meech avait été signé trois ans auparavant par Brian Peckford, premier ministre conservateur et ratifié par l'Assemblée législative de la province. Élu en avril 1989, le libéral Clyde Wells avait fait annuler cette ratification par les 31 députés libéraux, les 19 députés conservateurs et les deux députés indépendants élus au gouvernement de Terre-Neuve.

Le 15 juin, La Presse annonçait que le premier ministre Clyde Wells avait accepté l'ouverture de classes françaises dans des écoles anglaises de St. John's pour desservir une trentaine d'élèves de la maternelle à la sixième année. Environ 3 000 francophones habitaient la province représentant 0,5% de la population, mais il n'était pas question de leur accorder le droit de gérer leurs propres écoles ni même de reconnaître le droit à l'éducation en français.<sup>561</sup>

Après une enquête, la Commission des droits de la personne a remis son rapport, le 18 juin, dans l'« affaire Zuniga ». La CDPQ a conclu que la plainte de discrimination de Luis Zuniga—cet informaticien congédié par la CECM en décembre 1988 à cause de son accent—était fondée.<sup>562</sup> SOS-Racisme et le Conseil central de la CSN avaient condamné le congédiement jugé discriminatoire, de même que le Congrès hispanique canadien qui représentait 40 000 immigrants. Les journaux ont traité immédiatement la nouvelle :

⇒ Le journal *The Gazette* affirmait le 20 juin que :<sup>563</sup>

- selon le jugement de la CDPQ, la CECM avait fait preuve de racisme dans le dossier Zuniga;
- le jugement jetait une ombre de plus sur la CECM réputée pour ses gestes discriminatoires;
- l'automne précédent la CECM avait préparé un sondage dont une question visait la mise en place possible d'écoles séparées pour les immigrants;

- les accusations de tentatives de ghettoïsation—de racisme—implicites dans la question, avaient forcé les dirigeants à retirer la question du sondage;
- par ailleurs, la commission scolaire avait produit un projet de politique pour favoriser l'usage du français dans ses écoles françaises;
- alors que plusieurs propositions étaient basées sur une approche incitative, l'une d'elles proposait de bannir l'usage de tout autre langue que le français partout dans l'école, même dans les conversations privées entre élèves;
- cette approche coercitive fut condamnée; la CDPQ a déclaré que bannir d'autres langues en dehors des activités pédagogiques serait une atteinte illégale aux droits à la libre expression;
- on s'attend à ce que la commission scolaire retire la clause offensante;
- l'affaire Zuniga laisse penser que l'attitude de xénophobie des élus à la CECM déteint sur le personnel administratif. Si quelque chose « sent mauvais », c'est la CECM elle-même;
- à moins que les membres de la CECM ne fassent preuve d'une plus grande compréhension de la nature des changements dans la société montréalaise et d'une meilleure connaissance des valeurs pluralistes en éducation, ils ne pourront être dignes d'être réélus.

Ce même 20 juin, La Presse annonçait que la CDPQ avait conclu à la discrimination envers Zuniga.<sup>564</sup> Selon le journal, c'était un coup dur pour la CECM à quelques mois des élections scolaires qui risquaient de porter sur l'intégration des immigrants plutôt que sur la professionnalité. La CECM ne disposait pas de la crédibilité nécessaire pour relever le défi de l'intégration et ce, quelques temps seulement après la polémique soulevée autour du projet de politique linguistique. Ayant reçu le texte du jugement la veille, les responsables de la CECM ne voulaient faire aucune déclaration.<sup>565</sup> La CDPQ devait faire des recommandations à la CECM « pour contrer les pratiques administratives discriminatoires révélées par son enquête ». Depuis cette affaire, la CECM avait adopté une déclaration contre la discrimination raciale et le racisme et préparait un programme d'accès à l'égalité en emploi pour les communautés culturelles. Les supporteurs de Luis Zuniga avaient invité les Montréalais à se débarrasser de l'administration scolaire en place à la CECM, aux élections scolaires du 18 novembre.

Le jeudi 21 juin, le président de la CECM a présenté publiquement des excuses à l'ex-employé en informatique Luis Zuniga « concernant le caractère expéditif de l'enquête qui a mis fin à son emploi temporaire et les propos tenus à son égard ». Le président a fait ces excuses en son nom et au nom des employés du Service de l'informatique.<sup>566</sup> Parlant « d'erreur administrative », le président a indiqué que la CECM était prête à rencontrer la CDPQ afin de régler le différend qui l'opposait à Luis Zuniga. La CECM lui avait offert un autre dès le début de l'affaire, mais Luis Zuniga avait refusé et s'était trouvé un emploi ailleurs. La CECM travaillait, depuis un an, en collaboration avec la CDPQ pour le développement de son programme d'accès à l'égalité en emploi pour les communautés culturelles.

Lors d'un sondage—couvrant la période du 13 au 18 juin—57% des Québécois avaient l'intention de souscrire à l'option souverainiste si un référendum avait lieu.<sup>567</sup>

Le Devoir du 22 juin, rapportait les propos tenus la veille par l'Assemblée des évêques du Québec à l'occasion de la Saint-Jean et des négociations constitutionnelles : « La reconnaissance quasi unanime du Québec comme société distincte devrait nous inspirer la force et le courage de poursuivre la recherche d'une identité nette et féconde au-delà des obstacles qui divisent et qui éloignent ».<sup>568</sup> Pour les évêques, ce caractère distinct s'était affirmé dans l'exercice « de responsabilités collectives » aux plans culturel, économique, social et spirituel. Des valeurs fondamentales—foi, amour, partage, solidarité...—devaient présider à l'élaboration d'un projet de société, un projet qui devait « trouver un appui sans équivoque chez les membres de toutes les communautés culturelles établies au Québec », par respect pour la démocratie et pour enrichir l'héritage collectif. De son côté, le journal *The Gazette* écrivait que l'Assemblée des évêques était d'accord avec le concept de caractère distinct du Québec.<sup>569</sup>

Ce vendredi, 22 juin 1990, les deux parlements de Terre-Neuve et du Manitoba ont refusé d'entériner l'entente constitutionnelle survenue au début du mois de juin entre les premiers ministres du Canada et des provinces. Le vote n'avait pas eu lieu dans les deux parlements de ces provinces. Le premier ministre du Québec, Robert Bourassa, attendait cette nouvelle à l'Assemblée nationale où prenait fin la session parlementaire; après avoir pris connaissance de ces développements au cours de la soirée, le premier ministre a aussitôt fait une déclaration par l'intermédiaire d'un bulletin télédiffusé. Saluée par une ovation des députés libéraux et sous les applaudissements des Péquistes, cette déclaration a eu un effet retentissant auprès des Québécois et des Canadiens. Le message de Robert Bourassa a été transmis sous forme d'un bulletin spécial à Radio-Canada, interrompant les débats au congrès du Parti libéral du Canada :

Le Canada anglais doit comprendre, d'une façon très claire, que, quoi qu'on fasse, le Québec est, aujourd'hui et pour toujours, une société distincte, libre et capable d'assumer son destin et son développement.<sup>570</sup>

Jean-François Lisée racontait ainsi cet épisode :

« Quand Robert Bourassa a lu son texte, se souvient un député libéral alors nationaliste modéré, Jean-Guy Saint-Roch, il y a eu un silence de mort. On a été estomaqués, puis il y a eu un sentiment d'euphorie. Moi, c'est un des rares moments où j'ai senti qu'il n'y avait plus de ligne de parti, plus d'opposition. Aujourd'hui, on lit le texte dans les gallées (verbatim des travaux de l'Assemblée) et c'est froid. Mais si t'étais là, t'as vu le visage, le ton de la voix. On était des Québécois à ce moment-là. On est à la croisée des chemins et on y va. »

Bourassa assiste au déferlement. « Ç'aurait pu être des applaudissements polis. En chambre, on ne se lève pas à tout bout de champ, c'est pas la routine. Je n'avais pas écouté la radio toute la journée. Je n'étais pas sensibilisé à l'atmosphère. » Il ne s'attendait pas, en cette enceinte, à une réaction « aussi éclatante ». Au-delà des murs de l'Assemblée nationale, aussi, l'impact est, dit-il, « plus grand que pressenti ». « J'ai constaté qu'il y avait un niveau d'intérêt et d'anxiété dans la population que je

n'avais pas connu depuis... certainement depuis mon retour » au pouvoir. Cherchant des exemples, il cite... la crise d'octobre de 1970, la grande grève du front commun de 1972. Mais depuis 1985, malgré la tension linguistique autour de la loi 178, il n'avait jamais retrouvé ni « senti l'anxiété presque palpable. Et c'était le cas, cette journée-là. Et le lendemain, s'il y avait quelque chose, c'était encore plus grand. »<sup>571</sup>

Le samedi 23 juin, La Presse, indiquait que le ministre de l'Éducation et responsable de l'application de la Charte de la langue française, Claude Ryan, s'était dit très triste et admettait que tout devait être repensé « y compris l'hypothèse de la souveraineté ».<sup>572</sup> Robert Bourassa annonçait aux Québécois, lors d'une conférence de presse, qu'il ne négocierait plus jamais avec ses collègues des autres provinces; il ne participerait dorénavant qu'à des discussions entre le gouvernement du Québec et le gouvernement fédéral sur les questions constitutionnelles. Son gouvernement mettrait sur pied une commission qui, en collaboration avec le PQ, se pencherait sur l'avenir du Québec. Ce forum, appelé plus tard Commission Bélanger-Campeau, des noms de ses coprésidents, devait conseiller le gouvernement sur la voie à suivre dans le dossier constitutionnel. Quant à l'avenir du Québec, le premier ministre n'excluait « aucune option sauf le *statu quo* et l'annexion aux États-Unis »,<sup>573</sup> tout en trouvant prématuré de parler d'indépendance : « C'est le pays qui choisira la meilleure formule, en tenant compte avant tout de ses intérêts économiques. »<sup>574</sup> Lors d'une réception qu'il donnait à l'occasion de la fête de la Saint-Jean-Baptiste, le dimanche 24 juin, le premier ministre invitait les Québécois à « s'unir derrière lui afin de donner au Québec une force politique sans précédent face au reste du Canada ».<sup>575</sup>

Lors des fêtes de la Saint-Jean, le 25 juin 1990, le Québec explosait de joie après le discours prononcé par le premier ministre Robert Bourassa à la suite de l'échec de Meech. Le défilé de la Saint-Jean, reporté au lendemain de la fête à cause du mauvais temps, a donné l'occasion aux Québécois de manifester leur enthousiasme. Les Québécois manifestaient leur solidarité au premier ministre Bourassa. Le journaliste Jean-François Lisée décrivait ainsi l'événement :

« Parade », le mot est faible. Ce qui se déplace, rue Sherbrooke, en un long cortège bon enfant, le lundi 25 juin, est plus qu'un défilé. Une forêt bleue. Des milliers de drapeaux québécois flottant au vent. En d'autres temps, on y aurait vu un défi. Aujourd'hui, on y lit une prise de parole. Sereine, certaine. Une déclaration d'existence. Pas de brassard noir, pas de veillée d'armes. Ce défilé n'a rien de l'enterrement. On dirait un baptême. Parmi les deux, trois, quatre cent mille Québécois, point de hargne ni de colère. De la joie. Une libération. La manifestation a un slogan thème : « Notre vrai pays, c'est le Québec ». Le vouloir-vivre collectif, fondement de l'existence des nations, est rarement visible à l'oeil nu. Rue Sherbrooke, le 25 juin 1990, on ne voit que lui.<sup>576</sup>

La Presse du 26 juin rapportait ainsi des parties de l'homélie de M<sup>gr</sup> Jean-Claude Turcotte à l'occasion de la célébration de la Saint-Jean-Baptiste, le 24 juin :

« Les peuples comme les individus sont appelés à s'affirmer eux-mêmes, à se poser dans le monde selon leurs traits et leurs potentialités propres ». ...

.....

« Il n'appartient pas à l'Église de prendre option pour telle forme de gouvernement, pour telle mesure constitutionnelle, aussi longtemps que sont respectés les droits fondamentaux des personnes et des groupes », ce qui est le cas au Québec, a-t-il indiqué.

« L'Église réaffirme le droit des peuples à décider de leur destin » et « elle respecte le choix de chaque peuple », mais cette affirmation de soi doit aller de pair avec une ouverture aux autres « dans leurs différences ». ...

« Les francophones du Québec, fiers du peuple qu'ils forment, n'épuisent pas la réalité québécoise » affirme M<sup>re</sup> Turcotte pour qui la communauté anglophone ainsi que les autochtones « ont leur place historiquement acquise dans un habitat que les francophones partagent avec eux ». ...

Mais au-delà des enjeux politiques, « ce sont les enjeux moraux et spirituels qui détermineront davantage l'avenir » de la société québécoise.<sup>577</sup>

Lors du 32<sup>e</sup> congrès de la CEQ, le 27 juin, la présidente affirmait son adhésion à un Québec « pluriethnique et français ».<sup>578</sup> La CEQ entendait élaborer à cet égard un plan d'action pour faciliter l'intégration des nouveaux arrivants à la société québécoise et demandait que soit réaffirmé le caractère français du Québec et rappelait la nécessité de « consacrer le français comme langue nationale ainsi que comme langue commune à l'ensemble des Québécois de toutes origines ». La présidente de la CEQ demandait au gouvernement ;

- de reconnaître le rôle important de l'école dans le processus d'intégration des immigrants;
- de lui donner les moyens de jouer ce rôle;
- de maintenir intégralement le caractère français du Québec;
- de renforcer le français comme langue de travail.

La CEQ a aussi émis l'opinion qu'il serait important d'enseigner les langues d'origine aux allophones plutôt que l'anglais.<sup>579</sup> La CEQ considérait qu'il était devenu urgent de mettre l'accent sur l'intégration des communautés culturelles. La CEQ constatait que l'enseignement de l'anglais causait un problème aux immigrants qui tentaient d'apprendre le français alors que l'enseignement des langues d'origine aidait à l'apprentissage du français.

**L'adoption de la politique linguistique** : Le mardi 26 juin, le président de la CECM présentait la version modifiée du projet de politique linguistique. La CECM avait formulé les articles controversés en ajoutant des précisions afin d'éliminer toute ambiguïté sur la portée de la politique, et ce, à la lumière de l'avis de la CDPQ et des recommandations de divers intervenants présents aux audiences publiques, dont le Comité consultatif des groupes ethniques de la CECM. L'article 16, devenu l'article 19, se lisait donc ainsi :

19 - Inscrire dans les codes de vie — ou codes de conduite :

1<sup>o</sup> l'obligation pour les élèves de communiquer en français en tout temps et en toute occasion avec le personnel de l'école;

2<sup>o</sup> l'obligation pour les élèves de communiquer en français entre eux, durant les cours, durant les activités culturelles, sportives et sociales organisées par l'école et dans la prestation des services de consultation personnelle.

\* **Texte initial** : 16 - Généraliser la pratique qui consiste à inscrire dans les codes de conduite des écoles — ou codes de vie — l'obligation de parler français sur les lieux de l'école et dans toutes les activités scolaires organisées en dehors de ces lieux.

L'article 18 du projet initial a été scindé en deux nouveaux articles, les articles 20 et 21 :

20 - Inviter les écoles à mettre en place les moyens incitatifs susceptibles d'encourager la communication en français dans les situations autres que celles indiquées au paragraphe précédent.

21 - Aider les écoles, qui ont de la difficulté à assurer un environnement français, à mettre en place les mesures appropriées qui recréeront cet environnement, mesures conformes aux usages des écoles et au respect des dispositions des alinéas 19 et 20 de la présente Politique.

\* **Texte initial** : 18 - Aider les écoles, qui ont de la difficulté à assurer un environnement français, à mettre en place des mesures incitatives et, lorsque nécessaire, les règles de discipline qui recréeront cet environnement.

**La rétroaction à l'adoption de la politique** : La Presse du 27 juin communiquait les principaux changements apportés au projet de politique linguistique de la CECM.<sup>580</sup> Ainsi, l'obligation de parler français dans les cours et les activités organisées par l'école ne s'étendrait pas aux activités privées. Le document reprenait les balises suggérées par la CDPQ. Le projet retenait l'expression « mesures appropriées » suggérée par le comité consultatif des groupes ethniques de la CECM pour recréer un environnement français à l'école. Les directions d'école devaient favoriser les échanges avec les élèves sur le contenu et l'application de la nouvelle politique. Les parents et les membres des communautés culturelles devaient être associés aux travaux et objectifs des comités de valorisation du français qui seraient mis sur pied dans toutes les écoles secondaires (si ce n'était déjà fait). Le stage en classe d'accueil pouvait être prolongé au delà des dix mois réglementaires, si nécessaire, et selon les disponibilités financières. La capacité de s'exprimer dans un « français correct » varierait avec la nature de la fonction et avec les responsabilités de communication. L'étude des grands auteurs français pourrait s'étendre aux oeuvres de la littérature étrangère, apportant un sentiment d'identité et de fierté aux différents groupes ethniques de l'école. Les commissaires devaient adopter le projet de politique linguistique, lors de la séance régulière du conseil des commissaires, le soir même, 27 juin 1990.

The Gazette publiait aussi cette nouvelle et indiquait que la politique avait été remaniée à la lumière de l'avis de la CDPQ : la CECM ne pouvait empêcher les élèves d'utiliser la langue de leur choix dans leurs conversations privées sans violer la liberté d'expression,<sup>581</sup> l'expression « mesures disciplinaires » avait été changée pour « mesures appropriées »; le président de la CECM aurait dit qu'on ne pouvait employer de mesures coercitives pour obliger les élèves à parler français; un article avait été remanié à la lumière du cas Zuniga et la CECM demandait au gouvernement du Québec : d'étendre la Loi 101 au Secteur des adultes; d'étudier la possibilité de limiter l'accès des francophones et des immigrants aux cegeps anglophones;

d'étendre le programme de francisation aux entreprises de moins de 50 employés et de former des enseignants à l'enseignement aux élèves issus des communautés culturelles;

Le 28 juin, le Journal de Montréal indiquait que la CECM avait fait marche arrière dans la politique de la langue des écoles françaises de son réseau en adoptant une version amendée de son projet présenté en avril.<sup>582</sup> Les élèves ne seraient pas tenus de parler français dans les corridors et dans les cours de récréation des écoles. On ne parlait plus de « mesures disciplinaires », mais de « mesures appropriées » pour recréer un environnement français durant les cours et les activités organisées par l'école.

Par ailleurs, le 28 juin, Le Devoir indiquait, entre autres, que :

- ⇒ selon la recommandation de la CDPQ, dans le projet de politique linguistique, l'obligation de parler français serait générale, sauf dans les conversations privées où des moyens incitatifs devaient être utilisés;
- ⇒ le président de l'ADEM se disait insatisfait des changements apportés au projet : « Il va faire de nous des gérants de seuils de porte. Ce sera comme la loi 178 qui distingue l'affichage intérieur et extérieur ». « Il est facile de s'en remettre à la Charte des droits de la personne »; il estimait qu'il aurait fallu foncer, quitte à contester la Charte;
- ⇒ un porte-parole du Congrès juif canadien s'est déclaré satisfait du résultat final;
- ⇒ les commissaires avaient adopté une série de résolutions supplémentaires à l'adresse du gouvernement, suggérées pour la plupart par divers groupes lors des audiences de juin :
  1. procéder à la francisation des entreprises de moins de 50 employés;
  2. étendre la loi 101 aux adultes qui poursuivent des études primaires ou secondaires (on a laissé tomber une résolution semblable touchant les collèges);
  3. augmenter de façon radicale le nombre d'immigrants parlant français;
  4. réduire les délais d'accès au COFI;
  5. intégrer des cours de pédagogie interculturelle dans la formation des enseignants;
  6. augmenter les fonds pour l'intégration des immigrants;
- ⇒ un projet d'amendement des commissaires du MEMO pour faire collaborer la CECM à la mise en place de commissions scolaires linguistiques avait été par ailleurs battu;
- ⇒ les commissaires avaient globalement opté en faveur de la politique linguistique. Par contre, les commissaires Umberto Di Genova et Pasquale Piccirilli avaient voté contre le projet de politique parce que la CECM demandait au gouvernement d'étendre la loi 101 aux adultes.

Ce même jeudi 28 juin, The Gazette indiquait que :<sup>583</sup>

- les élèves seraient autorisés à parler d'autres langues que le français dans leurs conversations privées dans les corridors et les cours d'écoles de la CECM;
- les commissaires de la CECM avaient adopté, la veille, une version adoucie du projet de politique, se conformant à l'avis de la Commission des droits de la personne du Québec,;

- la CECM avait modifié les articles concernant les mesures disciplinaires visant les élèves qui n'utilisaient pas le français à l'école;
- les termes de « mesures appropriées » remplaçaient ceux de la version du mois d'avril;
- d'autres résolutions s'adressaient au gouvernement du Québec :
  - > prolonger la Charte de la langue française au milieu scolaire;
  - > changer la politique d'immigration;
  - > accroître les fonds pour l'aide apportée à ce chapitre à la CECM;
- les commissaires Umberto Di Genova et Pasquale Piccirilli avaient voté contre la politique alléguant que deux points de la résolution violaient les droits humains;
- ces deux commissaires trouvaient que la demande de la CECM pour que le gouvernement du Québec augmente le nombre d'immigrants francophones était offensante et jugeaient que c'était une insulte aux autres groupes ethniques;
- les deux commissaires trouvaient que la résolution, si elle était acceptée, violerait les droits des adultes en les privant du choix du système d'enseignement après le secondaire;
- la vice-présidente de la CDPQ, aurait dit : « Je pense que cela confirme que le processus démocratique fonctionne. Il semble que la CECM a suivi les recommandations que la CDP a présenté lors des audiences publiques »;
- le Congrès juif aurait affirmé : « Je pense qu'il est important d'être vigilants et de conseiller la CECM sur les orientations qui affectent notre société »;
- le groupe SOS-Racisme, était encouragé par la tournure positive de l'incident;
- plusieurs observateurs dont un commissaire du MEMO avaient vu dans la décision de Michel Pallascio un geste politique, en perspective des élections scolaires de l'automne;
- Robert Keaton du groupe Alliance Quebec aurait parlé dans le même sens ajoutant que certains points dans la politique semblaient avoir reçu l'appui d'un groupe comme le PQ.

Toujours le jeudi 28 juin, La Presse rapportait que les directions d'école étaient convaincues que la politique linguistique adoptée la veille par la CECM ne réglerait pas les problèmes vécus dans les écoles à majorité allophone.<sup>584</sup> Les directions d'école et l'ADEM étaient déçues par l'adoption d'un projet amendé qui limitait l'obligation de parler français à la classe et aux activités organisées par l'école. La politique prévoyait d'inscrire, dans les règlements de chaque école, l'obligation pour les élèves de parler français en tout temps avec le personnel de l'école et entre eux dans les classes et lors des activités organisées par l'école. Pour faire respecter ce règlement, les écoles pouvaient prendre les « mesures appropriées » ce qui incluait des mesures disciplinaires. La politique précisait que ces mesures devaient être « conformes aux usages des écoles ». Le conseiller-cadre de la CECM aurait dit : « Il y a un frein assez clair aux mesures qui peuvent être prises, et ce frein, c'est le corps des règlements de l'école. Ce qui signifie qu'on ne met pas un élève à la porte s'il ne s'exprime pas en français ». Selon la présidente de la CEQ, la CECM avait compris le message de renforcer le caractère français des écoles par un projet éducatif adapté évitant le recours à des moyens coercitifs.

Deux jours après l'adoption de la politique linguistique, *The Gazette* affirmait que :

- la CECM avait corrigé un peu son projet de politique en adoucissant les propositions absolument inacceptables de faire du français la seule langue de ses écoles;<sup>585</sup>
- la politique amendée et adoptée apportait un correctif, par sa réglementation incitative visant à assurer un environnement français dans les écoles françaises;
- c'était loin des mesures disciplinaires qu'on prévoyait envers ceux qui dérogeraient à la politique, procédure critiquée par la CDPQ et d'autres groupes comme étant une violation intolérable de la liberté d'expression;
- malgré cette modification, l'esprit rigide qui dominait à la plus grande commission scolaire du Québec avait prolongé une inutile dispute et ajouté aux tensions dans les écoles françaises où à peu près 30% des élèves n'étaient pas francophones;
- ces enfants de la Loi 101, forcés par la loi à fréquenter l'école française, dont plusieurs étaient trilingues et pour qui l'anglais était souvent leur langue commune, étaient multiethniques. Cette situation apportait des problèmes aux enseignants et aux élèves dans le processus d'apprentissage et dans le maintien d'un environnement français;
- ces difficultés d'intégration se produisaient ailleurs au Canada, ces problèmes particuliers ne pouvaient se résoudre par la ségrégation, la coercition ou une discipline aveugle. Il fallait faire preuve de créativité, de patience, d'ouverture au pluralisme de sorte que l'école française et le français deviennent une expérience recherchée par tous, au lieu d'appliquer des mesures punitives contre quelques-uns;
- la CECM semblait avoir compris cela avec un certain retard et une certaine mauvaise volonté. Ce groupe d'élus, qui retournait en élection à l'automne, n'avait pas su retirer de lui-même les mesures absolument arbitraires;
- la résolution votée par le conseil—avec deux commissaires d'origine italienne qui avaient voté contre—demandait aussi au gouvernement du Québec de favoriser l'immigration de francophones, d'étendre les règlements concernant la francisation aux entreprises de moins de cinquante employés et d'appliquer la Loi 101 aux adultes après leur secondaire;
- aucune suggestion, sauf une sur l'immigration, n'était nécessaire ou désirable, chacune frôlant la discrimination; la conversion de la CECM à la tolérance n'était pas chose faite.

Le 28 juin, l'adjoint du ministre de l'éducation aurait déclaré que ce dernier n'avait pas l'intention de modifier la loi 101 afin d'en étendre les effets au secondaire pour adultes ni de bouger dans le dossier de la francisation des entreprises de moins de cinquante employés.<sup>586</sup> Le journal *The Gazette* rappelait que :

- le ministre avait trouvé les changements corrects (même s'il n'avait pas encore eu la copie de la résolution de la CECM);

- faisant suite aux pressions de la CDPQ et d'autres groupes s'occupant des droits, la CECM avait adouci son projet visant à obliger les élèves des écoles du secteur français à parler français jusque sur la cour de l'école, sous peine d'encourir des mesures disciplinaires;
- la CECM avait adopté la politique en utilisant les termes de « mesures appropriées » pour parler des moyens à prendre lorsque les mesures incitatives auraient échoué, pour recréer un environnement français à l'école et que ces mesures n'étaient pas précisées;
- les élèves pourraient utiliser la langue de leur choix lors de conversations privées dans les corridors ou sur la cour de l'école;
- le représentant du Carrefour latino-américain n'aimait pas le flou entourant les termes de « mesures appropriées » et jugeait que les directions d'écoles pouvaient encore décider d'employer des mesures disciplinaires; il trouvait nécessaire d'insister sur l'usage du français durant les activités académiques, mais se demandait comment s'appliquerait la politique durant des activités parascolaires?
- la vice-présidente de la CDPQ n'était pas prête à faire de commentaires, n'ayant pas reçu copie du document;
- le président de la Ligue des droits et libertés—organisme favorable à la francisation des entreprises de moins de cinquante employés—se disait satisfait des changements. N'ayant pas vu le document, son représentant n'était pas prêt à commenter les demandes de la CECM concernant des modifications à la Loi 101 quant à l'enseignement secondaire aux adultes pour les immigrants;
- la CEQ et ses groupes affiliés avaient applaudi aux adoucissements apportés au projet par la CECM et favorisaient des changements à la Loi 101.

**Conclusion :** La couverture journalistique des audiences publiques permettait au public d'avoir un aperçu du contenu des mémoires présentés par les groupes participants et de l'intervention du chef du PÉ qui avait demandé la démission du président de la CECM. La proposition du comité consultatif des groupes ethniques de la CECM de changer les termes « règles de discipline » du projet pour « mesures appropriées » a été retenue immédiatement par l'ADEM au moment des audiences publiques. Cette convergence de vues permettait de couper court aux procès d'intention quant à l'application normative de la politique dans les écoles, mais ne suffisait pas à éliminer les inquiétudes de la communauté anglophone quant au respect des conversations privées en dehors des activités éducatives. La CECM devait, en complément, clarifier certains articles du projet afin d'en établir la portée et de préciser le type de mesures—incitatives ou normatives—qu'elle utiliserait selon que le champ d'intervention serait privé ou public. Les modifications apportées au projet, résultat d'un compromis, ne satisfaisaient pas entièrement les membres des deux communautés linguistiques, mais rétablissaient temporairement la paix sociale sur la question linguistique.

Pendant ce temps, sur la scène fédérale, les discussions de Meech tournaient court avec la persistance des premiers ministres de Terre-Neuve et du Manitoba à vouloir modifier et alourdir la première entente avec de nouvelles demandes qui en affaiblissaient la portée et en compromettaient la ratification finale. Le départ précipité du premier ministre du Québec de ce lieu de vaines discussions a augmenté la tension politique au pays. Dans ce contexte, les déclarations des évêques canadiens, québécois et de l'archevêque de Montréal, à l'occasion de la fête de la Saint-Jean au Québec, relevaient d'une vision réaliste de la situation politique nationale qui allait à l'encontre des visées politiques des fédéralistes canadiens. Ces derniers, en réprimant le besoin de reconnaissance formelle du Québec comme *société distincte*, exprimaient clairement leurs propres aspirations « d'Une nation et d'Une langue », de culture anglaise, il va sans dire. La non reconnaissance explicite, dans la Constitution, de l'existence de la minorité historique de langue française au pays avait des répercussions sur l'évolution du dossier de la politique linguistique à la CECM, un projet qui semblait découler d'un sentiment d'urgence nationale ressenti par la minorité francophone. De leur côté, les autochtones du Canada ne semblaient pas dupes des stratégies du Canada anglais qui se servait d'eux une fois de plus pour contrecarrer les velléités de reconnaissance du Québec comme *société distincte*, une situation qu'ils dénonçaient. Pendant ce temps, les francophones de Terre-Neuve, comme d'autres francophones au pays, ramassaient des miettes de leur gouvernement, quant à la gestion de leurs écoles.

La détermination des dirigeants de la CECM quant à l'adoption de la politique linguistique n'a pas été arrêtée avec la publication de l'avis accablant de la CDPQ sur l'« affaire Zuniga ». Une fois de plus, la réputation de ces autorités politiques et du régime qu'elles administraient fut mise à rude épreuve. L'attitude de soumission, les excuses présentées à la victime et la discrétion qui ont caractérisé l'accueil du jugement de la CDPQ par la CECM ont permis de limiter les dégâts, à peine une semaine avant l'adoption finale de la politique linguistique. C'est dans un contexte politique caractérisé par une tension linguistique très perceptible marquée par la montée des intentions de vote souverainiste dans les sondages, la confirmation de l'échec de Meech, la déclaration solennelle du premier du Québec, les fêtes et les discours entourant la Saint-Jean, que le projet de politique linguistique fut porté jusqu'à son adoption finale, le 27 juin, devant une communauté anglophone perplexe et aux réactions discrètes, isolée dans un environnement socioculturel émotif dominé par les francophones.

La décision finale et la rétroaction constituaient les dernières phases du processus décisionnel dans le dossier de la politique linguistique. Au cours de ces phases la détermination des autorités scolaires, le contexte sociopolitique et la réception positive de la politique par ceux qui comptaient politiquement ont été des éléments de soutien au processus de conversion du projet en politique formelle, comme le démontre l'analyse qui suit.

### Analyse - Chapitre 4.9

**Résumé :** L'étape qui a suivi les audiences publiques a permis à la CECM de revoir le projet de politique linguistique à la lumière de l'avis de la CDPQ. La médiation de la CDPQ avait donné naissance au compromis qui a servi à dénouer l'impasse linguistique. Ainsi, la CECM a précisé les mesures proposées en tenant compte des balises définies par la CDPQ. Certains groupes de francophones ont spontanément adhéré à la proposition de changer les termes de « règles de discipline » pour « mesures appropriées ». L'avis de la CDPQ allait cependant plus loin en proposant de réglementer l'usage des langues à l'intérieur de l'espace scolaire en fonction des activités qui y avaient cours. Cet aménagement linguistique « proposé » par la CDPQ—une institution ayant un pouvoir transcendant reconnu par tous les groupes—définissait la norme d'application de la politique linguistique. Le soutien accordé au projet par les autorités politiques s'est manifesté jusqu'à la phase de conversion de la demande en politique formelle. Ce choix politique et la réaction des deux communautés linguistiques à cette décision font l'objet de l'analyse du chapitre 4.9 portant sur la *décision* finale et la *rétroaction*, 3e et 5e concepts-clés du modèle d'analyse proposé, le 3e concept étant ici inversé avec la *légitimation participative*, 4e concept-clé exposé au chapitre 4.8—.

Avec l'avis de la CDPQ, le respect des droits des élèves associé au rappel des devoirs de la CECM balisaient le processus de conversion de la demande en politique linguistique formelle et en fondaient la légitimité. Les francophones du milieu scolaire étaient invités à se conformer à l'aménagement linguistique proposé par la CDPQ et les anglophones à accepter de restreindre leur ambition de voir la liberté d'expression envahir tout le champ scolaire francophone en dehors des strictes périodes d'enseignement ou d'obtenir le *libre choix* de la langue d'enseignement. L'avis de la CDPQ et les réactions publiques à cet avis formaient désormais les nouvelles normes culturelles qui encadraient les échanges à l'école française.

Un premier avis de la CDPQ le 24 avril avait précipité les choses du côté de la CECM et la proposition du comité consultatif des groupes ethniques (CCGE), suggérant les termes « mesures appropriées » pour remplacer l'expression « règles de discipline », a constitué une partie du compromis pour les dirigeants de la CECM. Le CCGE travaillait en étroite collaboration avec les dirigeants de la CECM dans la préparation de tout le dossier de l'éducation interculturelle, dont la politique linguistique n'était que l'un des trois volets. La suggestion de ce comité s'imposait et avait certainement reçu l'assentiment des commissaires du RSC avant la tenue des audiences publiques. C'est ce qui aurait amené le président de la CECM, dès le 2 mai, à annoncer qu'il y aurait des changements au projet de politique avant son adoption finale. L'ADEM et les associations de cadres et de professionnels de la CECM se sont aussi publiquement ralliées à cette proposition dès la tenue des audiences.

L'« affaire Zuniga », qui connaissait son dénouement le 18 juin, n'apportait pas de bonnes nouvelles pour la CECM et l'équipe du RSC. Ce dossier avait déjà eu un impact sérieux sur l'image publique de la CECM et sur celle de ses dirigeants. Le verdict de discrimination prononcé par la CDPQ ternissait davantage cette image (voir :303) et constituait un élément embarrassant pour le président et le RSC à quelques mois des élections scolaires de l'automne. Cette affaire, vite récupérée par la presse écrite (voir *The Gazette* :304 et *La Presse* :304), minait encore une fois la crédibilité des autorités scolaires de la CECM, mais a eu moins d'impact sur le projet que si cette nouvelle eut été annoncée avant la tenue des audiences publiques.

En présentant publiquement la nouvelle version du projet de politique linguistique le 26 juin (voir :307), le président de la CECM offrait l'occasion au public et aux leaders d'opinion de le sanctionner avant que le conseil des commissaires ne l'adopte formellement le 27 juin 1990. Les changements apportés, entre autres aux articles 16 et 18, répondaient aux recommandations de la CDPQ. Le lendemain, le journal *The Gazette* continuait à annoncer qu'on ne pouvait employer de mesures *coercitives* pour obliger les élèves à parler français et rappelé, une fois de plus, l'« affaire Zuniga » qui avait conduit à la modification d'un des articles de la politique linguistique (voir :308). Cette façon d'interpréter l'avis de la CDPQ était conforme aux attentes et à la perception de la communauté anglophone quant à la direction que devait prendre l'application de la politique linguistique. Cependant, cette approche ne révélait pas le sens exact de la proposition de la CDPQ qui faisait la distinction entre les champs d'application de la politique et admettait l'application de sanctions même pour des conversations privées dans certains cas. C'est ce qui laissait perplexes certains représentants de cette communauté devant le contenu de la politique linguistique où les termes *règles de discipline* avaient été remplacées par *mesures appropriées*, laissant la responsabilité de l'application de la politique aux conseils d'orientation.

La CECM, en modifiant le projet de politique linguistique conformément à l'avis de la CDPQ, ramenait la paix et gagnait un peu de crédibilité, un projet adopté presque dans l'indifférence générale après l'euphorie qui avait suivie l'échec de Meech et les fêtes de la Saint-Jean au Québec. La grogne des directions d'école, exprimée publiquement par l'ADEM le lendemain de l'adoption du projet, fut de courte durée (voir :309). L'essentiel à ce moment-là était que le projet soit adopté. De plus, les directions d'école reconnaissaient que si les champs d'application devaient être précisés pour en exclure les conversations privées se tenant en dehors des activités pédagogiques le reste du projet de politique restait à peu près intact. L'aménagement proposé avait tout de même l'avantage d'identifier les domaines où des interventions de nature normative pouvaient être faites. C'était déjà mieux que de limiter l'application de la politique aux seules mesures incitatives. Les équipes-écoles allaient

constater avec le temps les effets de cette politique. Le besoin d'une politique linguistique était en grande partie satisfait. L'efficacité de la politique serait démontrée lors de la phase d'implantation dans les écoles; cette étape était en grande partie entre leurs mains.

Le soutien des autorités au projet s'était manifesté une fois de plus lors de son adoption. Il est probable qu'après la phase de légitimation participative où les organismes anglophones et francophones avaient indiqué clairement la nécessité du projet, les dirigeants de la CECM auraient été mal venus de ne pas adopter de politique linguistique. L'impact d'une telle décision aurait été très coûteux politiquement par le retrait de soutien spécifique et de soutien diffus aux autorités politiques et au régime qu'elles supportaient. Par contre, les limites imposées par la CDPQ ont ouvert la voie au compromis qui mettait fin à la polémique. Les dirigeants de la CECM, conscients que la nouvelle version de la politique représentait le maximum qu'ils pouvaient faire (voir :310), voulaient passer à autre chose et souffler un peu avant le rendez-vous électoral de l'automne.

Le projet de politique linguistique avait reçu l'appui de l'ensemble des commissaires, sauf des deux commissaires d'origine italienne qui avaient voté *contre* parce qu'ils refusaient la proposition voulant que les effets de la Loi 101 s'étendent au secteur de l'éducation des adultes ou au cegep (voir :309), une résolution que la CECM avait pourtant retirée. L'attitude de ces commissaires était solidaire avec celle de la communauté anglophone qui se sentait menacée par la politique linguistique de la CECM. Il en était ainsi pour le représentant du Carrefour latino-américain qui s'inquiétait encore de ce que les *mesures appropriées* n'aient pas été précisées dans la version finale du projet (voir :312).

Même si une commissaire du MEMO trouvait que l'adoption de la politique linguistique « sentait » les élections et que d'autres observateurs politiques abondaient dans le même sens, dont le président de Alliance Québec, ce déficit de légitimation était compensé par l'appui de personnes et de groupes dont l'opinion comptait dans le processus de conversion du projet en politique formelle. Ainsi, les deux groupes qui avaient formé une coalition avec l'APPM, soient les représentants du Congrès juif canadien et de SOS-Racisme, se disaient satisfaits de la politique linguistique; leur perception de la communauté francophone et du projet de politique linguistique s'était élargie et leur permettait non seulement de comprendre la nécessité et la portée de la politique linguistique adoptée, mais aussi d'accepter de faire confiance aux milieux qui l'utiliseraient après avoir vu la CDPQ répondre à une partie de leurs suggestions. La Ligue des droits et libertés était aussi satisfaite du projet tel qu'amendé. De plus, la vice-présidente de la CDPQ jugeait que la CECM avait suivi les recommandations de son organisme et que le processus démocratique fonctionnait. De son côté, le ministre de l'éducation trouvait les changements corrects. Le soutien apporté par divers organismes, par la

CDPQ—un organisme dont les avis transcendaient ceux des autres intervenants—et par le ministre de l'Éducation dont le rôle était supraordonné à celui de la CECM apportait à la politique linguistique, et aux autorités qui la présentaient, la légitimité nécessaire à sa diffusion dans les écoles sans que le processus ne soit contesté.

De son côté, la présidente de la CEQ jugeait que la CECM avait « compris » en abandonnant l'approche *coercitive* dans le renforcement du caractère français des écoles et en favorisant le développement de la conscience collective par la participation des milieux (voir :311). Or, l'approche dite *coercitive* était toujours possible dans certains cas par l'utilisation de *mesures appropriées*. La portée en avait été formellement restreinte cependant. La perception de la CEQ était en cela semblable à celle du journal *The Gazette*. Par ailleurs, les propositions de la CEQ lors de son congrès annuel le 27 juin 1990 venaient appuyer les efforts de la CECM dans le dossier linguistique par son adhésion à un Québec « pluriethnique et français ». La CEQ entendait élaborer à cet égard un plan d'action pour faciliter l'intégration des nouveaux arrivants à la société québécoise (voir :307) et demandait au gouvernement de reconnaître le rôle important de l'école dans ce processus. Les demandes du Mouvement Québec français, le 31 mai, au gouvernement du Québec afin qu'il exige les pleins pouvoirs du gouvernement fédéral dans le dossier linguistique et qu'il déclare « haut et fort que le Québec est un territoire français » (voir :294), constituaient un appui indirect au projet de la CECM.

La politique linguistique adoptée représentait tout de même un outil important pour les écoles qui, dans certains cas, semblaient être devenues moins *francisantes*. Le processus d'assimilation des francophones paraissait faire son oeuvre, même au Québec. La nation canadienne se constitue progressivement à partir de l'une des communautés qui formaient la population du Canada au moment de l'établissement de la *Confédération* de 1867—soit la communauté anglo-saxonne qui se diversifie avec les années, tout en conservant la langue et la culture anglaises—et au détriment des communautés qui ont été conquises en 1760—la communauté française et les communautés autochtones—. <sup>587</sup> L'État-nation canadien était toujours en marche, malgré l'acte constitutionnel de 1867 conclu entre *deux peuples fondateurs*—concept à la mode de l'idéologie fédérale entre les années 1960 et 1970—. En acceptant que le système scolaire demeure l'outil privilégié pour réaliser le processus d'assimilation à une nation dont le nationalisme se manifeste par la diffusion d'une culture commune et d'une idéologie nationale (Gellner, 1989 dans Bourque et Duchastel, 1996), il est facile de comprendre à quel point la lutte pour le *libre choix* de la langue d'apprentissage et de communication, à l'intérieur même des écoles de langue française de Montréal, était devenue capitale en 1990 pour la communauté anglophone. <sup>588</sup>

Quoiqu'il en était de la nation canadienne, à la CECM le groupe francophone ne visait pas l'assimilation des anglophones établis avant 1977, mais voulait franciser les nouveaux arrivants comme il était normal que cela se fasse au Québec et tel que la CDPQ lui en reconnaissait la légitimité. Après les lois 22, 101 et 178, l'affirmation du *vouloir vivre* en français des francophones contenue dans le projet de politique linguistique de la CECM contrecarrait le processus habituel d'assimilation des immigrants à la communauté anglophone. Évoluant d'un nationalisme à dominante *ethnico-culturelle* et religieuse dans lequel il était enfermé avant les années 1960, le Québec français évoluait depuis vers un nationalisme à dominante *politico-culturelle*.<sup>589</sup> Les réactions de la communauté anglophone pouvaient n'être dues, en fait, qu'à son action assimilatrice face à l'affirmation de plus en plus grande de l'autonomie de l'État québécois. La communauté anglophone refusait de reconnaître cette situation comme le démontraient, entre autres, le rapatriement unilatéral de la Constitution de 1982 et l'échec de l'Accord de Meech.<sup>590</sup>

Les problèmes de la francisation des immigrants et de leur intégration au Québec français confirmaient la fragilité et le manque d'efficacité des structures d'accueil québécoises en matière d'immigration. Les causes structurelles de ces difficultés—juridiction, ressources, administration des services, statut constitutionnel du Québec—illustraient les distorsions générées par le système fédéral dans la gestion de ces dossiers. Les difficultés que rencontraient les francophones de l'Ontario » (voir :298) et ceux de Terre-Neuve (voir :303) démontrent qu'il n'y avait aucune réciprocité volontaire possible entre la minorité francophone et la majorité anglocanadienne. Cet argument semblait rejoindre ceux des francophones du Québec parmi lesquels l'option souverainiste gagnait de plus en plus de terrain en mai et juin de 1990 (voir : 305 et :355). Le sentiment anti-français nourri dans le reste du Canada, malgré la sympathie exprimée par certains groupes anglophones semblait un prélude à l'échec de Meech.

Ainsi, la veille, à la conférence constitutionnelle du 6 juin 1990, c'est en affirmant vouloir « tenir compte de tous les Canadiens »—ceux qui voulaient « être certains que les garanties offertes par la Charte des droits et libertés » demeureraient intacts—que les premiers ministres de Terre-Neuve et du Manitoba se disaient en désaccord avec la clause reconnaissant le fait que le Québec était une société distincte (voir :299). Les droits de la minorité linguistique francophone—qui devaient avoir pourtant un statut égal à ceux de la majorité anglophone—étaient soumis à la volonté politique de cette dernière qui éprouvait des inquiétudes plus vives pour les anglophones *enclavés* sur le territoire québécois. Devant cette nouvelle entrave, le retrait du premier ministre du Québec—fédéraliste de surcroît—de la conférence constitutionnelle le 7 juin marquait un point tournant dans les relations entre le Québec et le reste du Canada (voir :299).

De la lutte sur le terrain des écoles françaises de Montréal à la lutte sur le territoire québécois et canadien se retrouvait le même combat : empêcher les francophones d'aller plus loin dans la gestion de leurs institutions sociales et politiques afin de protéger les « droits » de l'« importante minorité angloquébécoise », comme le démontraient les quotidiens américains de la côte Est (voir :300). C'est en voulant poursuivre le processus de domination des francophones que les premiers ministres anglophones—soutenus par des politiciens francophones éminents : Jean Chrétien et Pierre Elliott Trudeau—bloquaient l'entente de Meech jusqu'à la mettre en péril (voir :302). Cette volonté politique se manifestait par des demandes multiples et nouvelles dans le dossier constitutionnel de la part de toutes les autres provinces qui, en plus de prolonger les discussions et d'alourdir le corpus de décisions, rendaient le processus décisionnel insoluble. Les premiers ministres de Terre-Neuve et du Manitoba entendaient se servir de la règle de l'unanimité des provinces pour toute décision constitutionnelle afin de faire échouer l'Accord de Meech.<sup>591</sup> Les premiers anglophones ont exigé « des garanties totales » afin de ne pas être victimes à leur tour de la médecine qu'ils servaient régulièrement au Québec et à leur minorité francophone (voir :301). Dans ce contexte, l'adoption de la politique linguistique de la CECM pouvait nourrir leurs craintes.

L'implication des membres de la Conférence des évêques catholiques canadiens et québécois dans le débat politique en cours au pays a permis de rappeler que la population de langue française était enracinée au pays depuis quatre siècles, qu'elle en formait « une de ses composantes fondamentales » et qu'il appartenait à la population canadienne de déterminer ses modèles de vie en commun. Les évêques québécois reconnaissaient explicitement le caractère distinct du Québec et invitaient tous les groupes à donner un appui unanime aux efforts légitimes du Québec pour le préserver (voir :305 et :306). Cette légitimation, par l'Église, de la démarche politique du Québec revêtait moins d'importance qu'elle en aurait eue trente ou cinquante ans plus tôt. Mais, le pouvoir moral que cette institution possédait encore en 1990 était un facteur non négligeable dans la poursuite pacifique de la réflexion collective sur le statut politique du Québec. Les évêques canadiens, qu'ils soient anglophones ou francophones, reconnaissaient la légitimité des citoyens à décider de leur avenir dans une perspective à la fois temporelle et spirituelle de solidarité et de fraternité. Ces propos apportaient un appui indirect au projet de politique linguistique de la CECM, cette politique linguistique pouvant être considérée comme un de ces efforts légitimes pour préserver l'héritage français de la communauté politique québécoise.

Avec les refus de Terre-Neuve et du Manitoba d'entériner l'Accord, l'échec de Meech fut confirmé le 22 juin, échec qui a provoqué une longue secousse dans le Canada tout entier. Le lendemain 23 juin—veille de la Saint-Jean—la déclaration solennelle du premier ministre du

Québec à l'effet que le Québec était une société distincte, libre et capable d'assumer son destin, a mobilisé une bonne partie des Québécois en vue de l'étape qui allait suivre l'échec constitutionnel (voir :305). Les activités entourant la fête de la Saint-Jean ont permis aux Québécois de manifester leur fierté et leur différence. Ces éléments de contexte rappellent dans quel climat sociopolitique le projet de la CECM a été adopté. Le courant d'affirmation de l'identité francoquébécoise était profond et structurait la pensée et l'action politiques.

La rétroaction à la décision de la CECM d'adopter la politique linguistique le 27 juin 1990 a été moins vive que l'adoption des objectifs du projet et la diffusion de ce dernier le 5 avril 1990. L'appui que la plupart des leaders sociaux et particulièrement de la CDPQ et du ministre de l'Éducation avaient apporté à la politique après sa diffusion le 28 juin lui a donné la légitimité nécessaire à son implantation dans les écoles. De plus, la conversion de la demande en politique formelle avait lieu quatre jours après l'échec de l'Accord du lac Meech et dans l'euphorie que vivaient les Québécois francophones célébrant le fait qu'ils formaient « quoiqu'on en dise et quoiqu'on en pense, maintenant et pour toujours une société distincte, libre et capable d'assumer son destin et son développement ».<sup>592</sup> Quelques jours après, le gouvernement du Québec formait la Commission Bélanger-Campeau chargée de faire l'étude de l'avenir constitutionnel du Québec. La politique linguistique de la CECM n'était plus qu'un vague souvenir dans les préoccupations des membres des deux communautés linguistiques le soir du 11 juillet, soit deux semaines à peine après son adoption. Le matin même avait éclaté la « crise d'Oka »<sup>593</sup> reléguant stratégiquement dans l'ombre les questions scolaires et les visées autonomistes des Québécois.<sup>594</sup>

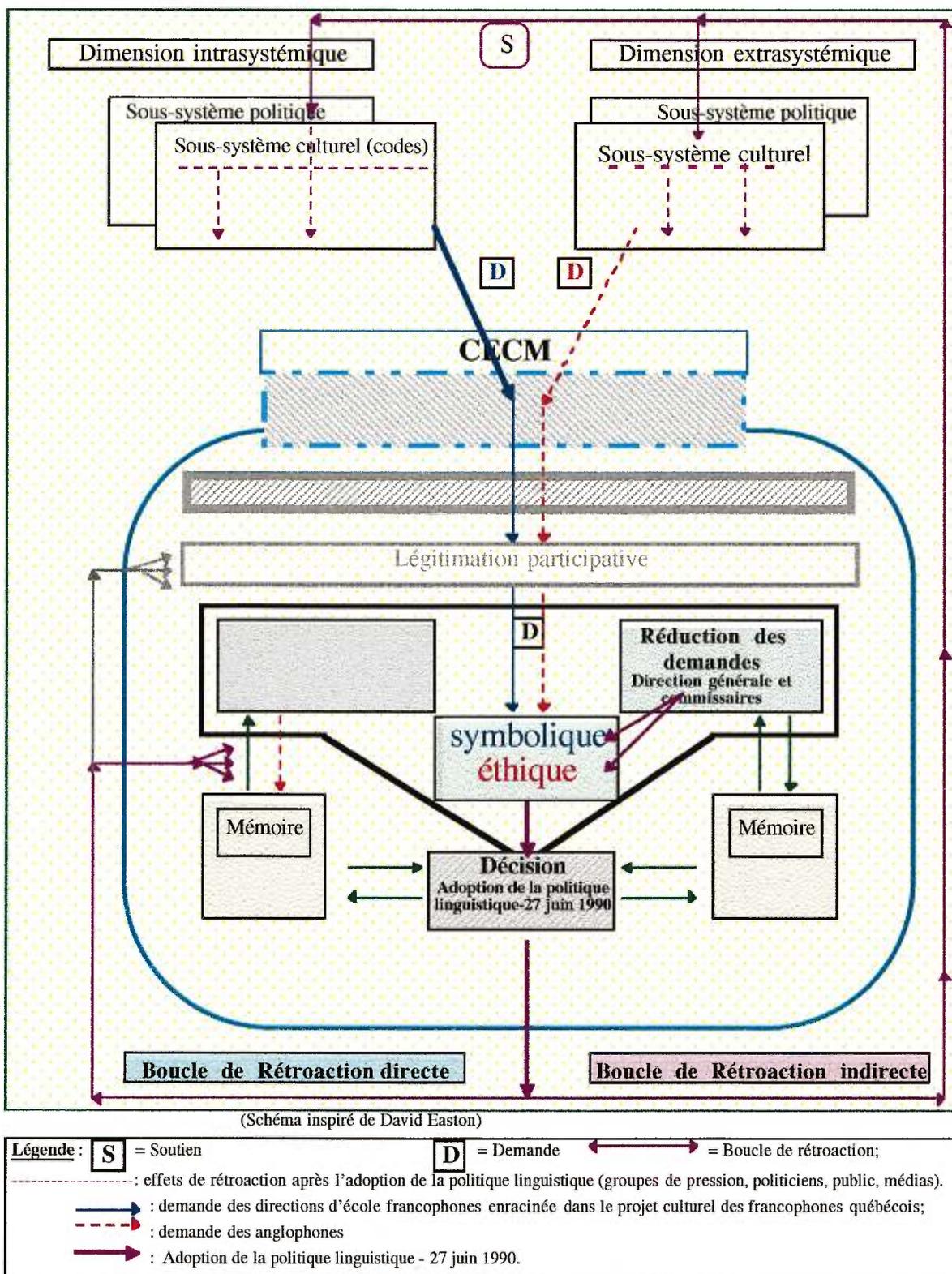
**Sommaire :** Le dénouement de l'« affaire Zuniga », le 18 juin 1990, exerçait une pression supplémentaire sur les dirigeants de la CECM pour qu'ils se conforment aux exigences de la CDPQ dans ce dossier et dans celui de la politique linguistique. Sans constituer un soutien direct au projet, cet événement lui apportait un soutien circonstanciel. Il en était ainsi avec le contexte sociopolitique canadien qui fournissait plusieurs raisons aux membres des deux communautés linguistiques et aux autochtones de s'inquiéter de l'issue de l'Accord de Meech prévue pour le 23 juin, chacune craignant d'être victime de l'intolérance de l'Autre. Le sort des groupes francophones minoritaires à travers le pays continuait à hanter la presse francophone du Québec. La piètre qualité du respect des droits fondamentaux envers ces communautés franco-canadiennes appartenant à l'une des minorités historiques du pays—excluant les anglophones—faisait craindre un sort semblable aux francophones du Québec qui anticipaient l'échec de l'Accord. Cette appréhension contribuait à faire hausser, dans les sondages, les pourcentages en faveur de l'option souverainiste, tous partis politiques confondus. Le soutien diffus orienté vers la communauté francophone qui se dégageait de ces

événements nourrissait de façon circonstancielle le processus d'adoption de la politique linguistique à la CECM.

Les déclarations des évêques concernant les discussions constitutionnelles et le concept de *société distincte* transcendaient les discussions civiles en cours : l'Église reconnaissait le droit des peuples à décider de leur destin et respectait ce choix. Ces déclarations et les événements politiques entourant l'Accord de Meech ajoutaient à la légitimité de la démarche visant l'adoption d'une politique linguistique à la CECM.

C'est en apportant quelques précisions respectant la limite concernant les conversations privées définie par la CDPQ et tenant compte de certaines suggestions faites par des participants lors des audiences publiques que la CECM a modifié son projet initial. La direction générale et les commissaires, après avoir procédé à la réduction finale de la demande des écoles, ont adopté la politique linguistique le 27 juin 1990, grâce à l'appui généralisé des acteurs dont l'opinion était recherchée et ce, dans une atmosphère de calme relatif après les fêtes euphoriques de la Saint-Jean. La réaction qui a suivi cette décision politique laissait cependant voir la lassitude des participants, mais aussi le fait que de nouvelles frontières s'établissaient entre les groupes composant habituellement l'une ou l'autre des deux communautés linguistiques. Les limites à l'intérieur des deux camps se déplaçaient selon les intérêts communautaires des sous-groupes, mais aussi selon leur degré d'autonomie par rapport au grand groupe et selon leur degré d'intégration à la société québécoise. La dimension éthique des relations intercommunautaires interpellait chacun des deux groupes linguistiques qui reconnaissaient la responsabilité morale de la CDPQ dans la résolution des conflits qui les touchaient. Cette attitude a permis la régulation pacifique de leurs différends sur la question du projet de politique linguistique adopté par la CECM. La boucle de *rétroaction* indirecte—5e concept-clé du modèle d'analyse—qui était de nature amplificatrice après l'adoption du projet le 4 avril (voir :163), était de nature régulatrice après l'adoption de la politique linguistique le 27 juin 1990. Cette dernière version tenait compte des préoccupations des deux communautés linguistiques (d'ordre symbolique ou d'ordre éthique), la CECM s'étant conformée à l'avis de la CDPQ au moment de la réduction finale de la demande des écoles précédant l'adoption de la politique linguistique.

Figure 14 - La décision (adoption de la politique linguistique) et la rétroaction



---

**Notes - Chapitre 4.1**

- <sup>103</sup> Archives de Radio-Canada, le reportage « Minorités ethniques et écoles françaises » fut télédiffusé à l'émission d'affaires publiques « Le Point » de Radio-Canada, le 13 décembre 1988.
- <sup>104</sup> LEBLANC, Mona. TARDIF, Nicole. FORTIN, Anne. GRAVEL, Monique, conseillères pédagogiques. *Les communautés culturelles à l'école française : cueillette d'informations*. CECM, avril 1988, p. 51, 64 - 7e et 2.2 - 4., 73 a). Document de 15 pages.
- <sup>105</sup> Entrevue avec Jean-Paul Émard, enregistrée le 28 octobre 1996, # 025 à 044.
- <sup>106</sup> Les détails des travaux de ce comité sont tirés d'une entrevue téléphonique avec Hélène LÉPINE, le 4 novembre 1996, à 16 heures.
- <sup>107</sup> Entrevue avec l'ex-sous-directeur général délégué à la Région Nord, enregistrée le 2 décembre 1996, # 076 à 096 et # 107 à 126 sur la bande magnétique.
- <sup>108</sup> Ibidem, # 138 à 165. Les parenthèses sont de l'auteure.
- <sup>109</sup> Ibidem.
- <sup>110</sup> Ibidem.
- <sup>111</sup> Ibidem.
- <sup>112</sup> Ibidem.
- <sup>113</sup> Ibidem.
- <sup>114</sup> Dans une lettre datée du 17 mai 1990 et envoyée au sous-directeur général délégué à la Région administrative Nord, les signataires, membres du comité, étaient : Christiane Larivière (c.p. en français), Jean-Pierre Charette (Louis-Joseph Papineau), Michel de Lorimier, Shaheen Kouri, Alcide Lalande (Calixa-Lavallée), Lise Labelle (La Dauversière), Michel Lortie (directeur-adjoint à Lucien-Pagé), Yves Milot (conseiller pédagogique à Henri-Bourassa), Jean-Pierre Pérusse (Sophie-Barat), Jean-Claude Richard (Calixa-Lavallée). La conseillère pédagogique, Hélène Lépine, ne signait pas cette lettre, mais faisait partie du comité. Dès septembre 1988, Lise Labelle, Michel Lortie, Jean-Pierre Pérusse, Jean-Claude Richard et Jean-Pierre Charette ont participé aux travaux du comité; les autres, généralement des enseignants—chefs de groupes en français dans leur école—, se seraient ajoutés en septembre 1989.
- <sup>115</sup> Lettre du 17 mai 1990, adressée au sous-directeur général délégué à la gestion de la Région Nord.
- <sup>116</sup> Direction régionale Nord, *Perspectives scolaires 1988-1989*, pp. 2 et 3 :  
L'enseignement des langues appelle des actions vigoureuses. L'apprentissage du français ne va plus de soi. Des données sociologiques, démographiques et politiques ont modifié de façon significative le paysage. La direction régionale entend se donner un plan d'action pour valoriser la langue française dans les écoles. La maîtrise d'un français de qualité passe d'abord par des mesures de valorisation et de renforcement. Elle passe ensuite par des mesures didactiques et instrumentales que nous entendons mettre en oeuvre. Une fierté à entretenir; une responsabilité à partager.
- <sup>117</sup> Entrevue par téléphone avec Hélène Lépine, le 4 novembre 1996. Durant cet échange téléphonique, Hélène Lépine comparait spontanément cette problématique avec celle du *voile islamique* qui hantait les écoles depuis deux ou trois ans. Personne ne prenait position de crainte d'être attaqué dans les journaux.

---

<sup>118</sup> Ibidem.

<sup>119</sup> Entrevue avec l'ex-sous-directeur général délégué à la Région Nord, enregistrée le 2 décembre 1996.

<sup>120</sup> L'ADEM signifiait à cette époque : Association des Directeurs d'École de Montréal. Elle a modifié son nom pour celui de Association des Directions d'École de Montréal en septembre 1988. Voir Archives de la CECM, 88-10-12, # XI, e), p.35.

<sup>121</sup> Les faits et propos concernant André Houle ont été confirmés lors d'une entrevue le 7 novembre 1996.

<sup>122</sup> Ibidem.

<sup>123</sup> Comité de valorisation du français, *La valorisation du français: une responsabilité à partager*, CECM, Région Nord, janvier 1989, p. 1 et 2.

<sup>124</sup> La Loi 178 (L.Q. 1988, c. 54) contrait les effets d'un jugement de la Cour suprême qui, trois jours plus tôt, avait déclaré inconstitutionnels les articles de la Loi 101 qui visaient à faire du français la seule langue de l'affichage public et de la publicité commerciale faits à l'extérieur. Cette loi contenait une clause dérogatoire qui permettait à la Loi 101 de continuer à s'appliquer; elle était valide pour cinq ans.

<sup>125</sup> Entrevue avec l'ex-sous-directeur général délégué à la Région Nord, enregistrée le 2 décembre 1996.

<sup>126</sup> Le conseil pédagogique de la CECM, créé en 1962-1963, avait pour mandat d'étudier les questions d'ordre pédagogique pour le secteur français, d'assurer la coordination entre les divers services pédagogiques et de soumettre les résultats de leurs travaux à la direction générale. Des dossiers pouvaient être transmis aux écoles à titre d'information. En 1990, ce comité était composé des directeurs généraux adjoints, du directeur du Service des études, des directeurs pédagogiques régionaux et de directions d'école ou de centre.

<sup>127</sup> Entrevue avec l'ex-sous-directeur général délégué à la Région Nord, 2 décembre 1996. La parenthèse est de l'auteur.

<sup>128</sup> À ce propos, le lecteur peut consulter l'ouvrage de l'historien Robert GAGNON, intitulé *Histoire de la Commission des écoles catholiques de Montréal*, Boréal, Montréal, 1996, 400 pages.

<sup>129</sup> LAPIERRE, Jean-William. *L'analyse des systèmes politiques*, Les Presses Universitaires de France, Paris, 1973, pp. 44-45.

---

**Notes - Chapitre 4.2**

- <sup>130</sup> Notes d'observation participante, 89-02-17b, fiche # 115.
- <sup>131</sup> Comité consultatif des directions d'école auprès du directeur général, compte rendu de la réunion du 17 mars 1989, p. 6.
- <sup>132</sup> Archives CECM. Conseil des commissaires, 1988-02-17, point III - pp. 374 et 375. Concernant le manque de ressources, la CECM avait adopté une proposition le 17 février 1988 selon laquelle :
- CONSIDÉRANT que le Grand Montréal représente au Québec une zone socio-économique distincte, comportant des problèmes sociaux, économiques et scolaires qui lui sont particuliers;
- CONSIDÉRANT que ces différences sont particulièrement importantes dans le domaine de l'éducation;
- CONSIDÉRANT que cette zone doit faire face à des problèmes très spécifiques dont la présence d'îlots de pauvreté, les nombreuses familles monoparentales et la concentration d'élèves de diverses ethnies;
- CONSIDÉRANT que les politiques gouvernementales qui s'adressent à l'ensemble de la Province ne prévoient pas de solutions, ni de programmes d'aide spécifique pour aider à solutionner ces problèmes, sauf le budget de l'Opération Renouveau et les subventions aux classes d'accueil;
- CONSIDÉRANT que les règles budgétaires ne reconnaissent pas ces facteurs au même titre que la distance et l'éloignement;
- CONSIDÉRANT que sans aide spécifique on doit supporter par le personnel et les budgets réguliers le poids de ces problèmes, ce qui risque de diminuer la qualité des services à l'ensemble des élèves réguliers;
- CONSIDÉRANT qu'il y a lieu d'intervenir auprès du Ministère de l'Éducation afin de corriger cette situation;
- Le commissaire Michel Pallascio PROPOSE « d'INVITER les syndicats et associations d'employés de la C.É.C.M. à se joindre à la Commission des Écoles catholiques de Montréal afin de faire des représentations auprès du Ministère de l'Éducation pour obtenir des solutions satisfaisantes à ces problèmes ».
- Cette proposition s'est concrétisée par la tenue d'une conférence de presse commune du président de la CECM et des représentants des syndicats et des associations, sur cette question, quelques jours plus tard.
- <sup>133</sup> Voir à ce sujet l'article *Non au projet de loi 107*, publié dans le bulletin d'information de la CECM *Quoi de neuf?*, Vol. 1, no 4 du 11 avril 1988, p. 2.
- <sup>134</sup> Archives CECM, séance régulière du conseil des commissaires du 30 novembre 1988, # III, pp. 92-93.
- <sup>135</sup> Comité consultatif des directions d'école auprès du DG, compte rendu de la réunion du 17 mars 1989, # 6, p. 7.
- <sup>136</sup> Archives de la CECM, 89-03-22, n° XVI, i) et j), p.233.
- <sup>137</sup> LEVINE, Marc, V. *La reconquête de Montréal*, VLB Éditeur, Montréal, 1997, p. 205. Les élections eurent lieu le 25 septembre 1989 et furent remportées par le Parti Libéral du Québec (PLQ) avec son chef, Robert Bourassa.
- <sup>138</sup> Bulletin d'information syndicale de l'Alliance des Professeurs et des Professeures de Montréal, BIS, Volume 12 - n° 32, 19 avril 1989, p. 2.
- <sup>139</sup> Comité consultatif des directions d'école auprès du directeur général, Compte rendu de la réunion du 2 juin 1989, p. 2.
- <sup>140</sup> Ibidem.
- <sup>141</sup> Loi sur l'instruction publique, L.R.Q., chapitre 1-13.3, Version mise à jour du 23 juin 1992 :  
Article 183 : Comité consultatif de gestion

Pour l'application des articles 53 et 109, la commission scolaire doit instituer, sous la direction du directeur général, un comité consultatif de gestion au sein duquel siègent les directeurs d'école, les directeurs de centre d'éducation des adultes et des membres du personnel cadre de la commission scolaire. Les directeurs d'école et les directeurs de centre d'éducation des adultes doivent être majoritaires à ce comité.

Article 184 : Division de territoire

La commission scolaire qui divise son territoire en régions administratives peut remplacer, aux mêmes fins, le comité consultatif de gestion par un comité consultatif pour chaque région et un comité consultatif central composé de délégués des comités régionaux et de membres du personnel cadre de la commission scolaire.

<sup>142</sup> Jean-Paul Émard, directeur de l'école secondaire Sophie-Barat, avait choisi quatre autres personnes soit Jean-Guy Barrière (directeur-adjoint, Lucien-Pagé, secondaire), Monique Dutil-Allaire (directrice-adjointe, Saint-Luc, secondaire), Lise Lavoie-Gauthier (directrice-adjointe, Sophie-Barat, secondaire), Pierre Hébert (Barthélemy-Vimont, primaire); cependant, ce dernier était absent lors de la première rencontre.

<sup>143</sup> Archives de l'ADEM, *Comité en regard de l'éducation interculturelle*, Compte rendu du 19 janvier 1989, p.3, point 5.

<sup>144</sup> Entrevue avec Lise Lavoie-Gauthier, enregistrée le 14 novembre 1996, Face B, # 072 à 078.

<sup>145</sup> Notamment : Gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, *Vivre la diversité en français - Le défi de l'école française à clientèle pluriethnique de l'île de Montréal*, 1987 et *Réfléchir ensemble sur l'école française pluriethnique*, 1987.

<sup>146</sup> Entrevue avec Lise Lavoie-Gauthier enregistrée le 14 novembre 1996, # 171 à 180.

<sup>147</sup> Ibidem, # 377 à 383.

<sup>148</sup> Ibidem, # 397 à 405.

<sup>149</sup> Ibidem, # 250 à 255.

<sup>150</sup> Ibidem, # 270 à 272, 313 à 321, 332 à 340.

<sup>151</sup> Ibidem, # 347 à 352.

<sup>152</sup> Ibidem, # 499 à 503 : « Ils [les commissaires] étaient corrects, ils ont entendu des choses, mais ils n'étaient pas proactifs; ils n'ont pas cherché à être en attente, ils laissaient venir les choses, ils n'étaient pas contre. Je n'ai pas senti de résistance plus grande qu'il ne faut. »

<sup>153</sup> Ajout de l'auteure.

<sup>154</sup> Entrevue avec Lise Lavoie-Gauthier, enregistrée le 14 novembre 1996, # 411 à 414.

<sup>155</sup> LAVOIE-GAUTHIER, Lise. *L'école montréalaise et les communautés culturelles*, Notes pour une conférence présentée dans le cadre des Mercredis des gestionnaires du Ministère de l'Éducation du Québec, Québec, 13 janvier 1988, p. 4. Les réalisations du MEQ citées par la conférencière étaient celles-ci :

L'adoption de la Loi 101 (1977); le plan d'action du gouvernement du Québec *Autant de façons d'être Québécois* (1981); l'*Avis du Conseil supérieur de l'éducation au ministre en 1983 sur l'accueil des communautés culturelles*; le rapport d'un comité formé par le MEQ en 1985 *L'école québécoise et les communautés culturelles* proposant l'intégration culturelle dans le respect de la diversité; le rapport

intitulé *Vivre la diversité en français* portant sur la place du français dans les écoles à clientèle pluriethnique de l'île de Montréal publié par le Conseil de la langue française en 1987.

Les réalisations de la CECM étaient celles-ci :

- Une *Politique de services aux élèves des communautés culturelles fréquentant les écoles françaises* (1984), politique visant à inciter les écoles à tenir compte de la diversité et de la spécificité de leur clientèle, à prendre en charge l'entière responsabilité de tous leurs élèves et, par des services adaptés, à veiller à leur développement de façon continue et harmonieuse; le document *Orientations en regard de l'éducation interculturelle* (1986); la présence de six conseillers pédagogiques permanents au services des écoles; la mise en place d'un programme d'enseignement en langues d'origine (PELO); la mise en service de classes d'accueil dès 1969; l'établissement de liens avec les universités concernant la formation des maîtres à la réalité pluriethnique montréalaise; la mise sur pied de sessions de perfectionnement sur l'éducation interculturelle et sur l'enseignement adapté aux clientèles multiethniques; la préparation de nombreux documents et instruments d'évaluation à l'intention des élèves des communautés culturelles; la mise en place de cours de français et d'alphabétisation aux adultes allophones.

<sup>156</sup> Ibidem, p. 6.

<sup>157</sup> Entrevue avec Lise Lavoie-Gauthier, enregistrée le 14 novembre 1996, # 433 à 456. Les parenthèses complétant le sens du texte sont de l'auteure et font suite aux questions posées à Lise Lavoie-Gauthier.

<sup>158</sup> Ibidem, # 510 à 514. Les parenthèses sont de l'auteure.

<sup>159</sup> Ibidem, face B # 008 à 024 et 030 à 038.

<sup>160</sup> Entrevue avec Jean-Paul Énard, enregistrée le 28 octobre 1996, # 379 à 381.

<sup>161</sup> Ibidem, # 113 à 118.

<sup>162</sup> Ibidem, # 129 à 133.

<sup>163</sup> André Houle a été président de l'ADEM du 23 octobre 1986 au 24 octobre 1990.

<sup>164</sup> Le Comité de relations professionnelles était formé de représentants des associations de directions d'école du secteur français (ADEM) et du secteur anglais (ACPM) et de représentants de la direction générale et des cadres des services centraux et régionaux. Tous les sujets de l'ordre des relations de travail y étaient discutés, de même que les sujets pédagogiques qui avaient une incidence sur les conditions de travail des directions d'école.

<sup>165</sup> Archives CECM, séance régulière du conseil des commissaires du 18 mai 1988, # VII - b) et la résolution du 25 mai 1988.

<sup>166</sup> Entrevue avec Jean-Paul Énard, enregistrée le 28 octobre 1996, # 538 à 543.

<sup>167</sup> Les propos concernant André Houle ont été confirmés lors d'une entrevue faite à son école le 7 novembre 1996.

<sup>168</sup> Archives de l'ADEM, *Comité de l'ADEM en regard de l'éducation interculturelle*, 89-01-19, Jean-Paul Énard.

<sup>169</sup> Archives de l'ADEM, CA-89-45. (Le délai entre le début des travaux du comité et l'adoption de la résolution par le CA de l'ADEM est purement technique. Afin de ne pas retarder la production du rapport, Jean-Paul ÉMARD a préféré commencer les travaux du comité dès qu'il a reçu un accord tacite du

président). Le comité, composé de sept membres sous la responsabilité du directeur de Sophie-Barat, Jean-Paul Émard, s'est réuni à quatre reprises. Ce sont ajoutés au comité : Marie-Andrée Deneault (centre pour adultes Saint-Paul), André Saint-Martin (Saint-Étienne, primaire).

<sup>170</sup> ÉMARD, Jean-Paul et al., *Politiques et orientations en regard de l'éducation interculturelle*, Archives de l'ADEM, Comité en regard de l'éducation interculturelle, mars 1989. Le texte est le suivant :

I - L'ouverture à la diversité :

L'A.D.E.M. souhaiterait que la C.É.C.M. se préoccupe de l'impact de l'intégration des différentes ethnies dans les écoles françaises de son réseau :

- 1.1 en réaffirmant le rôle primordial du français dans l'accueil des communautés culturelles;
- 1.2 en faisant de l'intégration linguistique et socioscolaire dans les écoles à clientèle pluriethnique une de ses priorités;

II - La compréhension interculturelle:

L'A.D.E.M. souhaiterait que la C.É.C.M. assure, dans le cadre de sa politique et de ses programmes, à tous les jeunes Montréalais et Montréalaise(s) une maîtrise de la langue française parlée et écrite :

- 2.2 - en intensifiant chez tout le personnel enseignant une attention particulière à la qualité et à la promotion du français dans son enseignement et dans le vécu scolaire;

L'A.D.E.M. recommande que la C.É.C.M. encourage le développement d'instruments pédagogiques permettant d'adapter l'enseignement aux exigences d'une pédagogie interculturelle et plus particulièrement :

- 2.7 en considérant le français comme véhicule privilégié d'expression de la diversité au sein de la culture québécoise

<sup>171</sup> Archives de l'ADEM, *Procès-verbal de la 13e réunion régulière du Conseil d'administration de l'ADEM*, 28 mars 1989, p. 7, point 13.

<sup>172</sup> Entrevue avec Jean-Paul Émard, enregistrée le 28 octobre 1996, # 482 à 491.

<sup>173</sup> Ibidem, # 424 à 432.

<sup>174</sup> Ajout de l'auteur.

<sup>175</sup> Entrevue avec Jean-Paul Émard, enregistrée le 28 octobre 1996. # 432 à 462.

<sup>176</sup> Entrevue avec André Houle le 7 novembre 1996.

<sup>177</sup> Entrevue avec Lise Lavoie-Gauthier, enregistrée le 14 novembre, # 526 à 530.

<sup>178</sup> *Déclaration de l'ADEM en regard de l'éducation interculturelle*, recommandations au CA de l'ADEM, avril 1989, document de 13 pages.

<sup>179</sup> Archives de l'ADEM, *Procès-verbal de la 14e réunion régulière de 1988-89 du Conseil d'administration de l'ADEM*, 10 avril 1989, p. 3, point 5.

<sup>180</sup> Archives de l'ADEM, *Procès-verbal de la 15e réunion régulière du Conseil d'administration de l'ADEM*, p. 3, point 4.

<sup>181</sup> Archives de l'ADEM, *DECLARATION DE L'A.D.E.M. EN REGARD DE L'EDUCATION INTERCULTURELLE* (Mai 1989), déposé au CA du 8 mai 1989, p. 6.

<sup>182</sup> Archives de l'ADEM, *Procès-verbal de la 16e réunion régulière du Conseil d'administration de l'ADEM*, 8 mai 1989, résolution # CA-89-73, p. 4 et 5, point 5.

- 
- <sup>183</sup> Entrevue avec André Houle, le 7 novembre 1996.
- <sup>184</sup> Archives de l'ADEM, *Procès-verbal de la 17e réunion régulière du Conseil d'administration de l'ADEM*, 23 mai 1989, p. 8, point 16.
- <sup>185</sup> Archives de l'ADEM, 26 mai 1989. Note :  
POLITIQUE LINGUISTIQUE Une politique linguistique doit tenir compte des faits suivants :
- Le français doit être non seulement un outil d'apprentissage mais aussi un outil de communication;
  - Des mesures de valorisation doivent appuyer ()
  - Les exigences d'un français correct doivent dépasser les cours de français pour améliorer la qualité du français, toute la vie scolaire doit en être teintée;
  - La politique doit : intensifier l'accent sur le français écrit; faire connaître les auteurs québécois et d'autres origines qui ont réalisé des oeuvres en français; sensibiliser à l'importance du français dans le monde; s'inspirer d'expériences positives vécues dans les établissements scolaires dans le respect de la Charte des droits et des libertés;
  - La langue française doit garantir la transmission de la culture et des valeurs de la société d'accueil.
- <sup>186</sup> FONTAINE Mario, journaliste. *Montréal est de moins en moins francophone*, Journal La Presse, 2 juin 1989, 1 ère page.
- <sup>187</sup> Archives de l'ADEM, Convocation, conférence de presse, 89-06-13.
- <sup>188</sup> Archives CECM, séance régulière du conseil des commissaires, 1988-03-23, # VIII b), p. 405. La commissaire Céline Laberge (MEMO) avait proposé ce vote de félicitations à Louise Laurin.
- <sup>189</sup> Archives de l'ADEM, *L'éducation interculturelle : l'enjeu majeur auquel fait face l'école montréalaise*, 89-06-14, p. 1
- <sup>190</sup> Ibidem, p. 2.
- <sup>191</sup> Voir le document dans sa version intégrale, à l'annexe 1, à la page 372.
- <sup>192</sup> Entrevue avec Jean-Paul Émard, enregistrée le 28 octobre 1996, # 229 à 234.
- <sup>193</sup> Archives de l'ADEM, Communiqué de presse, *L'éducation interculturelle : l'enjeu majeur auquel fait face l'école montréalaise*, 89-06-14 à 12:00 h, p. 2.
- <sup>194</sup> Propos de André Houle recueillis lors d'une entrevue le 7 novembre 1996.

---

**Notes - Chapitre 4.3**

<sup>195</sup> PORTUGAIS, Laurent. *Quoi de neuf ?*, Bulletin d'information de la Commission des écoles catholiques de Montréal, Numéro spécial, 28 août 1989, p. 4. Partie du discours du DG portant sur la langue :

**La défense de la langue française**

La présence des allophones m'amène maintenant à parler d'un dernier point, ou d'une dernière valeur: la défense de la langue française. Certains observateurs ont comparé à la légende du cheval de Troie l'intégration des allophones aux écoles françaises de Montréal. Cette image est terriblement juste si on la dépouille de l'idée qu'elle véhicule habituellement, celle d'une ruse de l'ennemi, pour lui conserver l'unique sens d'un danger interne, c'est-à-dire le risque que fait courir à la langue française la présence massive d'autres langues.

On sait que la plupart des immigrants préfèrent envoyer leurs enfants à l'école anglaise, on sait aussi comment il peut être difficile de faire respecter l'usage du français dans les écoles où la population francophone est minoritaire, on sait encore que la proportion de francophones est à la baisse à Montréal, comme le démontre une étude du Conseil de la langue française, on sait enfin que les ressources financières pour faciliter l'intégration des allophones font cruellement défaut; dans ce contexte, la défense de la langue française apparaît comme une obligation morale. Si chacun renvoie le problème à un palier administratif ou politique supérieur, la partie est perdue d'avance.

Dit autrement, ceci est le message de fond que m'ont fait cette année, les directeurs d'école au comité consultatif dont vous avez pu lire les comptes rendus dans le Bloc-Notes C.É.C.M. Cela me rejoint parfaitement et j'ai demandé que soit préparé, pour être soumis au Conseil des commissaires, un projet de politique linguistique destiné à servir d'appui aux écoles françaises dans leur travail auprès des parents et des élèves. Cette suggestion qui vient aussi du comité ne peut à elle seule constituer une garantie pour la survivance de la langue, mais peut-être qu'avec ce geste on pourra sentir, comme la citation de Terre des hommes, qu'en posant sa pierre, on contribue à bâtir le monde

<sup>196</sup> La Table de gestion régionale devait aussi changer de nom avec l'application de la Loi 107 pour s'appeler désormais le comité consultatif régional de gestion (CCRG). Lors de la deuxième réunion du comité consultatif régional de gestion de la Région Nord, une direction d'école a demandé comment il se faisait qu'aucune rencontre n'avait eu lieu au comité consultatif central de gestion (CCCG). Le directeur régional lui a répondu que le DG « attendait les noms des représentants de l'Association des cadres pour présenter son rapport aux Commissaires qui doivent entériner la formation du Comité » (Compte rendu du comité consultatif régional de gestion, 1989-12-14, pp. 1 et 2).

<sup>197</sup> Archives CECM, Conseil des commissaires, 02-02-1989. La résolution faisait état de plusieurs considérants, dont ceux-ci :

- ⇒ CONSIDÉRANT la pertinence, selon le comité, d'entreprendre une recherche sur la perception de la population montréalaise vis-à-vis l'école et sur ses attentes
- ⇒ CONSIDÉRANT l'évolution et le changement des populations de Montréal depuis l'enquête effectuée en 1976
- ⇒ CONSIDÉRANT l'arrivée et la présence de plus en plus active des allochtones
- ⇒ CONSIDÉRANT l'évolution et même l'augmentation marquée de la pauvreté
- ⇒ CONSIDÉRANT la mise en place, depuis 2 ans, du plan d'action axé sur l'apprentissage
- ⇒ CONSIDÉRANT le laps de temps favorable à la production des résultats en vue des orientations de 1990...

<sup>198</sup> Archives CECM, compte rendu de la réunion de la Direction générale du 1989-02-28, # XXII.

<sup>199</sup> Archives de l'ADEM, questionnaire envoyé le 1990-01-08 au président de l'ADEM par le conseiller-cadre auprès du DG de la CECM.

<sup>200</sup> Conseil des commissaires, réunion régulière du 89-10-18, Archives CECM, # XIII, p. 548.

<sup>201</sup> Archives de l'ADEM, 1990-01-08, fiche # 233.

<sup>202</sup> Monique Mus-Plourde ne faisait cependant pas partie du Conseil des commissaires.

- 
- <sup>203</sup> Le journaliste Jean-Pierre Proulx connaissait bien les questions scolaires et la CECM; avec son épouse Lucie Plante, il a mené, sans succès, une lutte importante pour déconfessionnaliser l'école Notre-Dame-des-Neiges (CECM) à la fin des années 1970. Se référer au chapitre sur la confessionnalité pour plus de détails sur cette affaire.
- <sup>204</sup> PROULX, Jean-Pierre. *Exclusif - Le sondage de la CECM sur les écoles séparées pour les Québécois d'origine*, Le Devoir, mercredi 8 novembre 1989, p. 4.
- <sup>205</sup> Archives CECM, séance régulière du conseil des commissaires du 27 avril 1988, # XVIII, pp. 473-474. Le Comité des groupes ethniques de la CECM (CCGE) avait été créé le 27 avril 1988 par le conseil des commissaires.
- <sup>206</sup> FORTIN, Richard. *CECM : une question dans un sondage suscite l'inquiétude des groupes ethniques*, La Presse, mercredi 8 novembre 1989.
- <sup>207</sup> Nouvelle rapportée le lendemain par Richard FORTIN. *Un sondage commandé par la CECM provoque l'ire de SOS-Racisme*, La Presse, jeudi 9 novembre 1989, p. A 16.
- <sup>208</sup> Archives CECM, Conseil des commissaires du 8 novembre 1989, Résolution III, p. 571.
- <sup>209</sup> LECLERC, Jean-Claude, journaliste. *La bêtise d'un « sondage » - La CECM est indigne de gérer des écoles même « moitié-moitié »*, Le Devoir, jeudi 9 novembre 1989, p.8.
- <sup>210</sup> MOORE, Lynn, journaliste. *« No separate schools, MCSC says »*, The Gazette, jeudi 9 novembre 1989.
- <sup>211</sup> Compte rendu du comité consultatif régional de gestion de la Région nord, 1989-11-09, point 11, Sondage C.E.C.M., p. 6.
- <sup>212</sup> CORMIER, Guy, journaliste. *Voile islamique : double controverse sur l'école*, La Presse, dimanche 12 novembre 1989.
- <sup>213</sup> Archives de l'ADEM, Message de CEQAPM à CEQTOUS, Réf.: "Le" sondage de la CECM, 3 pages, 14 novembre 1989.
- <sup>214</sup> Rapporté par André PRATTE, journaliste. *Sondage : Pallascio écourte ses vacances*, La Presse, mercredi 15 novembre 1989.
- <sup>215</sup> Les propos de ce paragraphe sont rapportés par André Pratte, journaliste. *La CECM va retirer de son sondage la question sur les écoles séparées*, La Presse, jeudi le 16 novembre 1989.
- <sup>216</sup> RUFIANGE, Luc, journaliste. *Les écoles séparées - Pallascio est prêt à retirer la question*, Le Journal de Montréal, jeudi 16 novembre 1989, p. 6.
- <sup>217</sup> Archives CECM, Conseil des commissaires, séance extraordinaire du 16 novembre 1989, points I, II et III, pp. 577 à 579.
- <sup>218</sup> Ibidem.
- <sup>219</sup> PRATTE, André, journaliste. *Deux commissaires ne ferment pas la porte aux écoles séparées - Cependant, comme prévu, la CECM retire de son sondage la question traitant de ce sujet*, La Presse, vendredi 17 novembre 1989.

- 
- <sup>220</sup> Ces trois commissaires, Nicole Lalumière-Pace, Pasquale Piccirilli et Umberto Di Genova, ont, avec Jeannette Dagenais-Milot, été exclus du caucus des commissaires du MSC au printemps de 1989 à cause de leurs refus trop fréquents d'adopter la position de la majorité des membres du groupe. Ils votent comme s'ils étaient indépendants d'un parti, au conseil des commissaires. Voir à ce propos l'article de André PRATTE du 1989-11-24.
- <sup>221</sup> *Les commissaires de la CECM retirent la « question 30 » et On veut la tête de Pallascio*, Le Journal de Montréal, vendredi 17 novembre 1989.
- <sup>222</sup> MUS-PLOURDE, Monique, présidente du MEMO. *Sondages : le MEMO fustige la CECM*, Lettre ouverte, La Presse, lundi 20 novembre 1989.
- <sup>223</sup> PRATTE, André, journaliste. *Un spectacle désespérant*, La Presse, lundi 20 novembre 1989.
- <sup>224</sup> SAVARD, Luc, président de la FECS-CEQ, *Le sondage de la CECM - Irrresponsable, réactionnaire, rétrograde*, Lettre ouverte, La Presse, section Opinions, mercredi 22 novembre 1989.
- <sup>225</sup> PRATTE, André, journaliste. *À la CECM, la « bande des quatre » fait la vie dure à Pallascio - Les dissensions entre le président de la CECM et les quatre commissaires exclus du MSC deviennent chaque jour plus évidentes*, La Presse, vendredi 24 novembre 1989, p. A 4.
- <sup>226</sup> DUBUC, Alain, éditorialiste. *CECM : le Mouvement scolaire confessionnel doit partir*, La Presse, samedi 25 novembre 1989, p. B 2.
- <sup>227</sup> CAUCHON, Paul, journaliste. *Les directeurs d'école s'impatientent : aucune nouvelle mesure pour mieux intégrer les immigrants*, Le Devoir, jeudi 9 novembre 1989.
- <sup>228</sup> À ce propos, au comité consultatif régional de gestion de la Région Nord, une direction d'école a demandé en novembre 1989, où en était l'état d'avancement des travaux dans le dossier de l'élaboration d'une politique linguistique. La réponse fut qu'il n'y avait pas d'information disponible sur ce sujet (Compte rendu du comité consultatif régional de gestion, 1989-11-09, point 05 - Plan d'action C.E.C.M. et orientations régionales, pp. 2 et 3).
- <sup>229</sup> Archives CECM, Conseil des commissaires, réunion du 1990-01-17, p. 625, fiche # 234.
- <sup>230</sup> Archives CECM, Conseil des commissaires, réunion du 1990-01-17b, XXII b), p.21, fiche # 235.
- <sup>231</sup> Archives CECM, Conseil des commissaires, réunion du 1990-02-07, XLI, s), p. 668.
- <sup>232</sup> Archives CECM, Conseil des commissaires, réunion du 1990-02-07b, XXIX, pp. 657-658, fiche # 238.  
La résolution se lit de la façon suivante :  
2° Ajouter au règlement 1986-1 l'article 39  
Les DPR ont le pouvoir d'approuver les règles de conduite et les mesures de sécurité adoptées dans chaque école par le conseil d'orientation ou, en l'absence de tel conseil par la direction de l'école. En cas de litige, le conseil d'orientation ou la direction de l'école peut en appeler au Conseil des commissaires.
- <sup>233</sup> Archives CECM, Conseil des commissaires, réunion du 1990-02-07c, XXX, pp. 658,659, fiche # 239.
- <sup>234</sup> Lily TASSO, journaliste. *L'unilinguisme en Ontario : des allophones prêts à partir en croisade pour défendre le français*, La Presse, samedi 17 février 1990.
- <sup>235</sup> HÉBERT, Chantal, journaliste. *D'Iberville Fortier menace de démissionner*, Le Devoir, jeudi 5 avril 1990, p. 1 et 8. D'Iberville Fortier était alors commissaire aux langues officielles du Canada.

- 
- <sup>236</sup> Archives CECM, Conseil des commissaires, réunion du 1990-02-07, XXXIX.
- <sup>237</sup> Comité consultatif central de gestion, CECM, convocation à la 1ère rencontre de l'année 1989-1990, 1990-02-07a, fiche # 237.
- <sup>238</sup> CECM, Comité consultatif central de gestion, ordre du jour, réunion du 1990-02-15a, fiche # 244.
- <sup>239</sup> Voici la liste des membres du CCCG 1989-1990 : Le directeur général et son conseiller-cadre, Lise Bastien, Ginette Genty, Thérèse Landry-Bastien, Lise Ouimet, Mariette Tremblay, Gilles Archambault, Gilles Beauchamp, Pierre Bertrand, Jean Bouchard, Larry De Gruchy, Pierre Derome, Richard Dion, Jean-Pierre Drolet, André Houle, André Langevin, Claude Lefebvre, Anthony Matheson, Robert Mathieu, Georges Nivischiuk, André Saint-Martin, Guy Saintonge. Fiche # 245, 1990-02-15b.
- <sup>240</sup> Le directeur de l'école Leonardo Da Vinci et le directeur-adjoint au Service des ressources éducatives.
- <sup>241</sup> Notes d'observation participante, 1990-02-15d, fiche # 247.
- <sup>242</sup> CECM, Comité consultatif central de gestion, compte rendu du 15 février 1990, p. 3 - 4, fiche # 246.
- <sup>243</sup> Ibidem, p. 4, fiche # 246.
- <sup>244</sup> Ibidem. Ce point au compte rendu se lit comme suit :
- Dans le premier cas, on estime que le français est menacé et qu'il faut, même à contrecœur, prendre les moyens pour le défendre. Dans le second, on néglige cette menace qui pèse sur la langue, ce qui amène à considérer comme déraisonnable la formulation d'exigences linguistiques, que cela concerne l'affichage, l'exigence à ne parler que français dans les écoles françaises, ou d'autres situations encore... (...)
- Si l'emploi de l'anglais pose un problème dans certaines écoles françaises, il demeure que personne ne met en doute l'avantage de connaître et de bien manier cette langue. Il faut donc trouver un moyen d'appliquer une politique linguistique qui assure la présence du français sans qu'il n'y ait d'accroc aux droits individuels comme celui d'apprendre l'anglais.
- <sup>245</sup> Ibidem, p. 5, fiche # 246.
- <sup>246</sup> Notes d'observation participante, 1990-02-15e, fiche # 248.
- <sup>247</sup> Archives de l'ADEM, Procès-verbal de la 3e réunion régulière de 1989-1990 du Conseil d'administration de l'ADEM, 1989-10-10, Point 19 - Varia, a) Politique linguistique, p. 10). Le CA de l'ADEM avait recommandé 9 directions d'école à la CECM et le conseiller-cadre auprès du DG.
- Outre le conseiller-cadre que l'ADEM recommandait, cinq des personnes sur cette liste ont été retenues pour le comité d'élaboration de la politique linguistique : Marie-Andrée Deneault, Thérèse Landry-Bastien, Lise Lavoie-Gauthier, Pierre Lamothe et Émile Robichaud.
- <sup>248</sup> Notes d'observation participante, 1990-03-09a, fiche # 253. Les personnes choisies étaient donc :
- Marie-Andrée Deneault - directrice du centre pour adultes Saint-Paul;
  - Lise Lavoie-Gauthier - directrice adjointe de l'école secondaire Sophie-Barat;
  - Francine Henrichon - directrice de l'école primaire Saint-Pascal-Baylon;
  - Robert Céré - directeur de l'école secondaire La Dauversière;
  - Pierre Lamothe - directeur de l'école secondaire Saint-Luc;
  - Claude Lefebvre - directeur de l'école secondaire Lucien-Pagé;
  - Émile Robichaud - directeur de l'école secondaire Louis-Riel;
  - Thérèse Landry-Bastien - directrice de l'école primaire Saint-Noël-Chabanel.
- <sup>249</sup> Notes d'observation participante, 1990-03-09c, fiche # 255.

- 
- <sup>250</sup> Notes d'observation participante, 1990-03-09b, fiche # 254.
- <sup>251</sup> Notes d'observation participante, 1990-03-09d, fiche # 256.
- <sup>252</sup> Notes d'observation participante, 1990-03-09e, fiche # 232.
- <sup>253</sup> Notes d'observation participante, 1990-03-09f, fiche # 233.
- <sup>254</sup> Assemblée nationale, *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire*, Gouvernement du Québec, décret 73-90, 1990-01-24 (1990) G.O., 569, Gazette officielle, Québec, 14 février 1990, 122e année, n° 7, partie 2, p. 574, ch.VI, art. 54. Fiche # 243.
- <sup>255</sup> Gouvernement du Québec, *Le français à l'école*, Plan d'action, Ministère de l'Éducation, juin 1988, p. 27. Cette partie du document se lit ainsi :
- Dans la mise en oeuvre du Plan d'action, une responsabilité très lourde incombera, cela va de soi, aux enseignants et enseignantes de français. L'entreprise échouera cependant si l'on tente d'en faire porter le poids uniquement aux responsables de l'apprentissage du français. C'est toute l'école, tout le milieu scolaire, voire toute la communauté québécoise qui doit s'engager dans cette entreprise de santé nationale.
- Il faut faire prendre conscience aux élèves québécois, qu'ils soient allophones ou de vieille souche, de l'importance d'un français de qualité non seulement dans leur environnement scolaire mais aussi dans tous les aspects de la vie quotidienne.
- Les enseignants et les enseignantes des autres matières et, de façon générale, tous les professionnels de l'enseignement, qu'ils soient à l'école primaire ou secondaire, au cégep ou à l'université, seront appelés à travailler de concert pour créer des milieux d'apprentissage où la qualité du français soit une préoccupation constante.
- Cette responsabilité partagée débordera évidemment le cadre scolaire. L'école ne saurait porter seule la responsabilité de la qualité du français écrit et parlé. La famille, les médias, le monde du travail et les autorités politiques doivent aussi s'engager dans cette entreprise essentielle, laquelle ne saurait réussir que moyennant l'appui indispensable de chaque Québécois et de chaque Québécoise.
- <sup>256</sup> Archives CECM, Conseil pédagogique, *Plan d'action 1989-1990*, 2 octobre 1989. Ce point apparaissait à l'échéancier au deuxième thème touchant les communautés culturelles, au point 2.2.1 : « Approuver un plan d'action C.É.C.M. relatif aux relations interculturelles ». Le conseil ajoutait au point 2.2.6 : « Donner un avis sur les énoncés d'une politique linguistique ».
- <sup>257</sup> Le volet concernant la langue fut déposé au Conseil des commissaires le 4 avril sous la forme du projet de politique linguistique; le volet de la pratique pédagogique fut confié au Service des études qui remit son rapport au Conseil pédagogique le 24 mai 1990.
- <sup>258</sup> ATTAR, Robert et REITHER-GODBOUT, Ghislaine. *La pluriethnicité des écoles : un défi à relever*, Office des relations interculturelles, CECM, 1990. L'ORI, créé le 14 septembre 1988 par le conseil des commissaires, était responsable de l'accueil, de l'admission, de l'application du programme PELO et du développement des relations interethniques et intercommunautaires à la CECM (Archives CECM, séance régulière du conseil des commissaires, 1988-09-14, # XIV).
- <sup>259</sup> Archives CECM, Conseil pédagogique, *Compte rendu*, 1990-02-16, point 4.2, p. 12-13.
- <sup>260</sup> *Ibidem*, p. 20. Ces recommandations se lisaient ainsi :
- ⇒ 4° e) de PROMOUVOIR la francisation des parents et des élèves issus des communautés culturelles pour une meilleure intégration à la collectivité québécoise (Compte rendu, Conseil pédagogique, 1990-02-16:13);
  - ⇒ 10° d'ENTÉRINER les actions à mener relatives aux centres ou écoles françaises pluralistes et à leurs relations avec leurs élèves, à savoir :
  - ⇒ a) d'INCITER les directions d'école :

- ⇒ à PROMOUVOIR le français comme langue commune, instrument d'échanges et de promotion sociale, facteur essentiel de la réussite scolaire et de l'intégration sociale pour tous; à créer un environnement scolaire qui, tout en donnant la préséance au français, signale ouvertement sa pluriculturalité comme une richesse, permettant ainsi l'identification de tous à ce milieu »;
- ⇒ d'INITIER les élèves à la culture de leur milieu scolaire en les informant des règlements, du code de vie, des valeurs et des traditions partagées par l'ensemble, de façon à DÉVELOPPER le sens d'appartenance et de fierté à ce milieu ».

- <sup>261</sup> Archives CECM, Conseil pédagogique, Compte rendu, 1990-02-16, p. 20
- <sup>262</sup> Compte rendu du Comité consultatif régional de gestion, 1989-12-14, point 04, Orientations régionales - Plan d'action, p. 3 et 4. Document déposé : *Plan d'action de la Région Nord 1989-1990*, point 3.2, p. 5. Voir aussi : *Perspectives scolaires 1989-1990*, Région Nord, point 3 b), p. 3.
- <sup>263</sup> Gouvernement du Québec, *Loi sur l'instruction publique*, Éditeur officiel du Québec, L.R.Q., chapitre 1-13.3, à jour au 11 août 1992.
- <sup>264</sup> Se référer aux articles 55 à 57 de la loi pour connaître les particularités concernant la formation du Conseil d'orientation.
- <sup>265</sup> Gouvernement du Québec, *Loi sur l'instruction publique*, Éditeur officiel du Québec, L.R.Q., chapitre 1-13.3, à jour au 11 août 1992, articles 77 et 78 :
- Article 77. Le conseil d'orientation détermine, après consultation du comité d'école, les orientations propres à l'école contenues dans le projet éducatif.
- Il donne son avis au directeur de l'école sur les mesures propres à assurer la réalisation et l'évaluation de ces orientations.
- Article 78. Le conseil d'orientation exerce aussi les fonctions suivantes :
- 1° il favorise l'information, les échanges et la coordination entre les personnes intéressées par l'école;
  - 2° il adopte avec ou sans modification, après consultation du comité d'école, les règles de conduite et les mesures de sécurité proposées par le directeur de l'école;
  - 3° il approuve, après consultation du comité d'école, la programmation proposée par le directeur de l'école des activités éducatives qui nécessitent un changement à l'horaire habituel des élèves ou un déplacement de ceux-ci à l'extérieur de l'école.
- Les règles de conduite et les mesures de sécurité visées au paragraphe 2° du premier alinéa peuvent prévoir les sanctions disciplinaires applicables, autres que l'expulsion de l'école et des punitions corporelles; elles sont soumises à l'approbation du conseil des commissaires et transmises à chaque élève de l'école et à ses parents.
- <sup>266</sup> Archives CECM, Procès-verbal de la 16e réunion du Conseil pédagogique de la CECM, 3 février 1989, point 5.1 et 5.2. Document du Service des études préparé par Irène POISSANT et Marcel ST-JACQUES. *Propositions pour élaborer un code de vie pour les écoles de l'ordre secondaire*. Fiche # 104.
- <sup>267</sup> Cour suprême du Canada, *Jugement sur les écoles françaises d'Alberta*, Document, section DES IDÉES, DES ÉVÉNEMENTS, Le Devoir, samedi 17 mars 1990, p. A-9. Les deux insertions (Je souligne) ont été écrites par le juge Dickson. L'article 23 de la Charte canadienne des droits se lit ainsi :
- Article 23.3 - Le droit reconnu aux citoyens canadiens (...) de faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans la langue de la minorité francophone ou anglophone d'une province :
- a) s'exerce partout dans la province où le nombre des enfants des citoyens qui ont ce droit est suffisant pour justifier à leur endroit la prestation, sur les fonds publics, de l'instruction dans la langue de la minorité;
  - b) comprend, lorsque le nombre de ces enfants le justifie, le droit de se faire instruire dans des établissements de la minorité linguistique financés sur les fonds publics ».
- <sup>268</sup> PROULX, Jean-Pierre, journaliste. *Les commissions scolaires catholiques seraient en faveur d'un amendement à l'article 93 de l'AANB*, Le Devoir, samedi 17 mars 1990, p. B-10.

- 
- <sup>269</sup> Feuillet d'information distribué par le gouvernement québécois aux citoyens en mars 1990. Fiche # 252.
- <sup>270</sup> DUMONT, Fernand, philosophe et écrivain. Mémoire présenté le 13 mai 1987 lors de la commission parlementaire québécoise sur l'Accord de Meech, tiré du livre *Le Québec et le lac Meech, Un dossier du Devoir*, Guérin littérature, Montréal, 1987, p. 139 et 140. Le texte se lit ainsi :
- Mais une chose est certaine : s'il arrivait que nous cessions de parler français au Québec, je ne vois sur quels critères la Cour suprême pourrait s'appuyer pour nous reconnaître comme société distincte. Il y a là un critère-limite sur lequel personne, juriste ou non, ne saurait se tromper..... le critère pour comprendre que le Québec forme une société distincte, est le suivant : le français y est la langue officielle, avec les compétences qui s'ensuivent.
- <sup>271</sup> Alliance des professeurs de Montréal, *La juridiction exclusive du Québec en matière d'éducation est un leurre*, extrait du mémoire présenté le 20 mai 1987, paru dans *Le Québec et le lac Meech*, un dossier du Devoir, Guérin, Montréal, 1987, pp. 229 à 233.
- <sup>272</sup> *Ibidem*, p. 231. Le texte se lisait comme suit :
- Ce double système scolaire fondé sur les droits confessionnels des deux peuples fondateurs accuse désormais de sérieuses lacunes. D'une part, les écoles du réseau catholique accueillent des élèves francophones et anglophones dans deux secteurs parallèles. Et toutes ces écoles intègrent de plus en plus d'immigrants comme nous le soulignons précédemment. D'autre part, le réseau protestant, traditionnellement réservé aux petits anglophones, ouvre désormais toutes grandes ses portes aux francophones, sans égard à leur religion bien sûr. C'est d'ailleurs, et souvent, la raison invoquée par les parents francophones pour retirer leurs enfants de la trop catholique Commission scolaire de Montréal dont l'intégrisme des commissaires actuels n'est plus à démontrer. Ce même réseau angloprotestant accueille aussi des immigrants, malgré les dispositions de la loi 101 et avec la complicité du gouvernement. Comment qualifier autrement la loi 58 par laquelle le ministre de l'Éducation amnistiait l'année dernière tous les contrevenants, en commençant par les administrateurs responsables qui constituaient son comité d'enquête. À cet enchevêtrement des structures, dont les coûts économiques et sociaux sont énormes, une seule solution s'imposait : restructurer le système scolaire québécois sur la base du critère linguistique pour respecter le droit de la minorité anglophone en affirmant la primauté du français à l'école.
- <sup>273</sup> *Ibidem*, p. 232.
- <sup>274</sup> CHARBONNEAU, Jean-Paul, journaliste. À *Laval, 500 élèves descendent dans la rue pour défendre le français*, La Presse, jeudi le 15 mars 1990. p. A 4.
- <sup>275</sup> Dans un article du *Devoir*, le 17 mars suivant, *Meech et le printemps responsables des affrontements étudiants à Laval*, Josée BOILEAU fait état de 30% d'élèves issus de 70 groupes ethniques ce qui donne un peu plus que le double de ces chiffres.
- <sup>276</sup> CHARBONNEAU, Jean-Paul, et NORMAND, Gilles, journalistes. *Nouvelle altercation entre allophones et francophones à l'école St-Maxime, Ryan exige un rapport sur ces « démonstrations passagères »*, La Presse, vendredi 16 mars 1990, p. A 8.
- <sup>277</sup> BOILEAU, Josée, journaliste. *Meech et le printemps responsables des affrontements étudiants à Laval*, Le Devoir, samedi 17 mars 1990.
- <sup>278</sup> VENNAT, Pierre, journaliste. *Les enfants de la loi 101*, Éditorial, La Presse, mardi 20 mars 1990, p. B 2, fiche # 259.
- <sup>279</sup> LACHANCE, Michelle. *Lettre de la direction de l'école Saint-Maxime à tous les parents*, École Saint-Maxime, Réseau scolaire Chomedey de Laval, Laval, 22 mars 1990, la lettre a été publiée dans le journal *Courrier-Laval*, le 25 mars 1990, p. 55, fiche # 264.
- <sup>280</sup> Notes d'observation participante, 1990-03-23b, fiche # 262.

- 
- <sup>281</sup> Notes d'observation participante, 1990-03-23a, fiche # 261.
- <sup>282</sup> Notes d'observation participante, 1990-03-23c, fiche # 263.
- <sup>283</sup> LECLERC, Jean-Claude, journaliste. *Les élections à la CECM - Le MEMO est encore bien loin d'avoir défait le MSC*, Le Devoir, 1990-03-28.
- <sup>284</sup> Ordre du jour du Comité consultatif central de gestion (CCCG), CECM, 1990-03-28a, fiche # 265.
- <sup>285</sup> Ibidem, p. 2, fiche # 266. Dans le texte, les références sont indiquées ainsi : Compte rendu ou cr.
- <sup>286</sup> Comité consultatif central de gestion, Compte rendu, 1990-03-28c, fiche # 267.
- <sup>287</sup> Notes d'observation participante, 1990-03-28f, fiche # 270.
- <sup>288</sup> Ibidem.
- <sup>289</sup> Ibidem.
- <sup>290</sup> Ibidem.
- <sup>291</sup> Notes d'observation participante, 1990-03-28e, fiche # 269.
- <sup>292</sup> Notes d'observation participante, 1990-03-28f, fiche # 270.
- <sup>293</sup> Notes d'observation participante, 1990-03-28, p. 1.
- <sup>294</sup> Gouvernement du Québec, *Loi sur l'instruction publique*, 1988-12-15, L.R.Q., chapitre 1-13.3, 22. 5°, version à jour au 11 août 1992, p. 6.
- <sup>295</sup> Notes d'observation participante, 1990-03-28g, p.1, fiche # 271.
- <sup>296</sup> *Politique de la langue dans le réseau des écoles françaises de la commission des écoles catholiques de Montréal*, Texte de l'avant-projet, CECM, 1990-03-28, p. 2.
- <sup>297</sup> *Politique de la langue dans le réseau des écoles françaises de la CECM*, Direction générale, Texte de l'avant-projet, CECM, DG-01-149, 1990-03-30, pp. 1 à 3. Voir le texte du projet à l'Annexe 2, p. 376.
- <sup>298</sup> Archives de l'ADEM, Procès-verbal de la 14e réunion régulière du Conseil d'administration de l'ADEM, 1990-04-02, point 11 - La politique linguistique de la CECM, projet, p. 7.
- <sup>299</sup> Archives de l'ADEM, correspondance du président, mardi 3 avril 1990.
- <sup>300</sup> Notes d'observation participante, 1990-04-04f, fiche # 280.

---

**Notes - Chapitre 4.4**

- <sup>301</sup> Notes d'observation participante, 1990-04-04g, fiche # 281.
- <sup>302</sup> Notes d'observation participante, 1990-04-04g, fiche # 281.
- <sup>303</sup> Notes d'observation participante, 1990-04-04i, fiche # 284.
- <sup>304</sup> Archives CECM, Compte rendu du Conseil des commissaires, séance ordinaire du 1990-04-04, p. 6.
- <sup>305</sup> PRATTE, André, journaliste. *La CECM songe à rendre l'usage du français obligatoire - Le problème, c'est la culture américaine qui attire tant les francophones que les allophones, dit le président de la CECM*, La Presse, jeudi 5 avril 1990.
- <sup>306</sup> Le Mouvement scolaire confessionnel a été créé par l'Association des parents catholiques du Québec, un groupe d'intérêt ayant une certaine influence dans l'ensemble de la province et voué, entre autres, à la préservation des structures scolaires confessionnelles.
- <sup>307</sup> PRATTE, André, journaliste. *Les commissaires majoritaires à la CECM fondent un parti*, La Presse, mercredi 4 avril 1990, p. A 11.
- <sup>308</sup> PROULX, Jean-Pierre, journaliste. *Le Mouvement scolaire confessionnel devient un parti*, Le Devoir, mercredi 4 avril 1990, p. 13.
- <sup>309</sup> MOORE, Lynn, journaliste. *MCSC chairman, 11 others to fight November election as Catholic party*, The Gazette, jeudi 5 avril 1990, p. A 4. Traduction de « It is just the same problem with an another name » et Le MSC et le RSC représentent : « (the) extreme right traditional views of Catholics who have not moved into the 20th century ».
- <sup>310</sup> MUS-PLOURDE, Monique, présidente du MEMO. MEMO : *Pour une école ouverte à la pluralité*, La Presse, mercredi 4 avril 1990, p. B 3.
- <sup>311</sup> Pour mieux comprendre la question du Québec et l'évolution de la décolonisation de ses structures sociales, économiques et politiques, nous proposons quelques-uns des auteurs qui se sont penchés sur le développement de cette province au statut particulier :
- LEVINE, Marc V. *La reconquête de Montréal*, VLB Éditeur, 1997;
- CONWAY, John F. *Des comptes à rendre - Le Canada anglais et le Québec, de la Conquête à l'accord de Charlottetown*, VLB Éditeur, 1995;
- NOËL, Lise. *L'intolérance - une problématique générale*, Les Éditions du Boréal, 1991;
- CALDWELL, Gary et WADDELL, Éric. *Les anglophones du Québec - de majoritaires à minoritaires*, Institut québécois de recherche sur la culture, 1982;
- CLIFT, Dominique et McLEOD ARNOPOULOS, Sheila. *Le fait anglais au Québec*, Libre Expression, 1979.
- <sup>312</sup> HÉBERT, Chantal, journaliste. *D'Iberville Fortier n'a pas vu poindre la tempête linguistique*, Le Devoir, mercredi 4 avril 1990, p. 2.
- <sup>313</sup> TADDEO, Donat J. et TARAS, R. C., 1987, pp. 95-110 dans GAGNON, Robert. *Histoire de la Commission des écoles catholiques de Montréal*, Les Éditions du Boréal, Montréal, 1996, p. 280. Ces deux occasions se présentèrent lorsqu'en 1970 le président a demandé l'abrogation de la Loi 63 et qu'en 1972, la présidente s'est prononcée en faveur de la Loi 22.

---

**Notes - Chapitre 4.5**

- <sup>314</sup> Notes d'observation participante, 1990-04 05a, fiche # 285.
- <sup>315</sup> PROULX, Jean-Pierre, journaliste. *La CECM veut rendre obligatoire l'usage du français dans ses écoles francophones*, Le Devoir, jeudi 5 avril 1990.
- <sup>316</sup> *Le projet de politique de la langue du réseau des écoles françaises de la CECM*, La Presse, vendredi le 6 avril 1990.
- <sup>317</sup> MOORE, Lynn, journaliste. *Catholic school board plans discipline if 'French environment' jeopardized*, The Gazette, jeudi 5 avril 1990.
- <sup>318</sup> Traduction libre de : « Arthur Hiess, president of the Canadian Institute on Minority Rights, called the policy "a knee-jerk response to placate linguistic extremists in Quebec." and a "poor response to the changing multicultural nature of Quebec. Hiess said he will urge the MCSC to reconsider the policy and ask Education Minister Claude Ryan to repudiate it ». MOORE, Lynn, journaliste. *Catholic school board plans discipline if 'French environment' jeopardized*, The Gazette, jeudi 5 avril 1990.
- <sup>319</sup> PRATTE, André, journaliste. « *C'est l'histoire de la carotte et du bâton...* », La Presse, vendredi 6 avril 1990.
- <sup>320</sup> PRATTE, André, journaliste. La Presse, vendredi 6 avril 1990
- <sup>321</sup> DESCÔTEAUX, Bernard, journaliste correspondant de Québec. *Ryan invite la CECM à tempérer l'obligation d'usage du français*, Le Devoir, vendredi 6 avril 1990, p. 2.
- <sup>322</sup> *Ibidem*, vendredi 6 avril 1990, p. 2.
- <sup>323</sup> NORMAND, Gilles, journaliste. *L'Assemblée nationale adopte la motion Meech à l'unanimité...moins trois*, La Presse, vendredi 6 avril 1990, p. B 1.
- <sup>324</sup> La Presse Canadienne, section de Saint-Jean, Terre-Neuve, *Meech : Terre-Neuve retire son appui*, article publié dans La Presse du 6 avril 1990.
- <sup>325</sup> Voir *Le français, langue commune - Enjeu de la société québécoise, Bilan de la situation de la langue française au Québec en 1995, Rapport du comité interministériel sur la situation de la langue française*, Direction des communications du ministère de la Culture et des Communications, Gouvernement du Québec, 1996, pp. 32-33). Ainsi, en 1989, la communauté anglophone du Québec, portant plainte au Comité des droits de l'homme des Nations Unies, alléguait que la Loi 178 interdisant l'affichage en anglais au Québec violait les articles 19 (sur la liberté d'expression), 26 (sur le droit à l'égalité) et 27 (sur le droit des minorités) du Pacte international relatifs aux droits civils et politiques. Or, le 7 mai 1993, le tribunal a reconnu que la Loi 178 contrevenait au paragraphe 2 de l'article 19, jugement entraînant la modification de la loi par le gouvernement du Québec avec la Loi 86, en 1993. Cependant, le Comité a jugé que ni l'article 26 n'avait été violé, puisque tous les marchands, anglophones ou francophones, avaient été soumis à la même loi, ni l'article 27 puisque ce Pacte « protégeait les minorités dans les États et non *dans une province* ».

---

**Notes - Chapitre 4.6**

- <sup>326</sup> MOORE, Lynn, journaliste. « *School board's ban may go to far: Ryan* » - « *School shows support for French-only rule* », The Gazette, vendredi 6 avril 1990.
- <sup>327</sup> AUTHIER, Philip et MOORE, Lynn, journalistes. *Prefers Laval language policy*, The Gazette, vendredi 6 avril 1990.
- <sup>328</sup> Ibidem. (*Traduction libre* : S'il doit y avoir un espoir d'intégration harmonieuse [des immigrants], Québec doit aménager un environnement non hostile, mais accueillant, à cet effet).
- <sup>329</sup> Ibidem : « If at the end of the process (at the MCSC) I'm apprised of conclusions that are not in my views reasonable, I would let them know my views.  
If a decisions would appear incompatible with fundamental rights, count on me to keep a watchful eye ».
- <sup>330</sup> LEBLANC, Gérald, chroniqueur. *CECM: bien faire et laisser braire*, La Presse, vendredi 6 avril 1990, p. A 5.
- <sup>331</sup> *MANIF EN FAVEUR DU FRANÇAIS*, La Presse, samedi 7 avril 1990.
- <sup>332</sup> FORTIN, Richard, journaliste. *La Dauversière : le directeur sert une mise en garde*, La Presse, mardi 10 avril 1990.
- <sup>333</sup> MOORE, Lynn, journaliste. *500 students clash over French-only policy — FRENCH-ONLY Students should be open: PM*, The Gazette, samedi 7 avril 1990, p. A 1, A 2.
- <sup>334</sup> La Presse Canadienne, *Exclusivité du français — Mulroney en désaccord avec la CECM*, La Presse, samedi 7 avril 1990, p. G 1.
- <sup>335</sup> MACPHERSON, Don, journaliste. *MCSC makes it to hard to be a satirist—Claude Ryan Quebec's education minister clearly has been made uneasy by school board's tough new language policy.—Other language ban is too silly for words*, The Gazette samedi le 7 avril 1990.
- <sup>336</sup> MOORE, Lynn, journaliste. *500 students clash over French-only policy — FRENCH-ONLY Students should be open: PM*, The Gazette, samedi 7 avril 1990, p. A 1, A.
- <sup>337</sup> DUBUC, Alain, journaliste. *La langue de l'opresseur?*, La Presse, samedi 7 avril 1990, p. B 2.
- <sup>338</sup> *Bilingualism is no plague—Native people show the way toward tolerance*, The Gazette, lundi 9 avril 1990.
- <sup>339</sup> *La CEQ invite Ryan à renforcer l'usage du français à l'école*, La Presse, lundi 9 avril 1990.
- <sup>340</sup> CAUCHON, Paul, journaliste. *POUR LES ÉCOLES QUÉBÉCOISES—La CEQ veut une politique interculturelle*, Le Devoir, lundi 9 avril 1990, p. 3.
- <sup>341</sup> PRÉMONT, Ferdinand; COURTOIS, Pierre; LAPERRIÈRE, Jeanne; BELZILE, Gisèle; BALETTE, Jean-Marie; LEMAY, Louis; DESROSIERS, Robert, enseignants. *Réflexions sur la situation du français dans certaines écoles de la CECM*, La Presse, lundi 9 avril 1990.
- <sup>342</sup> Cette citation que faisaient les enseignants de Saint-Luc est du poète Gaston Miron et fut prononcée lors du Colloque de l'Alliance des professeurs de Montréal, le 13 mars 1990.

- 
- <sup>343</sup> Dans un autre article de La Presse intitulé *Les universités bilingues, un outil d'assimilation*, le journaliste André Pépin rapportait le témoignage d'une enseignante de l'université La Laurentie (Sudbury) et ex-directrice régionale pour la Commission des langues officielles qui affirmait que les universités bilingues du Canada, dont celle de Sudbury, étaient de formidables outils d'assimilation à l'anglais. « Elle ne croit pas au bilinguisme intégral dans les institutions, ce qui équivaut, la majeure partie du temps, à l'assimilation de la minorité. » Cette enseignante souhaitait que la minorité francophone ait son réseau universitaire sur le modèle des composantes de l'université du Québec. La Presse, lundi, 9 avril 1990.
- <sup>344</sup> LEBLANC, Gérald, journaliste. *Les adolescents de la Loi 101*, La Presse, lundi 9 avril 1990.
- <sup>345</sup> LECLERC, Jean-Claude, journaliste. *Le français à la CECM — Il a suffi d'une verrue pour enlaidir un beau programme*, Le Devoir, mardi 10 avril 1990.
- <sup>346</sup> Canadian Press, *Quebec should insist on French in French schools : CEQ leader*, Publié dans The Gazette, mardi 10 avril 1990.
- <sup>347</sup> Notes d'observation participante, 1990-04-10a, fiche # 306.
- <sup>348</sup> Notes d'observation participante, 1990-04-10b, fiche # 307.
- <sup>349</sup> Notes d'observation participante, 1990-04-10c, fiche # 308.
- <sup>350</sup> Notes d'observation participante, 1990-04-11a, fiche # 310.
- <sup>351</sup> Notes d'observation participante, 1990-04-11b, fiche # 311.
- <sup>352</sup> Notes d'observation participante, 1990-04-11c, fiche # 312.
- <sup>353</sup> PRATTE, André, journaliste. *Les profs anglophones réprouvent la politique linguistique de la CECM — Le syndicat des enseignants anglo-catholiques juge « répugnant » de punir les élèves qui parlent anglais entre eux dans les écoles françaises*, La Presse, mercredi 11 avril 1990.
- <sup>354</sup> *English teachers protest French-only plan*, The Gazette, mercredi 11 avril 1990.
- <sup>355</sup> Notes d'observation participante, 1990-04-12a, fiche # 313.
- <sup>356</sup> GRENON, Denis, président de l'APM. *Politique de la CECM sur la langue - Pas de mesures coercitives*, Bulletin de l'Alliance - BIS 31, Volume 13, no 31.
- <sup>357</sup> GRENON, Denis, président de l'APM. *Un plan d'action nécessaire*, Bulletin de l'Alliance - BIS 31, Volume 13, no 31.
- <sup>358</sup> PILON, Gilles, journaliste. *La CECM et la politique de la langue — Des corrections sont nécessaires*, Le Journal de Montréal, vendredi 13 avril 1990.
- <sup>359</sup> *Commission refuses to hold public hearings*, The Gazette, vendredi 13 avril 1990. Traduction de « (Anyone who is interested in making his view known can write us a letter), said Lafleur ».
- <sup>360</sup> ROBERGE, Pierre. *Le projet de politique de la langue de la CECM rejeté par l'Alliance des professeurs, ou Le « projet de politique de la langue » de la CECM ne fait pas l'unanimité*, de la Presse Canadienne, La Presse, samedi 14 avril 1990.

- 
- <sup>361</sup> BARIL, Daniel. *L'école laïque serait supérieure*, Libre Opinion, Le Devoir, samedi 14 avril 1990.
- <sup>362</sup> GRENON, Denis, président de l'APM. *Pas de politique coercitive*, Document du journal Le Devoir, mardi 17 avril 1990.
- <sup>363</sup> YORSTON, John. *French-only in Catholic schools is knocked*—The French Press, collaboration spéciale, The Gazette, mardi 17 avril 1990.
- <sup>364</sup> PRATTE, André, journaliste. *Le MEMO s'oppose aux mesures coercitives*, La Presse, jeudi 19 avril 1990.
- <sup>365</sup> Archives CECM, Séance régulière du Conseil des commissaires du 18 avril 1990, Point VIII, Rapport # P-26-99 de Robert ATTAR et Ghislaine REITHER-GODBOUT de l'ORI. *Plan d'action en regard des relations interculturelles et interethniques de la CECM*. Ce plan d'action a été approuvé par 10 voix contre 4 et 1 abstention—celle du commissaire Pasquale Piccirilli—.
- <sup>366</sup> BAGNALL, Janet. *Catholic school commission adopts ethnic action plan*, The Gazette, jeudi 19 avril 1990.
- <sup>367</sup> La proposition de Céline Laberge était la suivante :  
...de CONFIER au Service des ressources humaines le mandat de réviser les critères d'embauche et de promotion du personnel de façon à éliminer toute discrimination en regard de l'origine ethnique, la race, la culture et la religion (Archives CECM, Conseil des commissaires, compte rendu de la séance ordinaire du 18 avril 1990, # VIII, p. 10).
- <sup>368</sup> La proposition de la commissaire se lisait ainsi :  
...d'APPUYER la création de commissions scolaires linguistiques et de mettre fin à la contestation judiciaire de la Loi 107 (Archives CECM, Conseil des commissaires, compte rendu de la séance ordinaire du 18 avril 1990, # VIII, p. 10).
- <sup>369</sup> Archives CECM, Conseil des commissaires, compte rendu de la séance ordinaire du 18 avril 1990, # VIII, p. 11.
- <sup>370</sup> BAGNALL, Janet. *Catholic school commission adopts ethnic action plan*, The Gazette, jeudi 19 avril 1990.
- <sup>371</sup> MACPHERSON, Don, journaliste. *Francophone criticism of Péladeau, MCSC speaks volumes*, The Gazette, jeudi 19 avril 1990.
- <sup>372</sup> *Oui au français en dehors de la classe, mais pas n'importe comment!*, La Presse Canadienne dans La Presse, jeudi 19 avril 1990.
- <sup>373</sup> *Ryan contre la coercition*, La Presse, vendredi 20 avril 1990.
- <sup>374</sup> Archives CECM, Conseil pédagogique, Compte rendu de la 21e réunion régulière, vendredi 20 avril 1990, pp. 3 à 5.
- <sup>375</sup> JOYAL, Renée, texte de lectrice. *Point de vue juridique*, La Presse, 20 avril 1990, p. B 3. Ce texte paraissait aussi dans Le Devoir du samedi 21 avril 1990.
- <sup>376</sup> Note d'observation participante, 1990-04-20a, fiche # 319.
- <sup>377</sup> *La communauté sikh se met au français*, La Presse, samedi 21 avril 1990.

- 
- <sup>378</sup> CAUCHON, Paul, journaliste. *Les Sikhs montréalais virent au français*, Le Devoir, samedi 21 avril 1990, p. 1.
- <sup>379</sup> BAGNALL, Janet. *Keeping the faith – Religion matters more than language for MCSC's Pallascio*, The Gazette, samedi 21 avril 1990, p. B 1.
- <sup>380</sup> Ibidem. Traduction de « He refused to speak to The Gazette for this article, saying it would be like « throwing oil on the fire » because of The Gazette's bias on linguistic issues. ».
- <sup>381</sup> *Politique de la langue dans le réseau des écoles françaises de la Commission des écoles catholiques de Montréal*, Supplément de L'ÉCOLE MONTRÉALAISE, CECM, 23 avril 1990, Volume 1, no 8.
- <sup>382</sup> MUS-PLOURDE, Monique, présidente du MEMO. *MEMO: La politique du français à la CECM*, La Presse, rubrique Opinions, lundi le 23 avril 1990.
- <sup>383</sup> PALUMBO, Michael, président de la PACT. *Un projet odieux, déclare la PACT*, La Presse, rubrique Opinions, lundi le 23 avril 1990.
- <sup>384</sup> Voir l'article de Janet Bagnall. *Keeping the faith— Religion matters more than language for MCSC's Pallascio*, The Gazette, samedi 21 avril 1990, p. B 1.
- <sup>385</sup> HÉNAIRE, Jean et CADOTTE, Robert, membres du MEMO. *Les immigrants, des voleurs de langue?*, La Presse, rubrique Opinions, lundi le 23 avril 1990. Cette lettre paraissait aussi dans Le Devoir du mercredi 25 avril 1990, dans la rubrique Opinions et sous le même titre.
- <sup>386</sup> PROULX, Jean-Pierre, journaliste. *Consultations de la CECM sur le français obligatoire*, Le Devoir, lundi 23 avril 1990.
- <sup>387</sup> Archives de l'ADEM, *Procès-verbal de la 15e réunion régulière du Conseil d'administration de l'ADEM*, 1990-04-17, point 12, pp. 6 et 7.
- <sup>388</sup> Les membres du comité étaient Michel Hinton (responsable), Louisette Magnan-Normandin, Lise Ouimet, André Courteau, Eddy Dunn, Jean-Paul Émard et Pierre Hébert. Archives de l'ADEM, *Procès-verbal du Conseil d'administration de l'ADEM*. 1990-04-30, Point # 4, pp. 3 et 4.
- <sup>389</sup> GRENON, Denis, président de l'APM. *Lettre à Michel Pallascio—président de la CECM*, 23 avril 1990, pp. 1-2.
- <sup>390</sup> GRENON, Denis, président de l'APM. *Tenons des audiences publiques!*, La Presse, vendredi 4 mai 1990.
- <sup>391</sup> Voir, entre autres, :
- PÉPIN, André, journaliste. *Est-il trop tard?*, La Presse à Vancouver, lundi 23 avril 1990, p.1 et A 2.
- PÉPIN, André, journaliste. *À Edmonton, 26 000 anglophones fréquentent l'école française contre 2 000 francophones*, La Presse à Edmonton, samedi 21 avril 1990.
- PROULX, Jean-Pierre, journaliste. *Régina invoquerait l'aspect confessionnel pour reporter sa loi sur les écoles françaises*, Le Devoir, lundi 23 avril 1990, p. 2.
- PROULX, Jean-Pierre, journaliste. *Regina invoque des questions constitutionnelles pour repousser la réforme des écoles françaises*, Le Devoir, mardi 24 avril 1990, p. 2.
- PROULX, Jean-Pierre, journaliste. *Régina a retardé sa loi sur les droits scolaires des francophones pour ne pas doubler l'Alberta*, Le Devoir, mercredi 25 avril 1990, p. 2.

- PROULX, Jean-Pierre, journaliste. *Le pacte Regina-Edmonton*, Le Devoir, section L'ACTUALITÉ, mercredi 25 avril 1990, p. 6.
- Weiner garde espoir, dépêche d'Ottawa, La Presse, 25 avril 1990, p. B 7. Voir aussi: *Ottawa réitère sa promesse d'appuyer les Fransaskois*, Jean-Pierre PROULX, journaliste, Le Devoir, 26 avril 1990, p. 10; *Saskatchewan : les francophones hors Québec en colère*, La Presse, jeudi 26 avril 1990, p. B 1; *Lettre à Grant Devine*, D'Iberville FORTIER, commissaire aux langues officielles, Le Devoir, jeudi 3 mai 1990.
- <sup>392</sup> Avis intitulé : *Obligation de parler français sur les lieux de l'école - Conflits possibles avec la liberté d'expression - Avis sur un projet de politique de la langue déposé récemment par la C.E.C.M. - Commission des droits de la personne du Québec*, 24 avril 1990, 9 pages.
- <sup>393</sup> MOORE, Lynn, journaliste. *MCSC plan violation of rights—panel avec comme sous-titre RIGHTS—Commission's ruling echoes concerns voiced by Ryan*, The Gazette, mercredi 25 avril 1990, p. A 1.
- <sup>394</sup> Ibidem
- <sup>395</sup> PRATTE, André, journaliste. *La CECM violerait les droits fondamentaux des élèves - Si elle les obligeait à parler français entre eux*, La Presse, jeudi 26 avril 1990.
- <sup>396</sup> MOORE, Lynn, journaliste. *Heed student's language rights, board told*, The Gazette, jeudi 26 avril 1990.
- <sup>397</sup> LEBLANC, Gérald, chroniqueur. « *Une grande tristesse historique* », La Presse, mercredi 25 avril 1990.
- <sup>398</sup> MACPHERSON, Don, journaliste. *More babies won't boost population - Immigration may stop the decline in Quebec but even that's not sure*, The Gazette, samedi 28 avril 1990.
- <sup>399</sup> ST-CYR, Jocelyne, présidente du Conseil provincial de l'Association des parents catholiques du Québec. *L'art. 93*, Le Devoir, samedi 28 avril 1990, p. A-9.
- <sup>400</sup> BÉLIVEAU, Jules, journaliste. *La personnalité de la semaine, Optimiste de nature, le nouvel archevêque de Montréal sait faire confiance en l'avenir et aux autres*, La Presse, dimanche 29 avril 1990.
- <sup>401</sup> TURCOTTE, Jean Claude, archevêque de Montréal. *Inauguration du ministère pastoral de Mgr Jean-Claude Turcotte* dans La Presse, lundi 30 avril 1990.
- <sup>402</sup> PALLASCIO, Michel, président de la CECM. *Réponse du président de la CECM*, section La boîte aux lettres, Lettre ouverte, La Presse, dimanche 29 avril 1990.
- <sup>403</sup> ARCHAMBAULT, Maurice, président du MSC. *La laïcité engendre-t-elle la neutralité?*, section La boîte aux lettres, Lettre ouverte, La Presse, dimanche 29 avril 1990.
- <sup>404</sup> BARIL, Daniel, du Conseil national du Mouvement laïque québécois. *L'école laïque permettrait une meilleure qualité de l'éducation*, section La boîte aux lettres, Lettre ouverte, La Presse, dimanche 29 avril 1990.
- <sup>405</sup> LEBLANC, Gérald, chroniqueur. *Patience et longueur de temps...*, La Presse, lundi 30 avril 1990, p. A 5.
- <sup>406</sup> LABRIE, Josée, journaliste. *Cinq jours pour unir 40 cultures - Semaine d'animation culturelle à Lucien-Pagé*, Le Progrès de Villeray, mardi 1er mai 1990.
- <sup>407</sup> *Drop coercive school proposal*, The Gazette, lundi 30 avril 1990.

- 
- <sup>408</sup> DELISLE Norman, journaliste de la Presse Canadienne à Québec. *Libman veut changer l'image anglo-saxonne du Parti Égalité afin d'attirer les francophones*, article publié dans La Presse, lundi 30 avril 1990, p. B 10.
- <sup>409</sup> PRATTE, André, journaliste. *La Ligue des droits s'oppose à la politique linguistique de la CECM - Des audiences publiques plutôt qu'une consultation écrite*, La Presse, mardi 1er mai 1990, p. A 10.
- <sup>410</sup> Bulletin de nouvelles de l'ADEM, volume 18, # 7, pp. 5-7, *La politique linguistique de la CECM*, avec, en annexe, la convocation à la réunion spéciale du 9 mai 1990 de l'Assemblée générale et le document : *Déclaration de l'ADEM en regard de la politique linguistique de la CECM*, 1990-05-01, fiche # 341.
- <sup>411</sup> FOURNIER, Pierre, professeur à l'UQAM. *Au-delà du Lac Meech*, conférence, mardi 1er mai 1990, UQAM, 1990-05-01b, fiche # 342.
- <sup>412</sup> MOORE, Lynn, journaliste. *French-only school policy draws, Government advisory body, cultural groups assail proposal*, The Gazette, mercredi 2 mai 1990.
- <sup>413</sup> MACPHERSON, Don, journaliste. *Other-language ban in French schoolyards looks doomed*, The Gazette, jeudi 3 mai 1990.
- <sup>414</sup> JACOB, André. *Anthropologie du langage, construction et symbolisation*, Collection Philosophie du langage, Pierre Mardaga éditeur, Liège-Bruxelles, 1990, p. 168. Sur la difficulté de communiquer entre les êtres, JACOB écrivait :
- Bref, c'est le lien entre le langage et la singularité vécue des sujets parlants qui rend précaire la communication selon un même langage. Linguistiquement, la difficulté est avant tout d'ordre sémantique. Les spécifications ne cessent de plonger leurs racines dans le vécu et résistent à un accord complet — qui ne correspond donc nullement à une harmonie préétablie. Même si l'essence du langage est communicabilité autant qu'exigence d'expression, elle ne parvient pas automatiquement à valoir pour autrui. Tout sens d'un discours est lié à une existence située, non seulement parce que sa raison d'être dépend d'un rapport du sujet à son milieu, mais parce que fondamentalement un sens est lié à un être sensible, organisé avec des organes sensoriels ouverts sur le monde et sur son propre corps.
- <sup>415</sup> BATESON, Gregory. *Positions théoriques*, article publié dans *La nouvelle communication*, Éditions du Seuil, Paris, 1981, p. 131. Une description de Bateson (1981) semble convenir à ce mécanisme interactionnel entre les deux groupes linguistiques. Bateson expliquait que pour comprendre un message, les interlocuteurs s'accordent habituellement sur un ensemble commun de règles; il a qualifié de « symbiotique » un de ces systèmes de règles :
- Cette désignation, telle que je la comprends, se réfère à un système de conventions non verbalisées et d'ordinaire inconscientes où, par exemple, A et B « sont d'accord » pour prendre leurs messages respectifs dans un autre esprit que celui dans lequel ils furent forgés. En feignant de ne pas remarquer les nuances et les insinuations, ou en voyant des sous-entendus qui n'étaient pas intentionnels, les personnes maintiennent un étrange simulacre de compréhension.

---

**Notes - Chapitre 4.7**

- <sup>416</sup> Etzioni indiquait que deux facteurs étaient liés à la réaction des membres d'une organisation à l'exercice du pouvoir : l'usage même du pouvoir—de type normatif ou d'une combinaison de pouvoirs—et la personnalité socioculturelle des membres de l'organisation (1971:113).  
La nature du contrôle qui est exercé dans une organisation est en bonne partie liée à la place et au rôle du leadership qui occupe le premier plan dans l'organisation, ce leadership provoquant l'aliénation ou l'engagement des membres de l'organisation (ETZIONI, Amitai. *Les organisations modernes*, Collection Sociologie nouvelle - théories, Éditions J. Duculot, Gembloux, 1971:113).
- <sup>417</sup> Les commissaires, dans l'exercice de leurs pouvoirs de suspension ou d'expulsion sont aussi soumis aux exigences de la Charte québécoise des droits de la personne. Voir à ce sujet *Jeunes égaux en droits et responsables*, Commission des droits de la personne du Québec, 1982, p. 34.
- <sup>418</sup> ETZIONI, Amitai. *Les organisations modernes*, Collection Sociologie nouvelle - théories, Éditions J. Duculot, Gembloux, 1971, p. 109. Paru sous le titre *Modern Organizations* aux éditions Prentice-Hall inc, New Jersey, en 1964 et traduit de l'anglais par Anne LAGNEAU.
- <sup>419</sup> ETZIONI, Amitai. *Les organisations modernes*, Collection Sociologie nouvelle - théories, Éditions J. Duculot, Gembloux, 1971, p. 126. Etzioni a identifié trois types de pouvoir prédominant en vue de procéder au classement des organisations : un pouvoir coercitif, normatif ou utilitaire.  
⇒ Le *pouvoir coercitif* prédominant est réservé dans cette classification aux prisons et autres lieux de détention tels les camps de concentration, les maisons de correction traditionnelles, les hôpitaux psychiatriques de détention, les camps de prisonniers. Ce pouvoir est fondé sur un contrôle physique des individus.  
⇒ Le *pouvoir utilitaire* prédominant est attribué aux organisations en milieu de travail telles les usines, les banques, le service civil, les organisations militaires en temps de paix. Des moyens matériels, tel l'argent, sont utilisés dans un but de contrôle.  
⇒ Enfin, le *pouvoir normatif* prédominant, selon Etzioni, se retrouve, par exemple, dans les organisations religieuses, politiques, idéologiques, dans les écoles, les collèges et les universités, les hôpitaux psychiatriques à but thérapeutique, là où les moyens d'ordre symbolique sont utilisés dans les buts de convaincre ou de modifier un comportement. Les organisations qui ont une structure normative prédominante sont celles qui favorisent le plus la participation (1971:113).
- <sup>420</sup> Archives CECM, Avis de proposition, séance régulière du Conseil des commissaires, 2 mai 1990, point IV, 1990-05-02b, fiche # 344.
- <sup>421</sup> HAMILTON, Graeme, journaliste. *French-only plan may get public hearings - School board chairman bows to pressure from critics of policy*, The Gazette, jeudi 3 mai 1990.
- <sup>422</sup> LESAGE, Gilles, journaliste correspondant à Québec. *Ryan invite Ottawa à respecter les règles québécoises, même sur ses ponts*, Le Devoir, vendredi 4 mai 1990, p. 3.
- <sup>423</sup> PRÉMONT, Ferdinand; COURTOIS, Pierre; LAPERRIÈRE, Jeanne; CHAGNON, André; DÉRY, Sylvain; BELZILE, Gisèle et DESROSIERS, Robert. *Le français dans les écoles de Montréal - Devant l'échec des mesures incitatives, il faut maintenant recourir à des moyens coercitifs*, Lettre ouverte, section Libre opinion, Chronique DES IDÉES, DES ÉVÉNEMENTS, Le Devoir, jeudi 3 mai 1990, p.7.
- <sup>424</sup> PRÉMONT, Ferdinand; COURTOIS, Pierre; LAPERRIÈRE, Jeanne; CHAGNON, André; DÉRY, Sylvain; BELZILE, Gisèle et DESROSIERS, Robert. *Le renard dans le poulailler...*, Texte de lecteurs, La Presse, vendredi 4 mai 1990, p. B 3.
- <sup>425</sup> LALONDE, Francine; LAURIN, Louise; PELLETIER-BAILLARGEON, Hélène et TREMBLAY, Gisèle. *L'école des maîtres chanteurs*, Texte de lectrices, La Presse, vendredi 4 mai 1990, p. B 3.

- 
- <sup>426</sup> GAGNON, Lysiane, chroniqueuse. *L'huile sur le feu*, La Presse, samedi 5 mai 1990, p. B 2.
- <sup>427</sup> Directeur général de la CECM. *Mot d'ordre de l'année 1990-1991*, L'ÉCOLE MONTRÉALAISE, Vol. 1, no 9, p. 1.
- <sup>428</sup> BONHOMME, Jean-Pierre, journaliste. *L'Office de la langue entend franciser l'environnement des petites entreprises*, La Presse, mardi 8 mai 1990.
- <sup>429</sup> PRATTE, André, journaliste. *CECM : des profs appuient la politique linguistique - « Faute de pouvoir faire aimer le français, faisons-le respecter! »*, La Presse, mardi 8 mai 1990, p. A 16.
- <sup>430</sup> BERGER, François, journaliste. *La francisation des immigrants est-elle un échec?*, La Presse, samedi 5 mai 1990, pp. 1 et A 8.
- <sup>431</sup> CHAMBERS, Gretta. *Language issue doesn't turn on road signs*, The Gazette, jeudi 10 mai 1990.
- <sup>432</sup> PROULX, Jean-Pierre, journaliste. *Les francophones catholiques de Prescott-Russell réclament leur propre conseil scolaire homogène*, Le Devoir, jeudi 10 mai 1990, p. 4.
- <sup>433</sup> LALONDE, Francine, ex-ministre du Parti Québécois. *Robert Bourassa face à face avec l'histoire*, Lettre de lecteurs, section Opinions, La Presse, 11 mai 1990, p. B 3.
- <sup>434</sup> PRATTE, André, journaliste. *Dans les écoles d'immersion : le français ou l'expulsion*, La Presse, vendredi 11 mai 1990, p. A 4.
- <sup>435</sup> GRENON, Denis, président de l'APPM. *La langue de l'école*, Libre opinion, La Presse, 9 mai 1990.
- <sup>436</sup> PRATTE, André, journaliste. *Des bourses d'études aux jeunes immigrants qui choisissent de faire leur cégep en anglais*, La presse, mardi 8 mai 1990, p. A 16.
- <sup>437</sup> Notes d'observation participante, CCCG du 9 mai 1990, fiches # 351 à 354.
- <sup>438</sup> Les résultats de ce sondage téléphonique, publiés dans Le Journal de Montréal, une semaine après l'émission *Droit de parole*, étaient les suivants : À la question « Faut-il imposer le français jusque dans la cour d'école? » : 1 980 personnes ont répondu oui, tandis que seulement 454 ont répondu non.
- <sup>439</sup> Comité consultatif central de gestion, Compte rendu de la réunion du 9 mai 1990 (indiqué par erreur : du 14 mai 1990), CECM, p. 5. Sur ces questions, voici le compte rendu officiel de la réunion :
- 7. - Projet de politique linguistique**
- La première question examinée est celle de savoir si on doit inscrire l'obligation de parler français dans le code de vie de l'école. L'opinion générale est favorable à cette idée. On estime que la loi sur l'instruction publique et les régimes pédagogiques ne sont pas assez clairs sur cette question; il est donc nécessaire de formuler cette exigence, dans un document que tous les élèves et tous les parents auront en main; dans le cas contraire l'exigence revêtirait un caractère peureux ou hésitant. D'autre part, il faut avoir en tête qu'un code de vie n'est pas qu'un simple règlement, il explicite les objectifs d'éducation et les valeurs du milieu; passer sous silence l'obligation de parler français constituerait une grave lacune. Certains croient même que l'élève devrait signer un engagement à respecter le code de vie. Ils font remarquer que cet engagement ne porterait pas uniquement sur la langue, mais sur l'ensemble des exigences du code de vie. Une telle manière de procéder existe déjà dans certains milieux.
- L'opinion est toutefois défavorable à l'idée de déplacer les élèves allophones pour favoriser leur intégration sociale dans des écoles francophones. On admet que ce genre de déplacement est déjà devenu une chose courante puisqu'on doit véhiculer beaucoup d'élèves qui, par manque de place, ne peuvent fréquenter la classe d'accueil située dans l'école de leur quartier. Mais cette solution doit être considérée comme un recours ultime et n'être envisagée qu'après l'échec de tous les autres moyens d'intégration. Car cette mesure coûte cher et elle obligerait les gens à

renoncer à d'autres services; de plus, elle évoque le programme « busing » existant autrefois aux États-Unis et comportant une connotation raciste suggérant que la langue équivaut à la couleur de la peau.

On souligne qu'une politique linguistique doit éviter de «judiciariser» la langue d'enseignement. Un règlement légaliste et complexe, même politiquement acceptable, ne constituerait pas un progrès pour l'école.

- <sup>440</sup> Notes d'observation participante, 1990-05-09e), f), g), h), fiches # 355 à 358.
- <sup>441</sup> Notes d'observation participante, 1990-05-10b, fiche # 360.
- <sup>442</sup> ADEM. *Texte de l'allocution prononcée par le président de l'ADEM, monsieur André Houle, à l'occasion de la conférence de presse qui a eu lieu le 10 mai 1990 à 11:00 heures au salon Chopin de l'hôtel Delta à Montréal et qui portait sur le projet de Politique de la langue dans le réseau des écoles françaises de Montréal, mai 1990, p. 2.*
- <sup>443</sup> PRATTE, André, journaliste. *Sans règlement sur la langue les écoles deviendront des ghettos - Les directeurs d'école appuient la politique linguistique de la CECM et souhaitent une loi provinciale pour l'étayer*, La Presse, vendredi 11 mai 1990, p. A 4.
- <sup>444</sup> PROULX, Jean-Pierre, journaliste. *Les directeurs d'école de Montréal disent « oui » au français obligatoire partout*, Le Journal de Montréal, vendredi 11 mai 1990, p. 3.
- <sup>445</sup> PILON, Gilles, journaliste. « *La langue française doit être protégée...* » - *CECM: UN CRI D'ALARME DES DIRECTEURS D'ÉCOLE*, Le Journal de Montréal, vendredi 11 mai 1990.
- <sup>446</sup> MOORE, Lynn, journaliste. *Principals support French-only policy* et, en sous-titre de la page 2 : *French schools will vanish without policy : official*, The Gazette, vendredi 11 mai 1990, p. A 1 et A 2.
- <sup>447</sup> LECLERC, Jean-Claude, journaliste. *La langue de la cour d'école - À une situation spéciale, Québec doit donner un traitement spécial*, Le Devoir, samedi 12 mai 1990, p. A-12.
- <sup>448</sup> AUGER, Michel C., journaliste de la Presse Canadienne. *Les anglophones divisés sur le lac Meech*, La Presse, samedi 12 mai 1990, p. B 8.
- <sup>449</sup> BILODEAU, Emmanuel, journaliste à la Presse Canadienne. *La CEQ s'inquiète d'une entente fédérale-provinciale qui incite les jeunes à poursuivre leurs études en anglais*, Le Devoir, dimanche 13 mai 1990.
- <sup>450</sup> PRATTE, André, journaliste. *Quatre jeunes lancent un concours sur l'usage du français dans les écoles*, La Presse, mardi 15 mai 1990.
- <sup>451</sup> Notes d'observation participante, 1990-05-14, Fiche # 367.
- <sup>452</sup> *Coercion will never work-Prohibiting English won't promote French*, The Gazette, 15 mai 1990.
- <sup>453</sup> Mouvement laïc québécois, *Projet de règlement linguistique à la CECM : Manque de rigueur et de cohérence*, Bulletin du 15 mai 1990, Volume 11, # 2, p. 11.
- <sup>454</sup> DORION, Jean, président de la SSJB de Mtl. « *Le français dans toutes les activités de groupe* », Texte, La Presse, mercredi 16 mai 1990.
- <sup>455</sup> Comité consultatif régional de gestion, Région Nord, Compte rendu de la réunion du 16 mai 1990.
- <sup>456</sup> Conseil des commissaires, séance régulière du 16 mai 1990, point III, fiche # 371.
- <sup>457</sup> Avis public, CECM, 17 mai 1990, fiche # 372.

- 
- <sup>458</sup> PRATTE, André, journaliste. *Les directeurs d'écoles hors de la CECM sont contre le français obligatoire*, La Presse, jeudi 17 mai 1990.
- <sup>459</sup> MOORE, Lynn, journaliste. *Hearings set on school language policy - Jewish congress, SOS Racisme plan to present briefs to MCSC*, The Gazette, jeudi 17 mai 1990.
- <sup>460</sup> GRAVEL, Pierre, journaliste. *Structures absurdes*, La Presse, vendredi 18 mai 1990.
- <sup>461</sup> *MCSC joins businessmen in bid to help integrate immigrants*, The Gazette, vendredi 18 mai 1990.
- <sup>462</sup> PILON, Gilles, journaliste. *Les avantages d'apprendre le français*, La Presse, vendredi 18 mai 1990.
- <sup>463</sup> DUFRESNE, Jean-V., journaliste. *Le marketing d'un ambitieux*, Le Journal de Montréal, 20 mai 1990.
- <sup>464</sup> DECARIE, Grareme. *MCSC policy is contemptible*, Chronique, The Gazette, 20 mai 1990.
- <sup>465</sup> *MCSC language plan discrimanotory : group*, The Gazette, dimanche 20 mai 1990.
- <sup>466</sup> NORMAND, Gilles, journaliste. *Le français obligatoire dans les écoles : le PQ appuie la CECM*, La Presse, mardi 22 mai 1990.
- <sup>467</sup> Direction du MEMO, *Une école pour l'enfant, l'adolescent et l'adulte-étudiant*, La Presse, 22 mai 1990.
- <sup>468</sup> *Le Regroupement scolaire confessionnel : une école « de la plus haute qualité »*, Texte, La Presse, jeudi 24 mai 1990.
- <sup>469</sup> Ibidem. Les objectifs du RSC à ce chapitre étaient clairs :  
C'est dans la continuité de cet héritage et de cette tradition que les membres du Regroupement entendent défendre et promouvoir un enseignement de qualité du français et, en plus assurer son usage par la clientèle jeune et adulte et par le personnel de la CECM. La culture française doit être une partie intégrante de la vie et de l'action éducative à travers tout le réseau des écoles.
- <sup>470</sup> Ibidem. À ce propos, le RSC déclarait :  
Nos pères nous ont légué une culture comportant trois volets essentiels à notre survie : la langue, la foi, les traditions. Cette culture a permis l'éclosion d'une nation forte et originale dans son essence qui est un apport important à la civilisation nord-américaine.  
La CECM est une institution dont les responsables ont pour mandat de perpétuer et de promouvoir cette culture. En conséquence, la pensée de l'Église catholique doit inspirer les projets éducatifs de chacune des écoles faisant partie de son réseau. Cette dimension confessionnelle doit être comprise à la fois comme un héritage et un projet.  
Cette caractéristique n'empêche aucunement l'école catholique montréalaise d'être ouverte à tous et chacun. Les membres du Regroupement sont prêts à aider les non-catholiques qui désirent mettre sur pied des écoles, ou un réseau d'écoles, conforme aux aspirations des personnes qui désirent d'autres types d'écoles.
- <sup>471</sup> Archives CECM, Document du Conseil pédagogique, Plan d'action - « *La pluriethnicité à la C.É.C.M. : un défi continu à relever* », 24 mai 1990.
- <sup>472</sup> PROULX, Jean-Pierre, journaliste. *90% des étudiants du Québec sont maintenant inscrits à l'école française - Une augmentation pour la quatrième année consécutive*, Le Devoir, vendredi 25 mai 1990.
- <sup>473</sup> *Schools become more French - But climate of peace not yet assured*, The Gazette, lundi 28 mai 1990.
- <sup>474</sup> Kenneth George avait succédé à Monique Mus-Plourde qui avait présidé le MEMO depuis sa fondation en 1987. DORÉ, Marc, journaliste. *MEMO : le pouvoir cette année*, La Presse, dimanche 13 mai 1990.

- 
- <sup>475</sup> PRATTE, André, journaliste. *Politique linguistique de la CECM : le MEMO prône la recherche d'un consensus*, La Presse, mardi 29 mai 1990.
- <sup>476</sup> PROULX, Jean-Pierre, journaliste. *À L'ÉCOLE - L'usage du français dans la cour passe par la qualité des cours, pointe le MEMO*, Le Devoir, mardi 29 mai 1990.
- <sup>477</sup> Archives de l'ADEM, *Procès-verbal de la 18e réunion régulière du Conseil d'administration de l'ADEM*, 1990-05-28, point 5, p. 4.
- <sup>478</sup> VALLÉE, Gaëtan et HAMEL, Jean-Claude. *Pour une politique cohérente d'intégration*, Texte, La Presse, mardi 29 mai 1990. Les onze autres collègues sont : Philippe VADEZ, Danielle RONDEAU, Claire HOULE, Mireille VALIQUETTE, Dominic MORETTI, Denise BONGARD, Denise SOULIE, Gilles LACHAPELLE, Monique PABIOU, Philippe BRULOT et Lucie DES RUISSEAUX.
- <sup>479</sup> Ce fait est survenu en 1985. Une demande de recherche de Guy Rocher du Centre de recherche en droit public de l'Université de Montréal (janvier 1985) et une autre de André Beauchesne du Collectif de recherches interculturelles (avril 1985), furent refusées par la CEPGM. Voir à ce sujet *Vivre la diversité en français, Le défi de l'école française à clientèle pluriethnique de l'île de Montréal*, Conseil de la langue française, Service des communications, Notes et documents # 64, 1987, pp. 33 et 34 et annexes.
- <sup>480</sup> MICONE, Marco, professeur et écrivain. *L'école pluriethnique francophone - Déghettoiser pour intégrer et franciser*, Texte, La Presse, mardi 29 mai 1990.
- <sup>481</sup> MACPHERSON, Don, journaliste. *Economics undermines confessionnal school system here*, The Gazette, mardi 29 mai 1990.
- <sup>482</sup> Notes d'observation participante, 1990-05-30a, fiche # 376.
- <sup>483</sup> Notes d'observation participante, 1990-05-30b, fiche # 377.
- <sup>484</sup> VENNE, Michel, journaliste de la Presse Canadienne. *Monique Gagnon-Trenblay reconnaît l'insuffisance de l'immigration francophone*, La Presse, jeudi 31 mai 1990.
- <sup>485</sup> VENNE, Michel, journaliste de la Presse Canadienne. *Québec reconnaît que la francisation des immigrants progresse trop lentement*, Le Devoir, jeudi 31 mai 1990.
- <sup>486</sup> CONTENTA, Sandro, journaliste. *Quebec principals aim to force pupils to use only French*, DATELINE = MONTREAL, The Toronto Star, jeudi 31 mai 1990.
- <sup>487</sup> *Make it a welcome for all*, The Gazette, vendredi 1er juin 1990.

---

**Notes - Chapitre 4.8**

- <sup>488</sup> Commission des droits de la personne du Québec, *Le français dans les écoles françaises de la CECM*, mémoire (# 1), mai 1990, 27 pages.
- <sup>489</sup> LANGLOIS, Denis, Ligue des droits et libertés. *Renforcer l'école française en augmentant la concertation avec les communautés culturelles*, mémoire (# 2), Montréal, 25 mai 1990, 4 pages.
- <sup>490</sup> GAUTHIER, Louis, président et fondateur, Mouvement pour une immigration francophone. "*PRISE DE POSITION PUBLIQUE DU MOUVEMENT*", mémoire (# 3), Montréal, 15 septembre 1989, 20 pages.
- <sup>491</sup> Le Comité consultatif des groupes ethniques de la CECM. *L'avis du Comité consultatif des groupes ethniques de la CECM sur "Le projet de la Politique de la langue des écoles françaises de la C.E.C.M."*, mémoire (# 4), Montréal, 15 mai 1990, 4 pages.
- <sup>492</sup> Association des directions d'école de Montréal (ADEM). *Déclaration de l'Association des directions d'école de Montréal en regard du projet de "Politique de la langue dans le réseau des écoles françaises de la CECM"*, mémoire (# 5), Montréal, mai 1990, 8 pages.
- <sup>492</sup> Cette adhésion n'était pas spontanée, mais avait fait l'objet d'une proposition au CA de l'ADEM trois jours plus tôt, tel que vu précédemment. Notes d'observation participante, 1990-05-31, fiche # 378. Le 31 mai, lors de la 3e assemblée régulière de l'ADEM, le président de l'association a donné aux quatre-vingt-quatre directions d'école présentes le compte rendu de la participation des membres du comité exécutif de l'ADEM aux audiences publiques de la CECM, le matin même et a déposé deux documents :
1. *Déclaration de l'Association des Directions d'École de Montréal faite le 31 mai 1990 à l'occasion des audiences publiques tenues par la commission des écoles catholiques de Montréal en regard du projet de "Politique de la langue dans le réseau des écoles françaises de la CECM" (Mai 1990);*
  2. *Déclaration de l'Association (ajout proposé - 90-05-22).*
- <sup>494</sup> Mouvement estrien pour le français. *L'environnement culturel des écoles à l'abandon*, mémoire (# 6), Montréal, 21 mai 1990, 17 pages. « Le Mouvement estrien pour le français est un organisme de défense et de promotion de la langue française. Il a vu le jour au printemps 87 et, en plus d'accueillir plus de 200 personnes à titre de membres individuels, il regroupe une vingtaine d'organismes représentant plus de 20 000 personnes dans la région. » (Lettre d'accompagnement du mémoire, 21 mai 1990).
- <sup>495</sup> Syndicat des professionnelles et professionnels du milieu de l'éducation de Montréal. *Position du Syndicat des professionnelles et professionnels du milieu de l'éducation de Montréal sur le Projet de politique de la langue dans le réseau des écoles françaises de la Commission des écoles catholiques de Montréal*, mémoire (# 7), Montréal, mai 1990, 11 pages.
- <sup>496</sup> PHILIP, Dan, président de la Ligue nationale des Noirs du Québec. Mémoire (# 8), Montréal, 8 mai 1990, 4 pages.
- <sup>497</sup> HOWE, P, président de l'Association of Catholic Principals of Montreal. *Document déposé par The Association of Catholic Principals of Montreal en réaction à la Politique de la langue proposée dans le réseau des écoles françaises de la CECM*, mémoire (# 9), Montréal, mai 1990, 4 pages.
- <sup>498</sup> GRENON, Denis, président de l'Alliance des professeures et professeurs de Montréal. *Avis soumis par l'Alliance des professeures et professeurs de Montréal lors des audiences publiques de la CECM sur la politique de la langue*, mémoire (# 10), Montréal, 31 mai 1990, 25 pages.

- 
- <sup>499</sup> Conseil central de Montréal (CSN). *MÉMOIRE présenté par le CONSEIL CENTRAL DE MONTRÉAL (CSN) devant le CONSEIL DES COMMISSAIRES DE LA C.É.C.M. dans le cadre de la consultation sur LA POLITIQUE DE LA LANGUE DANS LE RÉSEAU DES ÉCOLES FRANÇAISES DE LA C.É.C.M.*, mémoire (# 11), Montréal, mai 1990, 10 pages.
- <sup>500</sup> Association québécoise des professeures et des professeurs de français, *Position de l'AQPF relativement à la politique linguistique de la CECM*, mémoire (# 12), Montréal, mai 1990, 3 pages.
- <sup>501</sup> Association des cadres de la Commission des écoles catholiques de Montréal (ACCECM). *Réaction de l'Association des cadres de la C.É.C.M. à la politique de la langue dans le réseau des écoles françaises de la C.É.C.M.*, mémoire (# 13), 30 mai 1990, 4 pages.
- <sup>502</sup> Conseil des communautés culturelles et de l'immigration du Québec. *Mémoire (# 14)*, Communiqué de presse du 1er mai 1990, 2 pages et Extrait du procès-verbal du 26 avril 1990, 1 page.
- <sup>503</sup> Comité régional de la langue française de la Région Nord, CECM. *Mémoire (# 15)*, Lettre des membres du comité : Christiane LARIVIÈRE, Jean-Pierre CHARETTE, Michel de LORIMIER, Shaheen KOURI, Alcide LALANDE, Lise LABELLE, Michel LORTIE, Yves MILOT, Jean-Pierre PÉRUSSE, Jean-Claude RICHARD, 17 mai 1990, 3 pages et Avis de dissidence de la présidente du comité, Hélène LÉPINE, 15 mai 1990, 2 pages.
- <sup>504</sup> Association des enseignants haïtiens du Québec (AEHQ). *MÉMOIRE DE L'ASSOCIATION DES ENSEIGNANTS HAITIENS DU QUÉBEC (AEHQ) A PROPOS DE LA POLITIQUE DE LA LANGUE DE LA CECM*, mémoire (# 16), mai 1990, 12 pages.
- <sup>505</sup> Groupe d'enseignants de l'école Saint-Luc (CECM). *REFLEXIONS SUR LA SITUATION DU FRANÇAIS DANS CERTAINES ÉCOLES DE LA CECM* (10 avril 1990), 8 pages et *LETTRE OUVERTE AUX QUÉBÉCOIS* (18 avril 1990), 8 pages, mémoire (# 17), mai 1990.
- <sup>506</sup> Comité central de parents (CECM). *Mémoire (# 18)*, Volet francophone : *MÉMOIRE DU COMITÉ CENTRAL DE PARENTS DE LA C.É.C.M. - Politique de la langue dans le réseau des écoles françaises de la C.É.C.M.*, 23 mai 1990, 7 pages et Volet anglophone : *Trois lettres du English Sector Parents' Coordinating Committee*, datées des 2,4 et 10 mai 1990, 4 pages.
- <sup>507</sup> Mouvement pour la survie de la nation (MSN). *ÇA PREND DES MESURES EFFICACES POUR ASSURER LA SURVIE DU FRANÇAIS*, mémoire (# 19), mai 1990, 2 pages.
- <sup>508</sup> Comité d'appui à Luis Zuniga. *MÉMOIRE Présenté par le COMITÉ D'APPUI A LUIS ZUNIGA Devant LE CONSEIL DES COMMISSAIRES DE LA C.E.C.M.*, mémoire (# 20), 31 mai 1990, 2 pages.
- <sup>509</sup> ACOCA, Henri. *A QUI PROFITE LE DEBAT SUR LE FRANÇAIS A L'ÉCOLE?...* , mémoire (# 21), 26 mai 1990, 7 pages.
- <sup>510</sup> Le groupe Alliance Québec. *MÉMOIRE PRÉSENTÉ PAR ALLIANCE QUÉBEC À LA COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL CONCERNANT LA POLITIQUE DE LA LANGUE DANS LE RÉSEAU DES ÉCOLES FRANÇAISES DE LA COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL*, mémoire (# 22), 25 mai 1990, 7 pages.
- <sup>511</sup> Le Congrès juif canadien - Région du Québec, représenté par Goldie HERSHON, présidente; Jacques J. M. SHORE, président du Comité des relations communautaires et Annie SERFATY MEDALSY, présidente du sous-comité de l'éducation. *MÉMOIRE SOUMIS PAR LE CONGRÈS JUIF CANADIEN RÉGION DU QUÉBEC A LA COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL SUR LA POLITIQUE LINGUISTIQUE*, mémoire (# 23), 25 mai 1990, 5 pages.

- 
- <sup>512</sup> LIBMAN, Robert, député provincial, chef du Parti Égalité. *BRIEF ON THE MONTREAL CATHOLIC SCHOOL COMMISSION'S POLICY PAPER ON LANGUAGE IN THE MCSC FRENCH SCHOOL NETWORK*, 27 pages. Version française : *MÉMOIRE DU PARTI ÉGALITÉ SUR LA POLITIQUE DE LA LANGUE DANS LE RÉSEAU DES ÉCOLES FRANÇAISES DE LA CECM*, 24 pages, mémoire (# 24), 20 mai 1990.
- <sup>513</sup> DORION, Jean, président de la Société Saint-Jean-Baptiste de Montréal. *LA POLITIQUE DE LA LANGUE DANS LES ÉCOLES FRANÇAISES DE LA CECM*, mémoire (# 25), mai 1990, 7 pages.
- <sup>514</sup> ST-OURS, Pierre; LE BRETON, Jean D.; ROBICHAUD, François; POULIN, Anne et DAVIAULT, Jérôme, membres du Mouvement pour une immigration restreinte et francophone (MIREF). *Mémoire présenté aux audiences publiques de la Commission des écoles catholiques de Montréal sur la politique linguistique du réseau des écoles françaises de la CECM*, mémoire (# 26), 25 mai 1990, 5 pages.
- <sup>515</sup> BENABDALLAH, Abdelkader, président du Conseil de la communauté maghrébine du Canada. *Mémoire du Conseil de la Communauté maghrébine du Canada*, mémoire (# 28), mai 1990, 6 pages.
- <sup>516</sup> TREMBLAY, Gisèle, conseillère au programme et au nom du Conseil exécutif national du Parti Québécois. *POLITIQUE DE LA LANGUE DANS LE RESEAU DES ECOLES FRANCAISES DE LA COMMISSION DES ECOLES CATHOLIQUES DE MONTREAL*, mémoire (# 29), 24 mai 1990, 2 pages.
- <sup>517</sup> LAURIN, Louise; LALONDE, Francine; Pelletier-Baillargeon, Hélène et TREMBLAY, Gisèle, membres du Comité de soutien à la francisation des écoles françaises. En guise de mémoire, les quatre auteures ont présenté l'article qu'elles avaient fait publié dans La Presse et le Globe and Mail de Toronto en mai 1990. La lettre envoyée aux deux quotidiens portait le titre *L'école des maîtres chanteurs* et *LEARNING TO SAY UNCLE IN MONTRÉAL SCHOOLS*. La Presse a conservé le titre que les auteures avaient choisi, alors que le Globe and Mail a changé le titre anglais pour *It's time to make French schools French*. Le dossier présenté aux audiences publiques contient donc le texte original de cinq pages de l'article français, une copie de l'article de La Presse et une copie du document anglais de quatre pages, accompagné de l'article du Globe and Mail et deux lettres d'accompagnement de l'article, l'une adressée à la CECM et l'autre au Globe and Mail, mémoire (# 30), 24 mai 1990.
- <sup>518</sup> HEKPAZO, Jacqueline, membre du groupe La Maison d'Afrique. Lors des audiences, ce groupe représentait trois organismes: la Maison d'Afrique, le Centre Pan-Afrika et le Cercle arabe d'étude et d'information au Canada, mémoire (# 31), 23 mai 1990, 7 pages.
- <sup>519</sup> DUGRÉ, Michel. *OUI AU FRANÇAIS! NON AUX SANCTIONS!*, mémoire (# 32), mai 1990, 3 pages.
- <sup>520</sup> POTTER, Steven Charles, membre du groupe English Speaking Citizens of Canada. *PRESENTATION CONCERNING PROPOSED LANGUAGE POLICY TO BE IMPLEMENTED IN THE FRENCH SCHOOL NETWORK OF THE C.E.C.M.*, mémoire (# 33), mai 1990, 7 pages.
- <sup>521</sup> CHEW, Jennifer et MULAY Shree, (l'une était présidente et l'autre membres du Centre communautaire Sud-Asiatique). *BRIEF TO THE CATHOLIC SCHOOL COMMISSION ON SCHOOL YARD LANGUAGE POLICY, présenté par Sudha KRISHNAN*, mémoire (# 34), daté du 1er juin 1990, 2 pages.
- <sup>522</sup> MARTINEZ, Sergio, président du Carrefour Latino-américain (CLAM). *Déclaration publique du Carrefour Latino-américain (CLAM) sur les tentatives de défendre l'emploi d'autres langues que le français dans les écoles de la C.E.C.M.*, mémoire (# 35), 25 mai 1990, 3 pages.
- <sup>523</sup> LABERGE, Henri. *Réflexions sur l'opportunité de prévoir dans un document constitutionnel la protection des droits de la personne et des droits linguistiques*, Notes et documents numéro 10, Service des

communications du Conseil de la langue française, 1981, p. 38. Laberge expliquait ainsi l'appartenance à une nation :

La nation, quant à elle, est une réalité proprement collective. Elle correspond à une aire culturelle ou à ce qu'on pourrait appeler un pays sociologique, à un ensemble social dont les participants n'ont pas, un à un, à répondre à quelque caractéristique commune, sinon à celle de vivre ensemble dans un milieu possédant sa propre cohérence caractéristique. Le principal critère d'appartenance à la nation sera l'habitation du territoire national, du pays sociologique ou, en tout cas, l'appartenance à ce territoire.

Cette définition rejoint celle de Robin (1994) :

Ce n'est donc pas plus la terre que la race que la langue qui définit une nation, cette dernière n'a aucun fondement naturel.

Le ciment alors est à la fois *historique* et *volontariste*. « Une nation est une âme, un principe spirituel. L'un est dans le passé, l'autre dans le présent. L'une est la possession en commun d'un riche legs de souvenirs; l'autre est le consentement actuel, le désir de vivre ensemble, la volonté de continuer à faire valoir l'héritage qu'on a reçu indivis (Ernest RENAN, *Lettre à Strauss*, dans *Qu'est-ce qu'une nation*, Presses Pocket, 1990, p. 54) » (Régine ROBIN, *Citoyenneté culturaliste, citoyenneté civique*, CIADEST, Université du Québec à Montréal, dans *Mots Représentations - Enjeux dans les contacts interethniques et interculturels* publié sous la direction de Khadiyatoullah FALL, Daniel SIMEONI et Georges VIGNAUX, Les Presses de l'Université d'Ottawa, Ottawa, 1994, pp. 181-182).

<sup>524</sup> Gouvernement du Québec, Conseil de la langue française. Avis du Conseil de la langue française au ministre responsable de l'application de la Charte de la langue française, *La situation linguistique actuelle*, Service des communications du Conseil de la langue française, 1er trimestre de 1985, pp. 36-37. En 1985, le CLF rappelait le gouvernement du Parti Québécois à ses devoirs dans le dossier linguistique :

Devant cet état de fait (absence de consensus sur le statut du français, situation préoccupante de la langue française, situation juridique précaire, contexte géographique défavorable à la langue française), il appartient à l'État d'assumer ses obligations face à la langue, en proposant clairement les objectifs à poursuivre et en prenant les mesures appropriées.

Il ne nous paraît pas logique de vouloir que le Québec se distingue comme société française et de favoriser en même temps le bilinguisme public au Québec.

---

**Notes - Chapitre 4.9**

- <sup>525</sup> La Presse Canadienne, *Le MQF exige pour le Québec les pleins pouvoirs linguistiques*, publié dans *Le Devoir*, vendredi 1er juin 1990.
- <sup>526</sup> Les dix organismes représentés étaient la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ), la Confédération des syndicats nationaux (CSN), la Fédération des travailleurs du Québec (FTQ), l'Union des artistes, l'Union des producteurs agricoles, la Société Saint-Jean-Baptiste de Montréal, l'Alliance des professeurs de Montréal, l'Association québécoise des professeurs de français, le Mouvement national des Québécois et l'Union des écrivains québécois.
- <sup>527</sup> Nouvelle de la Presse Canadienne, *Le MQF exige pour le Québec les pleins pouvoirs linguistiques*, *Le Devoir*, vendredi 1er juin 1990, p. 7. Le texte intégral de la déclaration du MQF fut publié dans *Le Devoir* du samedi 2 juin 1990, sous le titre *La force du droit contre le poids des choses*, p. A-11.
- <sup>528</sup> BLOCK, Irwin, journaliste. *Quebec must win complete control over language: Mouvement Français*, *The Gazette*, vendredi 1er juin 1990.
- <sup>529</sup> LESAGE, Gilles, journaliste. *La popularité de l'option souverainiste s'accroît de sondage en sondage*, *Le Devoir*, vendredi 1er juin 1990, p. 1 et 10. Selon le journaliste, un sondage Sorecom (le journal *Le Soleil* et la station de radio CKAC) du mois de décembre 1989 indiquait une préférence de 52% des Québécois envers la souveraineté, en cas d'échec de l'accord. En mars 1990, ce pourcentage s'élevait à 62%; un sondage Léger et Léger fait pour *Le Journal de Montréal* et le réseau de télévision Quatre Saisons (TQS), en mai 1990, révélait même que 48,2% des Québécois se déclaraient en faveur de la souveraineté-association même si l'Accord du lac Meech était ratifié. En avril 1990, un sondage SOM-Les Affaires fait auprès des gens d'affaires révélait que 48,5% d'entre eux estimaient « que l'indépendance du Québec aurait un impact positif, à long terme, sur l'économie du Québec »; les membres des grandes centrales syndicales s'étaient prononcés en faveur de la souveraineté—la Confédération des syndicats nationaux (CSN) et la Fédération des travailleurs du Québec (FTQ)—ou s'apprêtaient à le faire en juin—la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ)—. Cris du coeur dans l'euphorie de l'échec de Meech?, ces coups de sonde n'en étaient pas moins révélateurs d'une « tendance lourde », ajoutait le journaliste.
- <sup>530</sup> Notes d'observation participante, 1990-06-01, fiche # 379.
- <sup>531</sup> PRATTE, André, journaliste. *La CECM s'en remettrait aux directeurs d'école - Première journée des audiences publiques sur le projet de politique linguistique*, *La Presse*, vendredi 1er juin 1990, p. A 10.
- <sup>532</sup> PROULX, Jean-Pierre, journaliste. *Première journée d'audience à la CECM - La plupart des organismes rejettent la coercition linguistique à l'école*, *Le Devoir*, vendredi 1er juin 1990.
- <sup>533</sup> PILON, Gilles, journaliste. *La CECM serait à l'encontre des droits et libertés*, *Le Journal de Montréal*, vendredi 1er juin 1990.
- <sup>534</sup> PRATTE, André, journaliste. *Pour les professeurs de français, la solution passe par le « busing » - L'important, c'est la francisation des allophones*, *La Presse*, vendredi 1er juin 1990, p. A 10.
- <sup>535</sup> PRATTE, André, journaliste. « *On ne peut parler de coercition quand un peuple désire ne pas disparaître* » — *des enseignants de l'école St-Luc*, *La Presse*, vendredi 1er juin 1990, p. A 10.
- <sup>536</sup> LEBLANC, Gérald, chroniqueur. *La CECM : la pointe de l'iceberg*, *Chronique*, *La Presse*, vendredi 1er juin 1990, p. A 5.
- <sup>537</sup> Commission des droits de la personne du Québec, *Extraits du mémoire de la Commission des droits de la personne*, *La Presse*, vendredi 1er juin 1990, p. A 10.

- 
- <sup>538</sup> *Les articles controversés*, La Presse, vendredi 1er juin 1990, p. A 10.
- <sup>539</sup> Société Saint-Jean-Baptiste de Montréal, *La vie scolaire ne s'arrête pas au son de la cloche*, mémoire (extraits), La Presse, samedi 2 juin 1990.
- <sup>540</sup> Alliance Québec, Extraits de mémoire, « *L'école n'a aucun droit d'intervenir dans les conversations privées des élèves* » - *Alliance Québec*, La Presse, samedi 2 juin 1990.
- <sup>541</sup> PRATTE, André, journaliste. *Le Parti Égalité prône le retour au libre choix pour les immigrants*, La Presse, samedi 2 juin 1990, p. 1 et A 2.
- <sup>542</sup> PROULX, Jean-Pierre, journaliste. *Aménagements linguistiques possibles à l'école française*, Le Devoir, samedi 2 juin 1990, p. A-4.
- <sup>543</sup> WELLS, Paul, journaliste. *Libman demands Pallascio quit MCSC over language policy*, The Gazette, samedi 2 juin 1990.
- <sup>544</sup> TISON, Marie, journaliste. *L'intégration des immigrants francophones est essentielle à la survie des Franco-Ontariens*, La Presse, dimanche 3 juin 1990, p. A 5.
- <sup>545</sup> GAUTHIER, Gilles. *Filmon et Wells remettent toujours en cause la reconnaissance de la société distincte*, La Presse, jeudi 7 juin 1990, p. B 8.
- <sup>546</sup> DESCÔTEAUX, Bernard, journaliste. *Excédé, Bourassa rejette toute discussion sur la société distincte*, Le Devoir, vendredi 8 juin 1990, p. 1.
- <sup>547</sup> Ibidem.
- <sup>548</sup> PROULX, Jean-Pierre, journaliste. *Meech : l'épiscopat canadien insiste sur le respect des droits des personnes et des groupes*, Le Devoir, vendredi 8 juin 1990, p. 2.
- <sup>549</sup> TISON, Marie, journaliste de la Presse Canadienne. *Les autochtones du Québec affirment que le Canada anglais fait preuve d'hypocrisie*, Le Devoir, vendredi 8 juin 1990, p. 2.
- <sup>550</sup> PROULX, Jean-Pierre, journaliste. *L'intégration des allophones dans les écoles - Le transport scolaire est-il une solution? - Un cas type : l'école Saint-Luc*, Le Devoir, jeudi 7 juin 1990, p. 7 et *Une solution à contre-courant*, Le Devoir, jeudi 7 juin 1990, p. 7.
- <sup>551</sup> PRATTE, André, journaliste. *Pour éviter les écoles ghettos, la CECM n'envisage le « busing » qu'en dernier recours*, La Presse, samedi 9 juin 1990, p. 1 et A 6.
- <sup>552</sup> GIRARD, Maurice, journaliste de la Presse Canadienne. *Le New York Times exhorte le Canada de dénouer l'impasse constitutionnelle*, Le Devoir, vendredi 8 juin 1990, p. 10.
- <sup>553</sup> GAGNON, Lysiane, chroniqueuse. *La tyrannie des minorités*, La Presse, samedi 9 juin 1990.
- <sup>554</sup> Dès avril 1989, lors de son élection comme premier ministre de Terre-Neuve, Clyde Wells s'était engagé à « rescinder l'entente du lac Meech, à moins que des amendements y soient apportés ». Le lendemain du vote largement majoritaire à l'Assemblée nationale du Québec tenu en avril 1990, par lequel les deux grands partis politiques votaient « une motion rejetant toutes velléités d'amender Meech », Clyde Wells « met sa menace à exécution et fait adopter par l'Assemblée législative de Terre-Neuve une résolution qui rescinde la ratification de l'accord ». (Voir à ce sujet l'article de Pierre O'NEILL du 9 juin 1990).

- 
- <sup>555</sup> L'exclusion du Québec remontait à la nuit du 4 au 5 novembre 1981, alors qu'au cours de négociations visant à rapatrier la Constitution du parlement britannique, les premiers ministres des neuf autres provinces, associés au premier ministre fédéral Pierre Elliot Trudeau, avaient, à l'insu du premier ministre du Québec—René Lévesque—, ratifié une entente ne reconnaissant aucune spécificité culturelle au Québec. L'entente intervenue au cours de cette sombre nuit, appelée « la nuit des longs couteaux » faisait donc du Québec une province comme les autres qui fut même dépourvue du droit de veto qu'on lui avait reconnu dans les faits au cours des années. Cette exclusion, ressentie comme une trahison par le premier ministre du Québec, a provoqué le retrait des représentants du Québec de toutes discussions constitutionnelles jusqu'à ce que le premier ministre conservateur—Brian Mulroney—proposât un nouvel exercice de négociations constitutionnelles en 1987.
- <sup>556</sup> HÉBERT, Chantal, journaliste. *L'impasse de Meech dénouée - La proposition fédérale arrache in extremis l'adhésion des récalcitrants*, Le Devoir, samedi 9 juin 1990, p. 1 et A-10.
- <sup>557</sup> COMEAU, Paul-André, éditorialiste. *L'accord sur l'accord - Jusqu'à la fin, la notion de société distincte aura fait problème*, Le Devoir, samedi 9 juin 1990, p. A-8.
- <sup>558</sup> VENNAT, Pierre, éditorialiste. *Quand la CECM court après deux lièvres à la fois*, La Presse, mercredi 13 juin 1990, p. B 2.
- <sup>559</sup> Voir à ce sujet les articles de Paul ROY, journaliste. *Le député autochtone manitobain mène Meech au bord du précipice*, La Presse, vendredi 15 juin 1990, p. B 1, et Chantal HÉBERT, journaliste. *Le Manitoba en voie de rater l'échéance - L'obstruction du député autochtone Harper amène les chefs politiques à prévoir le pire*, Le Devoir, vendredi 15 juin 1990, p. 1 et 12.
- <sup>560</sup> Canadian Press, *Wells renonce à tenir un référendum - L'Assemblée législative de Terre-Neuve prendrait un vote libre le 22 juin*, La Presse, mardi 12 juin 1990, p. 1 et A 2.
- <sup>561</sup> GAUTHIER, Gilles, journaliste. *Des classes françaises pour 33 élèves de St-John's*, La Presse, 15 juin 1990.
- <sup>562</sup> CÔTÉ, Lucie, journaliste. *L'affaire ZUNIGA : la CECM blâmée pour discrimination*, La Presse, mardi 19 juin 1990, pp. 1 et A 2.
- <sup>563</sup> *Get racism out of education*, The Gazette, mercredi 20 juin 1990.
- <sup>564</sup> DUBUC, Alain, journaliste. *Coup dur pour la CECM*, La Presse, mercredi 20 juin 1990, p. B 2.
- <sup>565</sup> PRATTE, André, journaliste. *Affaire Zuniga : la CECM reste silencieuse devant le blâme*, La Presse, mercredi 20 juin 1990.
- <sup>566</sup> Voir l'article de Jean-Pierre PROULX, journaliste. *La CECM s'excuse et veut régler avec de Luis Zuniga*, Le Devoir, vendredi 22 juin 1990, p. 3.
- <sup>567</sup> FALARDEAU, Louis, journaliste. *57% des Québécois favorables à la souveraineté - Sondage CROP-La Presse*, La Presse, jeudi 21 juin 1990, p. 1 et A 2.
- <sup>568</sup> PROULX, Jean-Pierre, journaliste. *Les évêques considèrent que Meech aura marqué le Québec de manière irréversible*, Le Devoir, vendredi 22 juin 1990, p. 17.
- <sup>569</sup> SHEPHERD, Harvey, journaliste. *Non-francophones should support search for distinct society: bishops*, The Gazette, vendredi 22 juin 1990.

- 
- <sup>570</sup> Voir à ce sujet les articles de Normand GIRARD, journaliste. « *Le Québec est aujourd'hui et pour toujours UNE SOCIÉTÉ DISTINCTE...* » — Robert Bourassa, *Le Journal de Montréal*, samedi 23 juin 1990, p. 3 et de Denis LESSARD et André PÉPIN, journalistes. *Meech est mort - Le Québec est libre d'assumer son destin, réplique Bourassa*, La Presse, samedi 23 juin 1990, p. 1 et A 2.
- <sup>571</sup> LISÉE, Jean-François, journaliste et écrivain. *Le tricheur - Robert Bourassa et les Québécois - 1990-1991*, Les Éditions du Boréal et Jean-François Lisée, Montréal, 1994, p. 26.
- <sup>572</sup> LESSARD, Denis et PÉPIN, André, journalistes. *Meech est mort - Le Québec est libre d'assumer son destin, réplique Bourassa*, La Presse, samedi 23 juin 1990, p. A 2.
- <sup>573</sup> LISÉE, Jean-François, journaliste et écrivain. *Le tricheur - Robert Bourassa et les Québécois - 1990-1991*, Les Éditions du Boréal et Jean-François Lisée, Montréal, 1994, p. 533.
- <sup>574</sup> Agence France-Presse, Paris, *Il est prématuré de parler d'indépendance — Bourassa*, La Presse, mardi 26 juin 1990, p. B 1.
- <sup>575</sup> Ibidem.
- <sup>576</sup> LISÉE, Jean-François, journaliste et écrivain. *Le tricheur - Robert Bourassa et les Québécois - 1990-1991*, Les Éditions du Boréal et Jean-François Lisée, Montréal, 1994, p. 39.
- <sup>577</sup> *Mgr Turcotte parle d'un Québec ouvert aux autres dans « leurs différences »*, La Presse, mardi 26 juin 1990, p. B 4.
- <sup>578</sup> FAVREAU, Mariane, journaliste. *Pour la CEQ, le Québec doit devenir « pluriethnique et français »*, La Presse, jeudi 28 juin 1990, p. A 5.
- <sup>579</sup> *La CEQ voudrait qu'on enseigne les langues d'origine au lieu de l'anglais*, *Le Journal de Montréal*, jeudi 28 juin 1990.
- <sup>580</sup> PRATTE, André, journaliste. *La CECM renonce à imposer le français dans les corridors de ses écoles*, La Presse, mercredi 27 juin 1990, p. 1 et A 2.
- <sup>581</sup> *School proposal softens French-only rules - Revised recommendation spells out when other languages are forbidden*, *The Gazette*, mercredi 27 juin 1990.
- <sup>582</sup> *La CECM recule*, *Le Journal de Montréal*, jeudi 28 juin 1990.
- <sup>583</sup> MOORE, Lynn, journaliste. *Stand eased on corridor French MCSC bows to criticism*, *The Gazette*, jeudi 28 juin 1990.
- <sup>584</sup> FAVREAU, Mariane et PRATTE, André, journalistes. *La politique linguistique de la CECM ne réglera rien*, La Presse, jeudi 28 juin 1990, p. A 3.
- <sup>585</sup> *School board softens stand*, *The Gazette*, vendredi 29 juin 1990.
- <sup>586</sup> *Ryan not ready to expand Bill 101, aide says - Minister rejects MCSC's demand to apply charter to adult students*, *The Gazette*, vendredi 29 juin 1990.
- <sup>587</sup> À ce sujet les auteurs BOURQUE et DUCHASTEL écrivaient :  
Il est clair, comme le souligne Schnapper, que la vocation universaliste de la nation, comme idéal-type, tend à réunir l'entière des citoyens qui, au sein de l'État moderne, participent de plein droit à la démocratie

représentative. Il faut cependant ajouter, et surtout prendre le fait au sérieux que cette nationalisation des citoyens ou, si l'on préfère, la constitution de la communauté nationale, devient immédiatement un enjeu politique. Car la nation représente un produit historique qui demeure impensable (en dehors de sa vocation générale et abstraite) sans référence au substrat empirique à partir duquel elle prend forme. La nation se constitue sur la base de l'une des communautés préexistantes à la formation de l'État moderne. Son histoire est donc marquée par la mise en tutelle nécessaire et inévitable des autres communautés préexistantes au même État. La nation a donc une vocation assimilatrice incontournable, un destin « ethnocidaire » (Ferry, 1991, dans BOURQUE, Gilles et DUCHASTEL, Jules. *L'identité fragmentée*, Éditions Fides, Montréal, 1996, p. 40).

- <sup>588</sup> BOURQUE et DUCHASTEL rapportent ces propos sur le processus d'intégration à une nation :  
Il n'y a pas de nation sans nationalisme et le projet d'inclusion universaliste de tous les citoyens qu'elle met de l'avant n'en implique pas moins le refoulement de la dimension ethnique de sa propre constitution. La formation et le développement de la nation se nourrit de l'assimilation et du déni plus ou moins vindicatif de l'existence d'autres communautés nationales au sein du même État moderne et, par définition, territorial (voir THÉRET, 1992; CHAUNU, 1983; DELORME et ANDRÉ, 1983 dans BOURQUE, Gilles et DUCHASTEL, Jules, *L'identité fragmentée*, Éditions Fides, Montréal, 1996, pp. 40-41).
- <sup>589</sup> BOURQUE, Gilles et DUCHASTEL, Jules. *L'identité fragmentée*, Éditions Fides, Montréal, 1996, p. 49.
- <sup>590</sup> Cette situation interpellait cependant certains membres de la communauté anglophone. Ainsi, peu après la signature de la paix en Irlande du Nord, un chroniqueur du Toronto Star, Richard GWYN, se rendait compte en mai 1998 que le conflit entre les Québécois et le reste du Canada était le seul *conflit ethnique séculaire* qui subsistait au sein des pays développés et démocratiques. Article de Antoine ROBITAILLE, journaliste, *Le Devoir, La paix en Irlande, la bataille du Canada*, le 31 mai 1998, p. A 7.
- <sup>591</sup> Lapierre écrivait ceci au sujet de la règle de l'unanimité : (p. 137).  
Dans certaines sociétés dites *archaïques*, la réduction de la demande politique est assumée par des discussions publiques ritualisées et par la règle selon laquelle une décision ne peut être légitimement prise qu'à l'unanimité ». / Les exigences particulières des groupes minoritaires sont sacrifiées à ce consensus. S'ils les maintenaient, ils empêcheraient de prendre une décision quelconque et seraient donc tenus pour responsables des conséquences fâcheuses que peut avoir cette carence (p. 138). / L'idéologie du consensus... correspond à l'image de la vie politique que se font les privilégiés (LAPIERRE, Jean-William. *L'analyse des systèmes politiques*, Les Presses Universitaires de France, Paris, 1973, p. 140). Cette observation décrit assez bien ce qui se passait au Canada en particulier avec l'Accord de Meech et avec les discussions constitutionnelles depuis 1960.
- <sup>592</sup> Paroles qu'adressait le premier ministre du Québec, Robert Bourassa, au Canada anglais, lors d'une déclaration officielle à l'Assemblée nationale le 22 juin 1990, alors que l'échec de l'Accord du lac Meech était confirmé. Tiré du *Rapport annuel du commissaire aux langues officielles de 1990*, Ministre des Approvisionnement et Services Canada 1991, Ottawa, avril 1991, p. 19.
- <sup>593</sup> La « crise d'Oka » fait référence à des événements mettant aux prises une partie de la population amérindienne de la région de Montréal avec les élus de la municipalité d'Oka qui voulaient agrandir un terrain de golf en expropriant des terres que revendiquaient les Amérindiens. La crise a forcé le gouvernement du Québec et le gouvernement fédéral à négocier avec les Amérindiens le retour à la normale dans la région ouest de Montréal après deux mois et demie de siège amérindien au cours duquel l'armée canadienne a dû intervenir pour s'interposer entre les indiens Mohawks et les non-indiens jusqu'à la résolution du conflit. Plusieurs observateurs n'ont pas hésité à y voir une diversion alimentée par le gouvernement fédéral et du Canada anglais pour diminuer l'impact de l'échec de l'Accord de Meech et freiner les velléités autonomistes des Québécois francophones.
- <sup>594</sup> En novembre 1990, Michel Pallascio n'a pas été réélu, mais le RSC a obtenu l'appui populaire pour diriger la CECM. Après une lutte interne entre la nouvelle présidente et le DG, la CECM fut mise en tutelle de mars à septembre 1992. Michel Pallascio, élu lors des élections scolaires de 1994, a de nouveau assumé la présidence de la CECM grâce à une alliance entre les commissaires élus, mais minoritaires du RSC avec les commissaires élus du parti COURS (Commissaires unis pour un nouveau scolaire) jusqu'à la dissolution de la CECM le 1er juillet 1998.

## Chapitre 5 - Hypothèses et perspectives

« Car ce sont les faits qui ont toujours le dernier mot, pourvu qu'ils soient méthodiquement établis. L'expérience méthodique (et non l'expérience vécue) décide si les hypothèses sont ou non fausses, c'est-à-dire si les relations *possibles* (principe d'intelligibilité) proposées par le modèle sont ou ne sont pas une approche — et non un « reflet » — du *réel* (principe d'objectivité) (Jean-William LAPIERRE. *L'analyse des systèmes politiques*, Presses Universitaires de France, Paris, 1973, p. 12).

**R**ésumé : L'étude de cas rend compte du fait que la gestion des conflits entre diverses communautés peut être, jusqu'à un certain point, prévisible. Pour ce faire, l'observateur doit tenir compte des acteurs en présence—des autorités politiques, des groupes d'intérêt, des participants à la problématique—, du régime étudié—ses structures, les normes qui le régissent—, de la communauté politique impliquée—son histoire, son développement, ses projets, sa géographie, ses clivages et sa capacité de résoudre ses problèmes par le biais de compromis—. L'étude du cas CECM, tout en n'étant pas exhaustive, a tenté de toucher chacune de ces dimensions pour faire ressortir le processus d'élaboration d'une politique scolaire qui ne faisait pas l'objet d'un consensus dans la communauté politique. Le processus politique, conçu à partir d'une vision systémique de la problématique—de sa naissance à son accomplissement—, est illustré sous la forme du modèle produit tout au long de la thèse. Les hypothèses générées au cours de l'analyse servent d'interface entre le modèle produit et le récit du cas qui l'a inspiré. Après un rappel de la question de recherche, ce chapitre énumère 9 hypothèses spécifiques sur l'étude du système CECM—chacune ressortissant des sous-sections du chapitre 4—et une hypothèse générale. Sauf cette dernière, les hypothèses font référence au *soutien* dont le projet a bénéficié de la naissance du besoin d'une politique linguistique jusqu'à sa transformation en politique formelle.

#### **La question de recherche : rappel**

La question de recherche était la suivante : **Comment la politique linguistique de la CECM a-t-elle pu voir le jour et ce, malgré les résistances qu'elle a provoquées et les conditions difficiles qui ont entouré son adoption?** La réponse à cette question devait donc passer par la démonstration selon laquelle, au cours de son cheminement dans le système politique de la CECM, le besoin d'une politique linguistique exprimé par des directions d'école a franchi chacune des étapes avec succès jusqu'à sa transformation en décision politique. La question principale de la recherche visait à connaître les facteurs qui ont contribué à l'adoption d'une politique linguistique à la CECM en 1990, malgré les résistances et les conditions difficiles qui ont entouré le processus. L'intrant constitué du *soutien* accordé au projet tout au long de ce processus, représentant l'élément le plus constant menant à la conversion de l'expression du *désir d'un appui institutionnel* en une *politique formelle*, a été retenu comme variable indépendante au cours de la thèse. Les propositions qui suivent confirment ce cheminement réussi à chacune des étapes conçues pour les besoins de l'élaboration du modèle systémique. Ces propositions fournissent les explications convenables du cas étudié. Elles sont présentées dans le texte qui suit comme hypothèses puisqu'elles ne sauraient être considérées comme généralisables à d'autres cas similaires sans validation.

### Les hypothèses de la recherche

Au chapitre 4.1 traitant de *l'établissement du projet* des directions d'école francophones, les faits révèlent que le besoin exprimé émanait du sous-système culturel et provoquait une incitation dans le système scolaire montréalais qui devait y donner suite. Ce besoin qui se faisait sentir surtout dans des écoles secondaires pluriethniques était dû à un déséquilibre créé par l'adoption de la Loi 101 (1977) faisant obligation aux enfants d'immigrants de fréquenter l'école de langue française. Dans un contexte où le sous-système économique de tradition anglophone était dominant dans plusieurs secteurs, l'expression de ce besoin menait tout droit, dans le milieu scolaire montréalais où se concentrait 90% des immigrants, à une situation conflictuelle. Avant la Loi 101, les immigrants s'étaient intégrés majoritairement à l'école et à la culture de langue anglaise. De nouveaux arrivants, forcés de fréquenter l'école de langue française, y importaient graduellement l'habitude de communiquer en anglais. Cette habitude contrecarrait la mission des écoles francophones qui devaient former les jeunes en fonction du code linguistique français et les intégrer à la société québécoise de culture française. Pour contrer le phénomène, des directions d'école ont demandé à la CECM d'intervenir par l'adoption d'une politique institutionnelle visant la maîtrise et l'usage du français par tous.

Les directions d'école ont exprimé ce besoin d'un soutien institutionnel sur la question linguistique en formulant une demande qui puisse se démarquer des autres dans le processus de sélection. Mais, cette demande ne semblait pas, de prime abord, prioritaire aux autorités de la CECM. Par des interventions régulières sur la question linguistique, à divers paliers de gestion de la CECM, les directions d'école ont provoqué des interactions entre divers intervenants et ont servi de liens entre ces acteurs, comme le démontre le chapitre 4.1 sur *l'établissement du projet*. Ces interactions ont donné naissance à un courant d'opinions soutenu dans le système CECM. L'insatisfaction du besoin a incité les demandeurs à s'adresser à un niveau de gestion supraordonné tout en constituant un élément du conflit latent entre les demandeurs et les autorités scolaires. Cette situation était conforme à cette hypothèse de Haché (1976) : « The organization stage of a conflict is made up of two interdependent factors, intra-unit mobilization and project development ». À la lumière de l'étude de cas, cette proposition peut être exprimée ainsi : l'émergence d'un conflit est due à deux facteurs interdépendants soit la mobilisation intrasystémique et le développement d'un projet répondant aux besoins. Ces éléments sous-tendaient le processus de conversion d'un besoin en demande. Ce mouvement de soutien est illustré par cette hypothèse :

**Hypothèse 1 :** La reconnaissance de la légitimité d'une demande visant la satisfaction d'un besoin par l'agent qui la reçoit est fonction du niveau de soutien déjà mobilisé pour l'appuyer.

**Chapitre 4.2** - Les craintes provoquées par la situation du français à l'école ont été un facteur de mobilisation pour les directions d'école autour d'une demande principale visant l'adoption d'une politique linguistique. La satisfaction de cette demande excédait les capacités des unités intrasystémiques—les écoles, les régions administratives et le conseil des commissaires—à y répondre, comme le démontre le chapitre 4.2 portant sur la *mobilisation* interne. Cette situation a provoqué une politisation du mouvement avec l'intervention de l'ADEM qui a assumé la responsabilité de convertir le *besoin* exprimé par les directions d'école en *demande formelle* en présentant un projet élaboré en fonction de normes socioculturelles et juridiques reconnues. Ce *soutien* politique de l'ADEM a constitué un facteur déterminant du succès de cette étape en obligeant le conseil des commissaires à modifier l'ordre de ses priorités au moment où la demande des directions d'école risquait de tomber dans l'oubli. Ce que les directions d'école isolément n'avaient pu accomplir, leur association professionnelle l'a réussi, c'est-à-dire que l'incapacité des directions d'école à faire entrer leur demande dans le système décisionnel fut levée avec l'action publique de l'ADEM. Cette démarche confirme cette hypothèse de Etzioni (1968) et Haché (1976) (mobilization is facilitated by outside leadership, or in the Etzioni term, by the « presence of an external elite »). La mobilisation facilitée par la présence d'une élite externe—l'ADEM—illustre cette hypothèse inspirée par ces auteurs et par Easton :

**Hypothèse 2** : **Le soutien d'un groupe dont l'opinion compte dans le système confère à la formalisation de la demande, par la mobilisation accrue qu'il génère, une légitimité lui permettant d'accéder au processus de traitement par les autorités politiques.**

**Chapitre 4.3** - Ce chapitre sur *la décision d'élaborer une politique linguistique* décrit le fait que la demande se trouvait en compétition au palier central de gestion avec d'autres demandes exprimées ailleurs dans la structure organisationnelle. L'accès au traitement des demandes était jusque-là gardé par la direction générale. La demande des directions d'école a subi à ce stade les effets d'un processus de réduction la préparant à un traitement ultérieur au conseil des commissaires. Pour ce faire, la demande des directions d'école a donc dû être médiatisée d'abord par la direction générale qui partageait les inquiétudes des directions d'école. Cette sensibilisation de la direction générale à la situation des écoles était une condition essentielle et préalable à l'acheminement de la demande au conseil des commissaires par le complément de légitimité qu'elle lui apportait. Cette situation correspondait à cette hypothèse de Olsen (1970) et Haché (1976) : « the effectiveness of power exertion is dependent upon its being "aimed directly at key functionaries—actors in critical positions who are capable of exerting power and effecting change—" ». Cette hypothèse rappelle la nécessité qu'un projet soit *orienté vers* et *appuyé par* des hauts fonctionnaires responsables de fonctions stratégiques dans un système politique. Cet appui trouve son illustration dans cette autre hypothèse :

**Hypothèse 3** : Une décision politique nécessite le soutien de hauts fonctionnaires, convertisseurs des besoins et des demandes, avant d'être transmise aux autorités légitimes.

**Chapitre 4.4** - L'insistance des directions d'école du comité d'élaboration pour que l'aspect normatif de la politique soit clairement indiqué et les divergences d'opinions à l'interne sur ce point ont obligé les dirigeants de la CECM à vérifier auprès du public la pertinence d'inclure une telle orientation dans l'application de la politique comme le démontre le chapitre 4.4 sur la *légitimation*. L'absence de consultation auprès des associations à l'interne et des groupes sociaux à l'externe et le peu d'études et d'expertise faisant la lumière sur les aspects concernant cette question ont augmenté sensiblement la zone d'incertitude entourant l'élaboration de la politique linguistique et réduit d'autant la légitimité de cette dernière. Or, il était important pour les commissaires de la CECM de profiter de la période préélectorale scolaire pour se rendre plus visibles avec un sujet « sensible » dans l'actualité politique (à cause de la Loi 107, de la Loi 178, de Meech). La décision concernant l'élaboration de la politique linguistique étant devenue prioritaire leur donnait une occasion de refaire le plein de légitimité dans l'espace politique. En s'appuyant sur les normes socioculturelles et juridiques du système supraordonné et avec l'amalgame politique produit par la fusion du projet au programme politique du RSC nouvellement formé, le président de la CECM comptait sur le soutien diffus et spécifique des membres à l'interne pour solliciter avec succès l'appui spécifique des intervenants externes. Ce type de calcul politique s'apparente à cette assertion de Stinchcombe (1968) et Haché (1976) : « This type of legitimacy is a characteristic which is predicated on the probability of third, subordinate, party support in case of need in a conflict situation over the value position concerned). Cette perception voulait que des acteurs subordonnés à des décideurs leur apportent un appui inconditionnel en cas de conflit conférant ainsi à l'action de ces décideurs une forme de légitimité. L'exercice de légitimation que le président a mené lors de l'adoption des objectifs du projet le 4 avril 1990 a donné lieu à l'hypothèse suivante :

**Hypothèse 4** : a) La perception de la congruence de la demande des directions d'école avec les normes socioculturelles et juridiques reconnues et l'anticipation que cette congruence entraînerait l'appui de la population ont conduit les décideurs à fusionner le projet à leur programme politique générant ainsi le soutien du parti à la demande.

b) La légitimité de la demande basée sur la perception de sa congruence avec les normes culturelles reconnues et sur le soutien politique du parti des décideurs permettait à ces derniers d'anticiper le soutien spécifique des membres de l'environnement externe à la demande créant ainsi une condition suffisante à la diffusion du projet.

**Chapitre 4.5** - La *réaction* de la communauté anglophone, le lendemain de la diffusion du projet, faisait état du peu de socialisation des divers groupes par rapport à la question linguistique québécoise. Cette absence d'une éducation civique appropriée reflétait l'écart ou

la *distance idéologique* entre le parti politique dominant à la CECM et les attentes de l'environnement social. Le projet a immédiatement soulevé les inquiétudes de la communauté anglophone, comme le démontre la première partie du chapitre 4.5 sur la *rétroaction*. La thèse anglophone avait d'autant plus d'effets qu'elle se précisait autour de la notion du respect des droits fondamentaux. La communauté anglophone a orienté ses revendications vers la *dimension éthique* du projet en confiant à un organisme anglocanadien de défense des droits des minorités le soin de réagir en son nom.

L'innovation que réclamaient les directions d'école avec la demande d'une politique linguistique, dans un système qui avait jusque-là écarté ce type de demande, risquait, à l'interne, de provoquer un écart sensible dans la gestion des deux secteurs linguistiques, mais aussi de perturber le climat sociolinguistique, à l'externe. En effet, pour la communauté anglophone, au delà de l'insatisfaction causée par le projet de la CECM, se logeait la menace d'intégration des allophones à la culture de langue française, menace qui a servi de déclencheur à la formulation d'une demande concurrente de la part de la communauté anglophone. L'aspiration des directions d'école, bien qu'étant incompatible avec celle des allophones, demeurait une priorité pour elles et pour les dirigeants de la CECM. Ce processus rejoint ces hypothèses de Haché (1976) : « The property of legitimacy which a value aspiration may acquire, is a function of the state of the actors' needs relative to the object of the value aspiration, and/or is a function of the probability of third, superordinate, party support of actions aimed at satisfying those needs ». L'innovation introduite dans le système, sous la forme d'un projet de politique linguistique, s'avérait toujours nécessaire comme moyen de satisfaire le besoin exprimé par les écoles comme le démontre le deuxième volet du chapitre 4.5 traitant de *l'établissement d'une demande concurrente*. L'hypothèse qui suit aurait pu s'appliquer à chacune des étapes décrites; il semblait plus approprié de profiter de l'établissement d'une demande concurrente pour l'inclure dans la liste des hypothèses. La situation de concurrence entre les deux demandes a donné lieu à cette hypothèse :

**Hypothèse 5 :** ① **L'intensité de l'état de besoin des demandeurs par rapport à l'objet de leurs aspirations lui a procuré la légitimité nécessaire à l'obtention du soutien d'agents supraordonnés;**

② **le soutien ou la probabilité du soutien d'agents supraordonnés à ces demandeurs a permis d'accroître la légitimité de l'aspiration des demandeurs;**

③ **l'intensité de l'état de besoin et le soutien d'agents supraordonnés aux demandeurs ont conféré à cette aspiration la légitimité nécessaire à la poursuite de l'action.**

**Chapitre 4.6** - La réaction des groupes de l'environnement externe—principalement des groupes anglophones—a suscité l'inquiétude des membres du comité d'élaboration quant aux

possibilités de voir leur demande transformée en politique formelle. Cette inquiétude les a poussés à agir. Craignant que le projet ne soit retiré par les autorités politiques partagées entre les demandes de deux groupes linguistiques dont ils étaient responsables, ce mouvement de *mobilisation* interne a débordé vers l'externe en réponse à des attaques de plus en plus virulentes envers le projet et ses promoteurs. Ces appuis externes furent ensuite consolidés par l'appui de divers comités internes et des autorités de la CECM qui maintenaient toujours leur décision de procéder à l'adoption de la politique avant la fin de l'année scolaire. Ce processus de *mobilisation verticale réussie* se retrouve dans cette hypothèse de Haché (1976) : « the success of vertical mobilization moves are also function of the extent to which the need, expressed in the object for which support is sought, is real, generalized and expressed by the conflict group seeking the support ». La mobilisation verticale a des chances de réussir dans la mesure où le soutien recherché correspond à un besoin réel, généralisé et exprimé clairement par le groupe de demandeurs. L'observation de ce processus de mobilisation a conduit à l'hypothèse suivante :

**Hypothèse 6 : Dans un conflit ouvert, la contremobilisation engendre l'accélération de la mobilisation interne et externe des acteurs favorables au projet lui procurant ainsi un soutien spécifique accru favorisant sa conversion en une politique formelle.**

**Chapitre 4.7** - Depuis le début du conflit ouvert, les clivages politiques ne recoupaient pas exactement le clivage linguistique ou le clivage idéologique de sorte que cet état de fait évitait une brisure sociale nette entre les deux groupes linguistiques comme en témoignaient les membres de la coalition APPM/CJC/SOS-Racisme. L'absence de consultation de ces groupes dans le dossier avait accentué la perte de légitimité et de crédibilité envers la CECM, allant jusqu'à bloquer le processus de consultation en cours. Cette situation a porté ces groupes à exiger des audiences publiques avant la conversion du projet en politique formelle par la CECM. Cette décision a relégué temporairement au second plan le processus de conversion finale du projet. La formulation d'une demande d'audiences publiques illustre la pertinence de cette proposition de Lapierre (1973) : « Certaines forces sociales, insatisfaites par les *outputs* des systèmes biosocial, écologique, économique et culturel et n'ayant pas eu jusqu'alors accès aux processus de décision politique, exigent par conséquent des changements dans la régulation des activités sociales ou de nouvelles entreprises collectives de la société globale plus conformes à leurs intérêts ». Cette hypothèse est ainsi reformulée pour les besoins du cas étudié :

**Hypothèse 7 : L'insatisfaction ou l'exclusion du processus décisionnel des acteurs dont l'opinion compte par rapport aux extrants du système les amènent à exiger des modifications à ce processus ou même permettent la création de nouvelles institutions comme solutions à une cristallisation des forces en opposition, telles modifications et innovation étant susceptibles d'en démocratiser l'exercice.**

**Chapitre 4.8** - L'appui de la CDPQ et de la majorité des groupes qui comptaient politiquement au moment des audiences publiques reconstituait, en somme, la réserve de légitimité de la CECM nécessaire à la conversion du projet en politique linguistique quelques semaines plus tard. Les autorités scolaires habituellement agents de légitimation ne purent assumer cette fonction à cause de réserves de légitimité trop faibles. Des groupes de la communauté politique, qui avaient reconnu la légitimité de la finalité proposée—celle de faire du français la langue d'usage à l'école française—ont, par leur action, forcé l'avènement de changements structurels et assumé la fonction de gestion symbolique et politique conduisant à l'adoption de la politique. Cet exercice du pouvoir peut, en quelque sorte, être considéré comme étant de la *légitimation participative* puisque les dirigeants de la CECM, paralysés par un mode de gestion autoritaire, ont peu contribué à ce processus comme le démontre le chapitre 4.8, hormis le fait qu'ils aient organisé les audiences et entendu les groupes qui y participaient. La légitimation ainsi exercée *par défaut d'agir* de l'autorité légitime permet l'énoncé de l'hypothèse suivante :

**Hypothèse 8** : ① **La perception de la légitimité d'une finalité institutionnelle par des groupes qui comptent pour le système favorise la modification des structures décisionnelles traditionnelles lorsque cette finalité est présentée par des autorités politiques perçues comme ayant peu de légitimité et agissant selon une approche autoritaire et centralisée.**

② **Les groupes qui comptent pour le système fournissent par leur participation le soutien nécessaire à la conversion de la demande en une décision politique contraignante grâce à un capital de légitimité constitué par défaut d'agir soit à partir de l'incapacité des autorités politiques de légitimer la décision, ce phénomène pouvant être considéré comme étant de la *légitimation participative*.**

**Chapitre 4.9** - L'influence de la communauté anglophone et de la CDPQ dans la formulation finale de la politique linguistique de la CECM indique que le *pouvoir formel* assumé par les dirigeants de la CECM, ne coïncidait pas vraiment avec le *pouvoir effectif* (Lapierre, 1973). L'exercice de ce pouvoir, même accompli de façon autoritaire par la CECM et constituant, en partie, une stratégie électorale pour le RSC, se voulait aussi un soutien planifié à une demande venue d'abord des écoles. Quoi qu'il en fut, le pouvoir effectif fut plutôt exercé par tous les participants francophones et anglophones qui ont modulé le processus de prise de décision par leurs interventions, mais surtout le pouvoir effectif fut exercé par la CDPQ qui, grâce à son influence morale et sociale, a amené les deux groupes linguistiques à accepter un compromis permettant l'adoption de la politique linguistique, tel que le démontre le chapitre 4.9 portant sur *la décision d'adopter la politique linguistique*. Ce compromis concernant l'aménagement linguistique des écoles françaises du système CECM a facilité l'adoption et la diffusion du projet de politique linguistique auprès des écoles sans qu'une vive réaction ne vienne en perturber le déroulement comme le démontre le deuxième volet du chapitre 4.9 portant sur la *rétroaction* à la décision d'adopter la politique linguistique. Dans ce dossier, c'est la CDPQ, organisme supraordonné, qui a proposé la solution conduisant à la conversion finale du projet

en politique formelle. L'intervention de cet organisme ou *représentant-solution*, illustre cette hypothèse de Lapierre (1973) : Habituellement, lors d'un conflit entre deux groupes sociaux, « ...le *représentant-solution* n'est ni un détenteur de pouvoir qui prendra la décision, ni un meneur de groupes qui font valoir leurs demandes—ce qui ne signifie évidemment pas qu'il est *neutre* par rapport aux enjeux de la compétition politique ni que sa position dans la stratification sociale est quelconque ». Le compromis suggéré par la CDPQ a permis d'augmenter le réservoir de soutien au projet, phénomène que cette hypothèse illustre :

**Hypothèse 9 : Un compromis—proposé par un organisme régulateur qui compte politiquement et supraordonné au système—, tenant lieu de règlement entre les opposants, apporte le soutien nécessaire à la conversion d'une demande contestée en politique formelle.**

**Hypothèse générale** - L'avis de la CDPQ visait à compenser le déséquilibre culturel qui s'accroissait dans les écoles de la CECM, en même temps qu'il prévenait une action discriminatoire dans l'application de la politique linguistique. Cette action a diminué les pressions internes et externes sur la CECM et les tensions linguistiques au point où la CECM a pu adopter un projet modifié et que les Montréalais purent passer à d'autres préoccupations. L'avis de la CDPQ, de source *transcendante* (Cottle et Marsh, voir Lapierre, 1973), constituait un soutien d'ordres politique et culturel par la légitimité qu'il reconnaissait à la CECM et au gouvernement du Québec d'intervenir dans le dossier linguistique en aménageant un espace sociolinguistique approprié à la nouvelle réalité montréalaise. L'intervention des évêques, au nom de l'Église, était une ressource du même ordre, se voulant aussi transcendante par la reconnaissance du Québec comme société distincte et par l'appel à la solidarité et au respect des autres individus vivant dans le même espace géopolitique.

Les groupes en faveur du projet, la CDPQ et même les évêques canadiens ont assumé à des degrés divers les fonctions de *gestion symbolique* et de *gestion politique* (voir :40) que les leaders de la CECM n'avaient assumées que faiblement au moment de la présentation d'une réorientation majeure des finalités de l'action éducative à Montréal, soit celle de l'intégration des immigrants à une langue et à une culture françaises. Ces leaders ont privilégié la fonction de *gestion technique* de la problématique au détriment des fonctions de *gestion symbolique et politique*. Les conséquences de l'inutilisation de ces ressources à des moments stratégiques pour une organisation mènent vers la formulation de l'hypothèse générale suivante :

**Hypothèse 10 : Lorsqu'un changement majeur de finalité(s) ou d'objectif(s) d'une organisation s'impose, cette situation augmente le besoin de légitimation à l'intérieur et à l'extérieur de cette organisation.**

En corollaire, **La *gestion symbolique* et la *gestion politique* d'une organisation par ses leaders lors d'un changement majeur dans le choix des finalités augmentent les réserves de légitimité de l'organisation et, par synergie, celle des leaders par le soutien spécifique qui leur est alors accordé.**

### Conclusion et perspectives

Avec l'étude du cas CECM, le modèle théorique dégagé a permis de démontrer l'utilité de l'approche systémique dans l'étude des organisations, une approche facilitant la compréhension du processus de transformation d'un *besoin* en *demande politique* puis en *décision politique* en suivant ce processus à travers les phases d'élaboration du projet, de mobilisation des ressources, de décision, de légitimation et de rétroaction. Au cours du cas étudié, le modèle illustre le phénomène de rétroaction qui ayant donné lieu à une réponse négative de l'environnement externe a relancé le processus d'expression des besoins et de formulation de demandes concurrentes, de compétition et de réduction à des éléments premiers de deux projets du devenir social aux visées irréductibles l'une à l'autre. Le rapprochement effectué entre les deux communautés linguistiques montréalaises sous l'action de la CDPQ s'est concrétisé au moment des audiences publiques, période synthèse des discours particuliers dominée par la reconnaissance de la légitimité de l'action législative du gouvernement du Québec sur la question linguistique et, en corollaire, de celle de la légitimité du projet de politique linguistique de la CECM. La reconnaissance de cette légitimité fut octroyée dans la mesure où ce projet de politique marquait clairement les limites de son champ d'application, défini par la CDPQ comme étant celui des activités pédagogiques et des relations éducateurs/élèves. Cette provision devait rassurer les membres de la communauté anglophone préoccupés au sujet de la liberté d'expression lors de conversations privées à l'école de langue française. La médiation effectuée par un organisme de défense des droits, de source transcendante et supraordonné aux autres intervenants, assurait les ajustements entre les attentes de groupes sociaux hétérogènes, contribuant ainsi à la formation d'une société pluraliste fonctionnelle, capable de répondre aux besoins et aux aspirations de tous ses membres.

La thèse a démontré que les marques de *soutien* ayant conduit au succès de la conversion de la demande en politique formelle émergeaient principalement :

- de la détermination des directions d'école à sensibiliser les décideurs à la problématique, au cours de la phase d'élaboration du projet;
- de l'implication de l'ADEM, au cours de la phase de mobilisation interne;
- de l'engagement des autorités politiques, au cours de la phase de décision;
- des assises juridiques et politiques sur lesquelles reposait le projet de politique linguistique et du soutien du parti politique des décideurs au cours de la phase de légitimation;
- du soutien offert par des agents supraordonnés et par les normes culturelles qui permit au projet de survivre à la phase de rétroaction et d'établissement d'une demande concurrente;
- de l'insistance de la coalition APPM/CJC/SOS-Racisme à réclamer des audiences publiques à la CECM afin de débloquer la situation, au cours de la phase de mobilisation externe;

- des manifestations de soutien accordées, tant par des membres de l'interne que de l'externe, au cours de la phase de décision de tenir des audiences publiques;
- de la participation des membres lors des audiences publiques et du compromis proposé par la CDPQ, au cours de la phase de la légitimation participative;
- de la détermination des autorités scolaires qui ont finalement adopté une politique formelle et du contexte sociopolitique, au cours de la phase de décision et de la réception positive de cette politique par l'ensemble des intervenants au cours de la phase de rétroaction.

Au terme de cette recherche, d'autres conclusions peuvent être apportées. Ainsi, la concentration des anglophones et des allophones dans la région de Montréal constituait un vaste réservoir d'opposants naturels à un projet conçu par et pour les francophones. Cet état de fait a donné lieu à un conflit qui ne pouvait être résolu que par un agent supraordonné—soit la Commission des droits de la personne du Québec—agréé par les deux communautés linguistiques. Ce recours confirmait que ce mode de résolution de conflit était indispensable dans le processus de régulation des échanges entre les deux groupes.

Par ailleurs, l'exercice du pouvoir en éducation reste un processus dont plusieurs gestionnaires se méfient. Souvent, par souci de garder les écoles loin de préoccupations « bassement » politiques, les décideurs se privent d'un outil de gestion devenu incontournable en ces temps où beaucoup de citoyens scolarisés et ayant facilement accès à des ressources informationnelles abondantes et variées cherchent à influencer les décisions politiques. La connaissance du processus de participation au pouvoir politique ou d'exercice de pouvoir à des degrés divers ne peut qu'enrichir le contenu des échanges symboliques entre opposants lors d'un conflit et raffiner leurs stratégies lors de la modulation de leur adaptation sociale. Enfin, l'adoption d'une politique *hors les normes* traditionnelles de prise de décision a engendré des changements dans la culture organisationnelle de la CECM par la transformation des normes de références pour évaluer la légitimité des demandes et par la modification des structures pour les traiter. Ces changements, bien que ponctuels, illustrent la capacité du processus de participation d'influencer et même de transformer le processus décisionnel d'une organisation.

Cette recherche, ne pouvant tout explorer, laisse ouvertes des avenues que d'autres pourraient emprunter, telles que celle de l'efficacité de l'implantation de cette politique à la CECM, celle de son impact sur la transformation de système que la CECM vivait entre 1990 et 1998—année de la mutation des commissions scolaires confessionnelles en commissions scolaires linguistiques—ou encore celle de l'étude des stratégies informationnelles et politiques des deux communautés linguistiques lors de conflits scolaires.

## Annexes

« Il est heureux que la reconnaissance de la diversité ait succédé au monolithisme officiel. Au sortir de l'unanimité factice, il a fallu aller au plus pressé, plaider pour une liberté en quelque sorte négative; à cette liberté, nous aurons à donner peu à peu un contenu positif. Une société n'est pas un agrégat d'individus poursuivant chacun sa route selon ses intérêts; elle n'est pas non plus le champ clos où des factions combattent pour leurs privilèges respectifs, sans autres règles que la force du nombre ou de l'argent »

(Fernand DUMONT, *Raisons communes*, Les Éditions du Boréal, 1995, p. 212).

**Annexe 1 - Déclaration de l'ADEM  
en regard de l'éducation interculturelle (14 Juin 1989)**

**Présentation**

L'Association des directions d'école de Montréal (ADEM), dont les membres sont les plus touchés par la réalité multiculturelle en milieu scolaire, croit qu'il est de son devoir de présenter au Grand Montréal sa position en cette matière et de transmettre des recommandations à la CECM et au ministère de l'Éducation du Québec.

Prenant appui sur la Charte des droits de l'homme, sur l'Avis du Conseil de la langue française,<sup>1</sup> sur l'Avis du Conseil supérieur de l'Éducation,<sup>2</sup> sur les Orientations de la CECM<sup>3</sup> et sur la déclaration de l'Assemblée nationale du Québec,<sup>4</sup> l'ADEM reconnaît l'interculturalité comme étant l'enjeu majeur de l'éducation dans les décennies qui viennent. L'ADEM estime, qu'au delà d'une reconnaissance du principe, elle se doit de proposer des pistes d'action concrètes permettant au milieu scolaire de composer adéquatement avec cette réalité.

L'Association endosse les objectifs spécifiques que l'on retrouve dans le document de la CECM intitulé *Orientations de la CECM en regard de l'éducation interculturelle*, comme base à sa déclaration de principes.<sup>5</sup>

**Proposer les prises de conscience intimement liées à la réalité sociale et multiethnique.  
Développer des attitudes favorables à la communication interculturelle.**

Nous proposons les quatre volets suivants à titre de pistes de réflexion.

**I - POLITIQUE LINGUISTIQUE**

L'ADEM affirme que l'intégration passe par la scolarisation et que cette dernière se fait en français. Il s'avère donc essentiel de mettre en place, dans toutes les écoles, une politique linguistique claire.

**II - OUVERTURE À LA DIVERSITÉ**

L'ADEM reconnaît l'apport très riche des diverses communautés culturelles présentes dans notre milieu scolaire et se préoccupe, tout en réaffirmant son ouverture à la diversité, de l'intégration des nouveaux arrivants dans le réseau des écoles françaises.

Elle déplore, cependant, le manque de ressources humaines pour favoriser un encadrement éducatif adapté à cette réalité.

**III - COMPRÉHENSION INTERCULTURELLE**

L'ADEM estime qu'une intégration harmonieuse suppose une politique claire en matière de connaissance des cultures en présence, de partage d'expériences vécues et de sessions de perfectionnement adaptées à cette réalité scolaire. De plus, elle déplore que le réseau scolaire doive assumer seul cette nouvelle réalité qui dépasse largement l'école et concerne amplement la famille et la société en général.

<sup>1</sup> *La place du français dans les écoles de langue française à clientèle pluriethnique de l'île de Montréal*, Avis à la ministre responsable de l'application de la Charte de la langue française, Conseil de la langue française, 1987.

<sup>2</sup> *L'éducation interculturelle*, Avis au ministre de l'Éducation, Conseil supérieur de l'Éducation, Québec, avril 1983.

<sup>3</sup> *Orientations de la CECM en regard de l'Éducation interculturelle : Pistes d'intervention*, CECM, mars 1987.

<sup>4</sup> *Déclarations sur les relations interethniques et interraciales*, Gouvernement du Québec, 1989.

<sup>5</sup> *Orientations et pistes d'intervention de la CECM en regard de l'Éducation interculturelle*, CECM, 1986.

#### IV - TOLÉRANCE

L'ADEM reconnaît l'importance pour la société québécoise actuelle d'accueillir de nouveaux immigrants.

Elle constate, cependant, certains malaises ressentis par les personnels et les élèves particulièrement dans les écoles de moyenne et de forte densité multiethnique.

Conséquemment, elle rappelle que, malgré tout l'esprit d'ouverture, il existe des seuils limites qui se manifestent de part et d'autre, quelquefois ouvertement et d'autre fois subtilement (indifférence, violence, racisme).

L'ADEM croit qu'il est impérieux d'agir en concertation avec les différents organismes concernés pour mieux circonscrire et tenter de résoudre cette problématique.

#### I - POLITIQUE LINGUISTIQUE

**L'ADEM est consciente que la scolarisation doit se faire en français, elle souhaite donc que la CECM énonce une politique linguistique claire.**

1.1 - Placer en priorité dans son plan d'action des prochaines années l'affirmation du français comme outil de communication tout autant que comme langue d'enseignement et d'apprentissage.

**Pistes :** - Mettre en place un plan d'action qui vise l'actualisation des Orientations de la CECM et de mesures appropriées aux écoles.  
Tenir compte et mettre en application les décisions du MEQ en ce qui touche l'enseignement de l'anglais au premier cycle du primaire.

1.2 - Faire en sorte que tout le personnel porte une attention particulière à la qualité et à la promotion du français dans l'accomplissement de sa tâche.

**Piste :** - Élaborer et mettre en place une politique linguistique.

1.3 - Renforcer l'apprentissage de la formation de base en français.

**Pistes :** - Négocier avec le MEQ des modifications aux régimes pédagogiques pour une augmentation du temps régulier d'enseignement du français.  
- Offrir aux Québécois de souche la possibilité de fréquenter la maternelle à plein temps comme c'est le cas pour les allophones.

1.4 - Mettre à la disposition du personnel enseignant un matériel pédagogique adapté et spécialement conçu pour l'enseignement intensif du français comme langue seconde aux allophones.

**Pistes :** - Diffuser le matériel et les outils pédagogiques déjà utilisés dans certaines écoles du réseau.  
- Développer en concertation avec le MEQ, du matériel et des outils pédagogiques intégrant la dimension interculturelle.

#### II - OUVERTURE À LA DIVERSITÉ

**L'ADEM souhaite que la CECM se préoccupe davantage des difficultés inhérentes à l'intégration des nouveaux immigrants dans les écoles françaises de son réseau.**

2.1 - En faisant de l'intégration linguistique et socioscolaire dans les écoles à clientèle pluriethnique un dossier de premier plan.

**Pistes :** - Mettre à la disposition des écoles à moyenne et à forte concentration pluriethnique des ressources supplémentaires appropriées dont un soutien linguistique lors de l'intégration au secteur régulier,<sup>6</sup> des responsables de comités interculturels dans

---

<sup>6</sup> *Politique de services aux élèves des communautés culturelles fréquentant les écoles françaises de la CECM, CECM, 1984.*

les écoles, des intermédiaires polyvalents entre l'école et la famille, des interprètes, etc..

- Mettre à la disposition des écoles une liste de personnes-ressources d'origine québécoise et d'autres cultures pour apporter un support aux écoles dans l'accueil et l'intégration des élèves des communautés culturelles.

2.2 - En appliquant les nouvelles dispositions concernant l'accès à l'égalité et en recourant, lors du recrutement du personnel, à des mesures visant à augmenter la représentation des membres des communautés culturelles.

- Pistes :**
- Établir, dans le cadre d'un plan triennal, un pourcentage minimal au niveau de l'embauche dans les différents corps d'emploi.
  - Associer tous ces différents membres au développement interculturel de la CECM et mettre ces ressources à la disposition des directions d'école.

2.3 - En reconnaissant que la communication n'est pas toujours facile avec les parents dont la langue est autre que le français.

- Pistes :**
- Permettre à un plus grand nombre de parents et de jeunes adultes des communautés culturelles (immigrants et réfugiés) de suivre des cours de français, des sessions d'information sur les programmes d'enseignement et sur les différents apprentissages en milieu scolaire, dans nos établissements francophones de quartier.
  - Instaurer, à l'intention des nouveaux arrivants, des sessions d'information sur les valeurs et les modes de vie des Québécois.

**Que la CECM, parmi l'ensemble de mesures déjà prises, accorde une attention prioritaire aux mesures suivantes :**

2.4 - En prolongeant (durée supérieure à 10 mois) les services d'accueil et de transition après accueil à tous les élèves qui ne connaissent pas suffisamment le français pour être intégrés, de façon harmonieuse, dans une classe régulière, même après un séjour en classe d'accueil.

- Pistes :**
- Supporter adéquatement l'application de mesures visant l'intégration des allophones dans les classes régulières.

2.5 - En donnant les services et le temps requis aux élèves sous-scolarisés pour qu'ils effectuent les rattrapages scolaires adaptés.

- Pistes :**
- Développer des cheminements scolaires appropriés.
  - Mettre en place des recherches-actions dans des milieux types.

2.6 - En faisant connaître à l'ensemble de ses écoles les réalisations significatives dans le domaine.

- Pistes :**
- Intensifier les reportages ad hoc dans les différentes publications de la CECM et dans les médias d'information.
  - Mettre en place une campagne d'information.
  - Publier les réalisations et les expériences concrètes.

### **III - COMPRÉHENSION INTERCULTURELLE**

**L'ADEM recommande que la CECM assure, dans le cadre d'une politique de perfectionnement des différents personnels, un support en matière de connaissance des cultures, de partage d'expériences vécues et de sessions de perfectionnement adaptées à cette réalité scolaire.**

3.1 - Presser la CECM de faire du perfectionnement le moyen privilégié pour sensibiliser l'ensemble de son personnel à la réalité multiculturelle pour mieux s'approprier l'éducation interculturelle.

- Pistes :**
- Préparer de façon particulière tous les personnels qui sont amenés à travailler pour la première fois en milieu ethnoculturel, leur permettant ainsi de découvrir les différentes richesses culturelles apportées par les élèves allophones.

- Élaborer et proposer à l'ensemble des cadres scolaires un plan de perfectionnement visant à les habiliter à composer adéquatement avec cette réalité multiculturelle.

3.2 - Voir à ce que la CECM assure une représentation significative de membres de l'ADEM au Comité consultatif des groupes ethniques de la CECM.

**Piste :** - Établir une entente entre la CECM et l'ADEM.

#### **IV - TOLÉRANCE**

**Étant donné que la réalité multiculturelle se vit intensément dans les écoles de la CECM, l'ADEM souhaite :**

4.1 - Que se développe une meilleure relation école-milieu.

- Pistes :**
- Mettre en place un réseau régional d'agents de liaison d'origine multiethnique et québécoise à la disposition des écoles ayant une densité ethnoculturelle de plus de 20%.
  - Faire une étude pour mesurer l'impact de la densité ethnoculturelle versus la densité francophone dans les écoles montréalaises en collaboration avec le ministère de l'Éducation et le Conseil scolaire de l'île.

4.2 - Que soit assuré un encadrement adéquat pour favoriser une intégration harmonieuse.

- Pistes :**
- Établir des ententes avec la CUM, le MAS, le MEQ et le MCCI.
  - Supporter les écoles qui éprouvent certaines difficultés dans leur vécu quotidien en leur fournissant un personnel d'encadrement suffisant.

4.3 - Que les directions d'école soient appuyées dans des situations difficiles.

- Piste :** - Offrir un perfectionnement approprié aux directions d'école pour leur permettre de faire face à ces situations.

4.4 - Que l'on forme une Table de concertation avec les différents organismes montréalais et québécois.

- Piste :** - Permettre une représentation significative de membres de l'ADEM à cette table.

4.5 - Qu'il n'y ait, de la part de la CECM, aucune tolérance pour toute expression de préjugés, toute manifestation de violence et tout comportement discriminatoire de la part de tous ses personnels et de tous les élèves qui fréquentent ses établissements.

- Pistes :**
- Introduire cette politique au code de vie des élèves de toutes les écoles.
  - Informer clairement les divers personnels.

#### **CONCLUSION**

En conclusion, l'ADEM, forte de l'appui de l'ensemble de ses membres, tient à dire aux autorités de la Commission des écoles catholiques de Montréal, au ministère de l'Éducation et au ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration qu'elles peuvent compter sur la collaboration étroite des directrices et des directeurs d'école de la CECM dans la gestion adéquate du dossier de l'éducation interculturelle.

L'ADEM est consciente, cependant, des limites actuelles de la CECM en ce qui a trait aux ressources financières disponibles à cette fin.

En conséquence, compte tenu de l'urgence de la situation, l'ADEM affirme que cette nouvelle réalité sociale au Québec, et en particulier en milieu montréalais, doit amener le ministère de l'Éducation à consacrer des ressources financières proportionnelles à cette réalité du milieu scolaire urbain; cela devrait se traduire, dans les plus brefs délais, par une allocation supplémentaire tenant compte du phénomène de la concentration.

L'ADEM et ses membres apportent en contribution leur expertise et leur compétence pour que ce dossier ait un cheminement positif et efficace.

**Annexe 2 - Politique de la langue française****CECM - avril 1990****Préambule**

Le système scolaire du Québec dispose d'un réseau d'écoles publiques où l'enseignement est donné soit en français, soit en anglais. Dans ces écoles, la maîtrise de la langue d'enseignement joue un rôle considérable dans la réussite scolaire des élèves. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle le Régime pédagogique exige qu'il soit consacré plus de temps à l'enseignement de la langue dite maternelle—le français ou l'anglais—qu'à tout autre matière au programme. Faire en sorte que les élèves maîtrisent la langue d'enseignement constitue donc un objectif fondamental de l'école; si celle-ci devait faillir à cette obligation, elle serait responsable d'un grand tort causé aux individus et à la société.

Par ailleurs, le français est la langue commune qui assure le lien entre les membres de la société québécoise et avec le monde du travail. Elle est la langue officielle du Québec. Elle est aussi une langue internationale qui prend ses racines dans l'histoire universelle et qui sert à exprimer la culture d'une grande civilisation et de plusieurs peuples. Elle est enfin reconnue comme une langue riche, belle et claire lorsqu'elle est bien écrite et bien parlée.

Au Québec, la langue française est dans une situation précaire à cause de facteurs historiques et géographiques bien connus. À Montréal, la concentration d'immigrants anglophones et allophones est telle que, de plus en plus, les écoles françaises ont du mal à jouer le rôle de creuset linguistique et à franciser les immigrants. Dans les écoles de certains quartiers, l'anglais a même tendance à devenir la langue de communication, faute d'une pression sociale assez forte pour imposer le français de façon durable.

L'établissement, à la C.É.C.M., d'une politique de la langue vise à assurer la réussite scolaire de tous les élèves - sans distinction - et à mieux les préparer à jouer leur rôle de citoyen. Cette politique s'appuie sur la volonté collective de l'organisme d'améliorer la structure d'accueil pour les immigrants et de favoriser l'ouverture de tous les Québécois au phénomène d'une population scolaire pluriethnique. Elle est inspirée par la tolérance : toute idée d'une culture québécoise refermée sur elle-même et imperméable aux apports étrangers est contraire à l'esprit de cette politique.

**Fondements**

1. La politique s'accorde avec la Charte de la langue française qui reconnaît la volonté des Québécois d'exprimer leur identité en assurant la qualité et le rayonnement de la langue française.
2. La politique tire son origine de la Loi sur l'instruction publique qui oblige l'enseignant à prendre les mesures nécessaires pour promouvoir la qualité de la langue écrite et parlée; elle procède aussi du Régime pédagogique qui fait obligation à une commission scolaire de prendre les moyens qu'il faut pour que tout le personnel scolaire et tous les collaborateurs de l'école se soucient de la qualité de la langue.
3. Dans son application, la politique doit respecter sans équivoque le fait que tous les élèves, tous les parents d'élèves et tous les employés sont des Québécois qui ont les mêmes droits, sans distinction de race, de couleur, d'origine ethnique, de religion ou de tout autre motif indiqué dans la Charte des droits et libertés de la personne du Québec.
4. Les moyens formulés dans la politique doivent être appliqués dans un esprit d'accueil pour l'étranger et de respect mutuel.

**Objectifs**

1. Améliorer la maîtrise du français écrit et parlé des élèves et du personnel de la C.É.C.M.
2. Valoriser la culture de langue française, son histoire et sa littérature, en tant que l'expression d'une pensée universelle.
3. Garantir aux élèves un enseignement et un environnement où les échanges ont lieu en français, hormis les cas prévus pour l'enseignement des autres langues.

### **Champ d'application**

Cette politique s'applique à toutes les écoles françaises de la C.É.C.M. ainsi qu'à toutes les communications entre ces écoles et l'administration. Elle touche à la fois les élèves et le personnel.

De plus, cette politique fait partie du plan d'action concernant le développement et la promotion des relations interculturelles; aux fins d'interprétation, elle prévaut sur tous les documents de ce plan.

### **Responsabilité du personnel**

La qualité du français écrit et parlé est la responsabilité de tous les employés de la C.É.C.M. Les enseignants et les employés dont la fonction comporte des échanges avec le public ont tout particulièrement le devoir de s'exprimer d'une façon exemplaire.

### **Moyens d'action**

La C.É.C.M. diffusera dans toutes les écoles françaises des documents destinés à les aider à appliquer la présente politique. Ces documents expliciteront les moyens énoncés ici.

### **Moyens pour améliorer la maîtrise du français**

1. Faire en sorte que les écoles inscrivent, dans leur plan annuel d'activités, des projets d'amélioration du français dont l'aboutissement sera célébré dans une Semaine du français placée vers la fin de l'année scolaire.
2. Préparer une campagne pour rappeler aux élèves et au personnel que la qualité de la langue s'appuie sur une responsabilité individuelle et que chacun doit pratiquer correctement le français en toute occasion.
3. Favoriser les situations où les élèves doivent s'exprimer par écrit; tenir compte de la qualité de la langue dans la notation des travaux; réduire les examens fondés sur le choix d'un énoncé et privilégier ceux qui exigent la rédaction d'une réponse.
4. Publier un document d'information destiné aux parents francophones et contenant des suggestions sur la façon d'aider leurs enfants à maîtriser le français.
5. Publier un feuillet périodique d'information indiquant aux parents allophones, dans leur langue, ce qu'ils peuvent faire pour faciliter l'apprentissage du français chez leur enfant et pour maîtriser eux-mêmes cette langue.
6. Offrir aux élèves des pièces de théâtre écrites en français correct, en exerçant sur les oeuvres une sélection qui soit sans complaisance pour une langue pauvre et pour des expressions vulgaires.
7. Exiger que les documents destinés aux élèves et au public soient toujours écrits dans une langue soignée.
8. Établir comme critère d'engagement, dans toutes les catégories d'emploi, la capacité de s'exprimer dans un français correct.

### **Moyens pour favoriser la culture de langue française**

9. Accroître la fréquentation des bibliothèques scolaires en favorisant un enseignement qui exige la lecture pour atteindre les objectifs des programmes d'études, en enrichissant les collections, en améliorant l'organisation du réseau et en prolongeant les heures d'ouverture des bibliothèques.
10. Faire connaître aux enseignants et aux élèves les titres de livres et de documents dont la lecture permet d'atteindre les objectifs d'apprentissage des diverses matières d'enseignement.
11. Faire les démarches auprès du ministère de l'Éducation pour obtenir une aide financière permettant de mener à bien la relance des bibliothèques scolaires, et faire une campagne visant à obtenir des fonds pour l'achat de livres.
12. Augmenter les activités culturelles qui mettent en valeur la richesse d'expression de la langue française.

13. Produire, en relation avec les différentes matières d'enseignement, des documents pédagogiques mettant en relief les personnalités qui, dans les champs d'activités correspondants, ont marqué l'évolution du Québec.
14. Organiser des cours d'enrichissement permettant l'étude des grands auteurs de la langue française, de la littérature mondiale ainsi que de l'histoire et des lettres du Québec.
15. Créer, dans chaque école secondaire, des comités de valorisation du français, comités composés de membres du personnel et d'élèves représentatifs de la diversité ethnique de l'école.

#### **Moyens pour garantir un milieu éducatif français**

16. Généraliser la pratique qui consiste à inscrire dans les codes de conduite des écoles - ou codes de vie - l'obligation de parler français sur les lieux de l'école et dans toutes les activités scolaires organisées en dehors de ces lieux.
17. Renseigner de façon objective les nouveaux immigrants sur la réalité sociale et linguistique du Québec, développer le matériel didactique utile à cet effet.
18. Aider les écoles, qui ont de la difficulté à assurer un environnement français, à mettre en place des mesures incitatives et, lorsque nécessaire, les règles de discipline qui recréeront cet environnement.
19. Faire les démarches auprès du ministère de l'Éducation pour que tous les manuels de formation professionnelle destinés aux élèves soient rédigés en français.
20. Favoriser, entre les écoles où la concentration des élèves francophones est forte dans un cas et faible dans l'autre, des échanges prenant la forme de visites, de correspondance entre élèves et d'activités communes qui atténuent l'isolement des communautés.
21. Décrire et diffuser les expériences d'intégration linguistique tentées avec succès dans les écoles de Montréal et d'ailleurs.
22. Utiliser les ressources disponibles pour enseigner le français aux parents d'enfants inscrits dans les classes d'accueil et étendre ce programme en faisant les démarches administratives nécessaires auprès des ministères de l'Éducation et des Communautés culturelles et de l'Immigration.
23. Préciser la fonction des agents de liaison pour qu'elle comporte le double objectif de défendre la présente politique et d'améliorer les échanges entre l'école et les communautés culturelles.
24. Revoir l'organisation du travail des agents de liaison pour augmenter leur nombre et pour les affecter en priorité auprès des membres de leur propre communauté.
25. Augmenter les moyens du programme de soutien linguistique tels la formation de petits groupes pour l'apprentissage du français et l'étude organisée en dehors des heures normales de classe.
26. Compléter le développement du matériel didactique nécessaire au programme Trait d'union, programme destiné aux élèves allophones qui, pour apprendre les matières d'enseignement, ont besoin d'améliorer leur capacité à comprendre le français et à s'exprimer dans cette langue.
27. Veiller à ce que les événements publics organisés par la C.É.C.M. se déroulent exclusivement en français.
28. Voir à ce que tous les documents administratifs et tous les formulaires destinés aux écoles soient rédigés uniquement en français.
29. Faire en sorte que le projet visant à rénover les systèmes informatiques de la C.É.C.M. permette à ceux qui les utilisent de communiquer entièrement en français.

## **Politique de la langue dans le réseau des écoles françaises** de la Commission des écoles catholiques de Montréal adoptée le 27 juin 1990

### **Préambule**

Le système scolaire du Québec dispose d'un Réseau d'écoles publiques où l'enseignement est donné soit en français, soit en anglais. Dans ces écoles, la maîtrise de la langue d'enseignement joue un rôle considérable dans la réussite scolaire des élèves. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle le Régime pédagogique exige qu'il soit consacré plus de temps à l'enseignement de la langue dite maternelle - le français ou l'anglais - qu'à tout autre matière au programme. Faire en sorte que les élèves maîtrisent la langue d'enseignement constitue donc un objectif fondamental de l'école; si celle-ci devait faillir à cette obligation, elle serait responsable d'un grand tort causé aux individus et à la société.

Par ailleurs, le français est la langue commune qui assure le lien entre les membres de la société québécoise et avec le monde du travail. Elle est la langue officielle du Québec. Elle est aussi une langue internationale qui prend ses racines dans l'Histoire universelle et qui sert à exprimer la culture d'une grande civilisation et de plusieurs peuples. Elle est enfin reconnue comme une langue riche, belle et claire lorsqu'elle est bien écrite et bien parlée.

Au Québec, la langue française est dans une situation précaire à cause de facteurs historiques et géographiques bien connus. L'école doit donc être vigilante dans ses efforts pour que la langue parlée et écrite de ses élèves soit un français correct plutôt qu'un mélange d'expressions fautives et d'anglicismes.

On ne doit jamais perdre de vue

que s'exprimer dans un niveau de langue élevé confère à celui qui parle une capacité d'expression supérieure à celle de la langue populaire. En outre, ce fait constitue un facteur d'attraction non négligeable pour l'intégration des immigrants capables de s'exprimer à un niveau semblable dans leur propre langue d'origine. D'autre part, à Montréal, la concentration d'immigrants anglophones et allophones est telle que, de plus en plus, les écoles françaises ont du mal à jouer le rôle de creuset linguistique et à franciser les immigrants. Dans les écoles de certains quartiers, l'anglais a même tendance à devenir la langue de communication, faute d'une pression sociale assez forte pour imposer le français de façon durable. Il est donc important de veiller à ce que l'école française, qui est au service de la collectivité francophone (incluant les allophones qui s'intègrent à cette collectivité), puisse se distinguer d'une école d'immersion française qui est au service de la collectivité anglophone.

L'établissement, à la CÉCM, d'une Politique de la langue vise à assurer la réussite scolaire de tous les élèves - sans distinction - et à mieux les préparer à jouer leur rôle de citoyen. Cette politique s'appuie sur le fait que la langue française joue le rôle de principal agent intégrateur pour toutes les communautés ethniques présentes dans l'école; elle s'appuie aussi sur la volonté collective de l'organisme d'améliorer la structure d'accueil pour les immigrants et de favoriser l'ouverture de tous les Québécois au phénomène d'une population scolaire pluriethnique. Elle est inspirée par la tolérance : toute idée d'une culture québécoise refermée sur elle-même et imper-

méable aux apports étrangers est contraire à l'esprit de cette Politique.

### **Fondements**

1 - La Politique s'accorde avec la Charte de la langue française qui reconnaît la volonté des Québécois d'exprimer leur identité en assurant la qualité et le rayonnement de la langue française.

2 - La Politique tire son origine de la Loi sur l'instruction publique qui oblige l'enseignant à prendre les mesures nécessaires pour promouvoir la qualité de la langue écrite et parlée; elle procède aussi du Régime pédagogique qui fait obligation à une commission scolaire de prendre les moyens qu'il faut pour que tout le personnel scolaire et tous les collaborateurs de l'école se soucient de la qualité de la langue.

3 - Dans l'école, la langue française remplit une fonction d'intégration linguistique de toutes les communautés culturelles de l'école; aussi dans le cadre des devoirs et des obligations du personnel scolaire, l'imposition de la langue française n'est d'aucune façon réputée discriminatoire.

4 - Dans son application, la Politique doit respecter sans équivoque le fait que tous les élèves, tous les parents d'élèves et tous les employés sont des Québécois qui ont les mêmes droits, sans distinction de race, de couleur, d'origine ethnique, de religion ou de tout autre motif indiqué dans la Charte des droits et libertés de la personne du Québec.

5 - Les moyens formulés dans la Politique doivent être appliqués dans un esprit d'accueil pour l'étranger et de respect mutuel.

### **Objectifs**

1 - Améliorer la maîtrise du

français écrit et parlé des élèves et du personnel de la CÉCM.

2 - Valoriser la culture de langue française, son histoire et sa littérature, en tant qu'elle est l'expression d'une pensée universelle.

3 - Assurer aux élèves un enseignement et un environnement où les échanges ont lieu en français, hormis les cas prévus pour l'enseignement des autres langues.

### **Champ d'application**

Cette Politique s'applique à toutes les écoles françaises de la CÉCM, désignées comme établissements qui dispensent un enseignement aux jeunes et aux adultes, ainsi qu'à toutes les communications entre ces écoles et l'administration. Elle touche à la fois les élèves et le personnel.

De plus, la Politique fait partie du programme d'action concernant le développement et la promotion des relations interculturelles; aux fins d'interprétation, elle prévaut sur tous les documents de ce programme.

### **Responsabilités du personnel**

La qualité du français écrit et parlé est la responsabilité de tous les employés de la CÉCM. Les enseignants et les employés dont la fonction comporte des échanges avec le public ont tout particulièrement le devoir de s'exprimer d'une façon exemplaire.

L'ouverture réciproque des mentalités constitue une condition essentielle à l'intégration des immigrants. Le personnel a donc la responsabilité d'accueillir les immigrants et leurs enfants avec le respect et les égards susceptibles de favoriser cette intégration.

### **Moyens d'action**

La CÉCM diffusera dans toutes les écoles françaises des docu-

ments destinés à les aider à appliquer la présente Politique. Ces documents expliciteront les moyens énoncés ici.

### **Moyens pour améliorer la maîtrise du français**

1 - Faire en sorte que les écoles inscrivent, dans leur projet éducatif et dans leur plan annuel d'activités des projets d'amélioration du français dont l'aboutissement sera célébré dans une Semaine du français placée vers la fin de l'année scolaire.

2 - Faire en sorte que chaque directeur d'école, en association avec le conseil d'orientation et/ou le comité d'école, favorise des échanges avec les élèves, avec les parents et le personnel, sur le contenu de la Politique et sur ses modalités d'application dans l'école.

3 - Préparer une campagne pour rappeler aux élèves et au personnel que la qualité de la langue s'appuie sur une responsabilité individuelle et que chacun doit pratiquer correctement le français en toute occasion.

4 - Favoriser les situations où les élèves doivent s'exprimer par écrit; tenir compte de la qualité de la langue dans la correction des travaux; réduire les examens fondés sur le choix d'un énoncé et privilégier ceux qui exigent la rédaction d'une réponse.

5 - Améliorer la compétence des élèves à s'exprimer verbalement en organisant des activités qui rehaussent le niveau de la langue et qui développent les moyens d'expression.

6 - Publier un document périodique qui propose aux parents des moyens pour aider leur enfant à améliorer son expression écrite et parlée ainsi que des moyens pour accroître la maîtrise du français chez les parents eux-mêmes; publier dans ce document des articles en langues étrangères ayant la même fin.

7 - Offrir aux élèves des activités culturelles telles un conférencier francophone de marque, la présentation de pièces de théâtre ou de films qui témoignent d'une langue riche et d'une expression élevée.

8 - Exiger que les documents destinés aux élèves et au public soient toujours écrits dans une langue soignée et, prendre les moyens à cette fin.

9 - Offrir au personnel des cours ayant pour but d'améliorer la langue écrite et parlée.

10 - Créer un comité d'amélioration du français dans chaque service et dans chaque région de la CÉCM.

11 - Établir comme critère d'engagement dans toutes les catégories d'emploi, la capacité de s'exprimer dans un français correct; la capacité exigée variera avec la nature de la fonction et avec les responsabilités de communication.

### **Moyens pour favoriser la culture de langue française**

12 - Accroître la fréquentation des bibliothèques scolaires en enrichissant les collections, en améliorant l'organisation du réseau, en prolongeant les heures d'ouverture et en concluant des ententes de services avec les responsables des bibliothèques municipales.

13 - Favoriser un apprentissage qui exige la lecture en faisant connaître aux enseignants les titres de livres et de documents qui peuvent aider les élèves à atteindre les objectifs des programmes d'études.

14 - Poursuivre les démarches auprès du ministère de l'Éducation pour obtenir une aide financière permettant de mener à bien la relance des bibliothèques scolaires, et faire des campagnes visant à obtenir des fonds pour l'achat de livres.

15 - Augmenter les activités culturelles qui mettent en valeur la richesse d'expression de la langue française.

16 - Produire, en relation avec les différentes matières d'enseignement, des documents pédagogiques mettant en relief les personnalités de toutes origines nationales qui, dans divers champs d'activités, ont fait leur marque, en français au Québec.

17 - Organiser des cours d'enrichissement permettant l'étude des grands auteurs de la langue française, ainsi que de l'histoire et des lettres du Québec; organiser aussi des cours d'enrichissement rendant accessibles, au plus grand nombre d'élèves, les grandes oeuvres de la littérature étrangère, en particulier celles dont l'origine nationale peut donner un sentiment d'identité et de fierté aux différents groupes ethniques de l'école.

18 - Créer, si ce n'est déjà fait, dans chaque école secondaire, des comités de valorisation du français, comités composés de membres du personnel ainsi que d'élèves, et inviter les parents et les membres des communautés culturelles à faire partie dudit comité et à participer aux travaux et aux objectifs poursuivis.

#### **Moyens pour garantir un milieu éducatif français**

19 - Incrire dans les codes de vie - ou codes de conduite :

1° l'obligation pour les élèves de communiquer en français en tout temps et en toute occasion avec le personnel de l'école;

2° l'obligation pour les élèves de communiquer en français entre eux, durant les cours, durant les activités culturelles, sportives et sociales organisées par l'école et dans la prestation des services de consultation personnelle.

20 - Inviter les écoles à mettre en place les moyens incitatifs susceptibles d'encourager la communication en français dans les situations autres que celles indiquées au paragraphe précédent.

21 - Aider les écoles qui ont de la difficulté à assurer un environnement français, à mettre en place les mesures appropriées qui recréeront cet environnement, mesures conformes aux usages des écoles et au respect des dispositions des alinéas 19- et 20- de la présente Politique.

22 - Renseigner de façon objective les nouveaux immigrants sur la réalité sociale et linguistique du Québec, développer le matériel didactique utile à cet effet.

23 - Faire les démarches auprès du ministère de l'Éducation pour que tous les manuels de formation professionnelle destinés aux élèves soient rédigés en français.

24 - Favoriser, entre les écoles où la concentration des élèves francophones est forte dans un cas et faible dans l'autre, des échanges prenant la forme de visites, de correspondance entre élèves et d'activités communes qui atténuent l'isolement des communautés.

25 - Décrire et diffuser les expériences d'intégration linguistique tentées avec succès dans les écoles de Montréal et d'ailleurs; étudier d'autres moyens ayant pour but de faciliter l'intégration des élèves allophones.

26 - Prolonger le maintien, en classe d'accueil, des élèves qui n'auraient pas acquis une connaissance fonctionnelle du français, sous réserve des moyens financiers disponibles et de la présence de ressources pédagogiques complémentaires.

27 - Mettre sur pied un programme de francisation et d'enrichissement à l'intention des adultes.

28 - Utiliser les ressources disponibles pour enseigner le français aux parents d'enfants inscrits dans les classes d'accueil et étendre ce programme en faisant les démarches administratives nécessaires auprès du ministère de l'Éducation et celui des Communautés culturelles et de l'Immigration.

29 - Préciser la fonction des agents de liaison pour qu'elle comporte le double objectif de défendre la présente Politique et d'améliorer les échanges entre l'école et les communautés culturelles.

30 - Revoir l'organisation du travail des agents de liaison, augmenter leur nombre, les affecter en priorité auprès des membres de leur propre communauté et étudier la pertinence d'ajouter à ce groupe des employés d'origine canadienne-française.

31 - Augmenter les moyens du programme de soutien linguistique telles la formation de petits groupes pour l'apprentissage du français et l'étude organisée en dehors des heures normales de classe.

32 - Compléter le développement du matériel didactique nécessaire au programme Trait d'union, programme destiné aux élèves allophones qui, pour apprendre les matières d'enseignement, ont besoin d'améliorer leur capacité à comprendre le français et à s'exprimer dans cette langue.

33 - Demander au ministère de l'Éducation les fonds nécessaires à une évaluation rigoureuse de l'efficacité des diverses mesures utilisées pour franciser les élèves allophones.

34 - Faire en sorte que le projet visant à rénover les systèmes informatiques de la CÉCM permette à ceux qui les utilisent de communiquer entièrement en français.

35 - Voir à ce que tous les documents administratifs et tous les formulaires destinés aux écoles françaises soient rédigés uniquement en français.

36 - Assurer la prédominance du français dans tous les événements publics réunissant les secteurs français et anglais de la CÉCM.

Annexe 3Le taux de fécondité au Québec de 1956 à 1990

Selon Jacques HENRIPIN, démographe, :

- après la Conquête, la population du Québec a doublé à tous les vingt-cinq ans entre 1760 et 1850 et ce, probablement sans gain de l'immigration. La fertilité au Canada français « fut exceptionnellement élevée » au cours de cette période. « Pendant les deux derniers siècles, la population du monde a triplé, celle de l'Europe a quadruplé ; celle du Canada français s'est multipliée quatre-vingts fois et ce, en dépit d'une émigration nette de 800 000 » personnes (dans Marcel RIOUX, *La question du Québec*, Éditions SEGHERS 1969, pp. 51, 52);
- par ailleurs, en 1970, le taux de natalité était de 15,3% au Québec contre 17,4% au Canada (Gouvernement du Québec, *Rapport de la Commission d'enquête sur la situation de la langue française et sur les droits linguistiques au Québec, Les groupes ethniques*, Livre 3, Québec, décembre 1972, p. 169);
- ce taux s'établissait à 13% en 1988 (LANGLOIS, Simon et autres, *La société québécoise en tendances 1960-1990*, Institut québécois de recherche sur la culture, 1990 p. 129);
- l'indice synthétique de fécondité\* chez les Québécoises de *langue maternelle française* était de 4,2 en 1956-1961, de 2,25 durant la période de 1966-1971, de 1,80 durant la période de 1971-1976, de 1,5 entre 1981 et 1986 et s'est situé à 1,6 en 1990;
- chez les Québécoises de *langue maternelle anglaise* ce taux est passé de 3,4 à 2,08 et 1,64 pour les trois premières périodes et s'est stabilisé à 1,5 en 1986-1991;
- cependant les taux faibles de la communauté anglaise étaient compensés par *l'apport migratoire* dont les femmes avaient un indice de fécondité de 3,4 - 2,56 et 2,20 pour les trois premières périodes et se situait à 1,8 entre 1986 et 1991;
- l'indice selon la *langue d'usage* en 1981 se situait à 1,64 chez les francophones, à 1,27 chez les anglophones et à 2,19 chez les allophones. (Source : MAHEU, Robert. *La fécondité selon la langue d'usage en 1981*, gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Service de la démographie scolaire, septembre 1983, statistiques tirées du livre de VALASKAKIS, Kimon. 1986 :45 et TERMOTE, Marc. *Le français langue commune, Rapport du comité interministériel sur la situation de la langue française*, Gouvernement du Québec, Direction des communications du ministère de la Culture et des Communications, Québec, 1996, p. 54).

\*L'indice synthétique de fécondité représente :

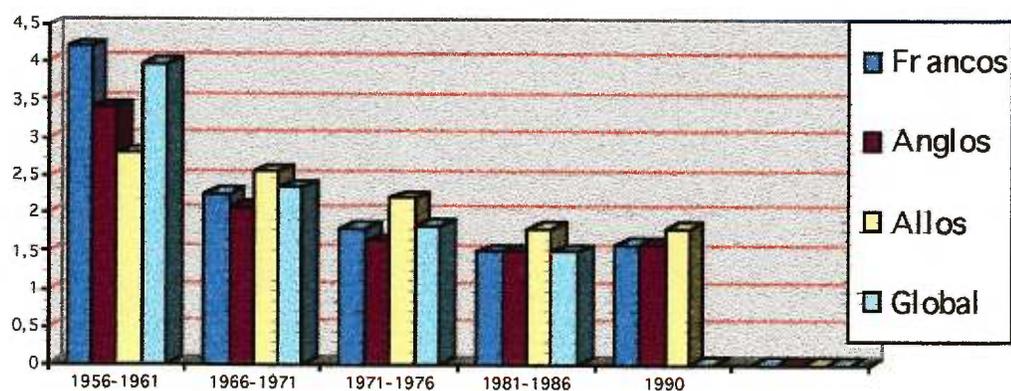
- « le nombre moyen d'enfants que les femmes auraient au cours de leur vie si les taux de fécondité par âge, enregistrés pendant l'année en question demeuraient constants.

- Lorsque l'indice descend sous la barre de 2,1 enfants par femme, il n'assure plus à long terme le simple renouvellement des générations ». (MAHEU dans VALASKAKIS, 1986:42).
- \* Le taux moyen global pour chaque période est tiré de LANGLOIS, Simon et autres, *La société québécoise en tendances 1960-1990*, Institut québécois de recherche sur la culture, 1990 p. 129.
- \* Le Tableau I - Le taux de fécondité au Québec entre 1956 et 1990 de la page 380 et l'Histogramme 1 de la page 380 illustrent le taux de fécondité au Québec entre 1956 et 1990.

**Tableau I - Le taux de fécondité au Québec entre 1956 et 1990**

	1956-1961	1966-1971	1971-1976	1981-1986	1990
Francophones	4,2	2,25	1,8	1,5	1,6
Anglophones	3,4	2,08	1,64	1,5	1,6
Allophones	2,8	2,56	2,20	1,8	1,8
Global	3,99	2,34	1,84	1,5	

**Histogramme 1 - Le taux de fécondité au Québec entre 1956 et 1990**



Annexe 4 - Le code de vie

Les premières tentatives d'élaboration d'un code de vie, incluant les règlements et mesures de sécurité des écoles, ont été caractérisées par la diversité des approches philosophiques, des formulations et des méthodes d'élaboration adoptées par les milieux. Devant cette diversité et sachant la démarche nécessaire et inévitable pour chaque école, le Service des études avait préparé un document afin de faciliter le travail des écoles lors de l'élaboration d'un code de vie et l'avait présenté au conseil pédagogique qui l'avait étudié en février 1989. Ce rapport avait été rendu nécessaire pour assurer une certaine cohérence dans les orientations prises par les différentes écoles secondaires. Les auteurs, en faisant l'inventaire de la situation dans ce dossier, avaient constaté le grand nombre et la diversité des modèles de code de vie présents dans les différents milieux :

Si nous nous adressons aux écoles et leur demandons de nous parler du code de vie nous sommes confrontés au départ à des dénominations différentes qui nous frappent : CODE D'ÉTHIQUE, RÈGLEMENT DE L'ÉCOLE, RÈGLES DE VIE, POLITIQUES DE L'ÉCOLE, GUIDE SCOLAIRE, CODE DE L'ÉLÈVE... Nous nous rendons compte très rapidement, à leur lecture, que ces titres couvrent des réalités fort différentes. Nous rencontrons des ouvrages divers qui se différencient autant par leur contenu que par leur présentation. Certains requièrent que quelques pages, d'autres sont de véritables volumes, quelques-uns ne présentent que des règles administratives et plusieurs sont de véritables traités de philosophie de l'éducation (Archives CECM, Irène POISSANT et Marcel ST-JACQUES. *Propositions pour élaborer un code de vie pour les écoles de l'ordre secondaire*, Conseil pédagogique, 16<sup>e</sup> réunion régulière, 3 février 1989, p. 1).

Plusieurs écoles souhaitaient un tel canevas de travail pour élaborer avec les membres de leur Conseil d'orientation un code de vie répondant aux besoins de leur milieu. Ayant reçu le document au cours du printemps, plusieurs milieux s'étaient mis à la tâche pour préparer et intégrer le code de vie au projet éducatif de leur école. D'autres ayant déjà un code de vie à leur école pouvaient l'améliorer à la lumière des orientations émises par l'intermédiaire du conseil pédagogique comme le notaient les auteurs :

Nous croyons que ce travail ralliera la grande majorité de ses lecteurs. C'est un guide qui a la prétention d'aider les intéressés sans établir des obligations paralysantes. Tout en respectant l'autonomie de chacun, la personnalité de chaque école nous présentons ici un cadre théorique qui permettra, nous le souhaitons, de bonifier un code existant, d'en élaborer un s'il n'existe pas (Archives CECM, Irène POISSANT et Marcel ST-JACQUES. *Proposition pour élaborer un code de vie pour les écoles secondaires*, Service des études, 27 janvier 1989, pp. 1 et 2).

La loi de l'Instruction publique, avait conféré « aux commissaires et aux directions d'école » [aux commissaires et au conseil d'orientation spécifiait la nouvelle Loi 107] le pouvoir de faire des règlements sur « la conduite des élèves, la régie interne, la discipline » et autres dans le but d'assurer « l'éducation et le développement intégral des élèves » et « le meilleur fonctionnement possible de l'école ». Ces règlements étaient nécessaires aux directions

d'école « délégués des parents durant les heures de présence à l'école, pour leur permettre d'assumer leurs responsabilités à l'égard des adolescents et des adolescentes ».

Comme ce pouvoir pouvait s'exercer de multiples façons, les auteurs du rapport se sont inspirés des travaux de Réjean Fortin, auteur d'un essai intitulé *Les règlements étudiants des écoles secondaires et les droits de la personne* pour décrire les écoles de pensée vers lesquelles convergeaient les pratiques en ce domaine (*Les actes de la conférence Les droits ça s'apprend*, Conférence sur l'éducation aux droits à l'intention des écoles primaires et secondaires, 7 - 8 - 9 février 1986, Commission des droits de la personne du Québec, décembre 1986, p. 330). Les orientations d'un code de vie pouvaient s'enraciner dans trois courants philosophiques correspondant à trois façons différentes d'établir la réglementation :

- > moraliste et autoritaire
- > socio-légaliste
- > éducatrice et personnelle

1. Le premier courant de pensée fondé « sur le droit des parents à l'obéissance de leurs enfants »—droit délégué à l'école—menait à des règlements aux procédures minimales, axés sur les obligations et incluant des sanctions « à caractère punitif ou coercitif ».
2. Basé sur le bien commun et le bon ordre, le second courant de pensée s'inscrivait dans le prolongement de l'action des gouvernements et des institutions : ce qui est légal ou illégal se substituait à ce qui était bien ou mal. Dans cet univers, « l'obéissance à la loi est la règle ». De cette philosophie s'ensuivait une procédure « élaborée, explicite et de caractère juridique » conduisant à une réglementation conforme aux lois permettant à l'école d'accomplir sa mission éducative.
3. Le troisième courant s'inspirait de la reconnaissance et de la protection des droits humains. Les règlements qui découlaient de cette approche, où les droits des personnes et les responsabilités étaient liés, « ces droits amenant par réciprocité, certaines obligations », supposaient l'égalité des droits entre l'adulte et le jeune. La réglementation traduisait les rapports interpersonnels et devait « s'intégrer au processus éducatif ».

Chacun ou chaque milieu pouvait reconnaître son approche philosophique. Les auteurs du rapport oeuvrant au Service des études et appuyés par le conseil pédagogique rappelaient que l'orientation de la CECM était cependant sans équivoque :

**Comme la CECM privilégie une approche éducative, elle propose un cadre théorique qui s'appuie sur un processus éducatif.**

Cette approche mettait en relation les finalités et les valeurs de l'éducation avec les besoins, les droits et les libertés des individus. L'énoncé des principes inspirant les choix des auteurs du code de vie les obligeait à nommer, pour eux-mêmes, l'école de pensée qui les guidait et permettait d'informer les autres de l'approche retenue. S'appuyant sur des considérants, cette philosophie reflétait les finalités et les valeurs reconnues, ces finalités et valeurs formant le

noyau du projet de société dont l'École était porteuse. Des exemples de ces considérants étaient apportés par les auteurs du rapport :

7 - Considérant l'obligation de l'école de voir à ce que les libertés individuelles des élèves et du personnel n'entrent pas en conflit avec l'intérêt collectif et la poursuite des fins de l'école... (:8).

Le code de vie devait aussi inclure les objectifs qui étaient poursuivis par sa mise en place : « Faire connaître à chacun ses droits et ses responsabilités ». « Favoriser et faciliter la participation de tous et toutes ». « Favoriser une auto-discipline connaissant ses droits et obligations » etc.... (:9). Le document proposait un cadre théorique pour rédiger un code de vie tout en laissant place aux besoins des milieux :

La reconnaissance des droits et libertés exige, dans le contexte scolaire, une certaine organisation de la vie quotidienne. Pour que ces concepts se concrétisent, le cadre théorique suggère de les relier à des thème(s) auxquels certaines "politiques et règlements de la C.E.C.M." peuvent être rattachés.

L'école désireuse de se bâtir un code de vie pourrait, tout en s'inspirant du modèle théorique, lui ajouter une couleur plus locale en développant le mode d'application de ces politiques ou règlements dans son école (:10).

La démarche d'élaboration du code de vie devait respecter deux principes : la participation et la représentativité (:19). Ces principes faisaient en sorte que le code de vie soit « le produit d'une collectivité » et reflète « un consensus sur la façon de vivre et d'être d'une communauté locale » :

> La participation, rarement spontanée, demandait qu'on implique les divers groupes présents à l'école dès le début du processus d'élaboration « en procédant ainsi la phase de réalisation a de meilleures chances de réussir » (:20).

> La représentativité supposait : la formation de comités constitués de représentants nommés par les divers groupes présents à l'école (:21).

L'implication signifiait : la sensibilisation de tous au projet; la formulation d'un mandat clair; la nomination ou l'élection d'un animateur responsable du « contenu, de la procédure et du socio-affectif »; la formulation du texte dans un langage « clair, simple, et précis »; l'entretien du contact avec les comités et l'appréciation de leurs travaux; la tenue d'activités socio-pédagogiques accompagnant la parution du code de vie; la participation de tous lors de ce lancement; l'information des nouveaux, personnels et élèves, concernant le code de vie (:20, 21 et 22).

Annexe 5 - Entrevue,avec le président de la CECM par une journaliste de Radio-Canada,à propos du projet de politique linguistique, le 5 avril 1990

**Denise Faille:** « Est-ce que ça ne va pas trop loin? »

**Michel Pallascio:** « Écoutez, il faut comprendre d'abord que c'est un projet; les objectifs sont... d'améliorer la langue française et non pas d'imposer la langue française d'une façon très stricte. Dans les moyens qui sont suggérés, celui que vous mentionnez d'inclure... d'inciter les écoles à inclure dans le code de discipline la politique du français... ».

**D.F.:** « Mais, il y a une différence entre une obligation et une incitation. »

**M.P.:** « Oui, effectivement; non, nous ne l'évitons pas de cette façon-là. Mais ce sont des moyens qui vont être... qui vont aller en consultation auprès des directions d'école et élèves. Il faut comprendre que déjà à l'intérieur de nos écoles, nous avons des... comme je vous expliquerais, des codes de vie, des politiques de la commission que les élèves s'engagent à respecter et il y a toutes sortes de façon pour inciter les élèves à les respecter, soit par des mesures dites disciplinaires ou par des mesures incitatives; qu'il peut être bon, de récompenser si vous voulez, ceux qui réellement l'appliquent la politique. Alors ces mesures-là sont ouvertes à l'heure actuelle à la consultation. Bien sûr que nous favorisons les mesures incitatives au niveau de la commission. »

**D.F.:** « Mais si les mesures incitatives ne fonctionnent pas, vous n'hésitez pas à utiliser des mesures punitives. »

**M.P.:** « À l'heure actuelle, quand on parle... vous savez la façon dont exprime les mots... quand on parle de mesures punitives, il y en a qui ont été jusqu'à parler d'expulsion. Faut d'abord comprendre une chose: les élèves ont droit à une éducation, donc, on ne peut pas parler d'expulsion à ce niveau-là. Il faut faire attention. Déjà quand on applique des politiques ordinaires de la commission, il y a certaines mesures qui sont prises, dites disciplinaires, qui ne sont pas aussi drastiques que celles qu'on a données en exemple. On n'a pas l'intention, pour nous... de devenir... de faire de nos écoles, des écoles... des états policiers à l'intérieur d'une école sur une question comme celle-là. Mais je pense que des mesures peuvent être prises pour valoriser la langue française dans un cadre éducatif ».

**D.F.:** « Mais je pense que personne ne discuterait du fait que, bien sûr, en classe, il faut absolument que tout se passe en français. »

**M.P.:** « Oui. »

**D.F.:** « Mais dans les couloirs, est-ce que là vous ne rejoignez pas la liberté d'expression. »

**M.P.:** « Non, dans le moment... dans le sens que... vous... lorsque les élèves vont à l'école, ils vont dans une... ils vont à l'école française de la CECM et j'ai bien dit que l'école ne se limite pas simplement à un cours et on ne veut certainement pas limiter ça non plus au cours de français. Et c'est pour ça que cette politique s'adresse, tant à tous les élèves qu'au personnel aussi de la commission... que cela se passe dans un environnement francophone, à l'exception naturellement de l'enseignement des langues secondes. Alors, à ce niveau-là, c'est tout à fait dans le mandat de la Loi de l'instruction publique, le mandat donné aux commissions scolaires, de s'assurer que l'enseignement se fasse en français. »

**D.F.:** « Mais on parle d'enseignement, on parle de deux choses, monsieur Pallascio. »

M.P.: « De l'éducation, si vous voulez, un terme beaucoup plus général, que l'éducation au secteur français; donc, valorisation de l'ens... non seulement de l'enseignement mais aussi... c'est une transmission aussi de la culture française qu'on doit faire. Alors lorsqu'on enseigne les matières, que ce soit l'histoire, la géographie, que ce soit n'importe quelle autre matière, c'est quand même dans un environnement francophone et cela doit se faire ainsi. »

D.F.: « On s'entend très bien sur les objectifs; c'est peut-être sur les moyens, qu'il pourrait y avoir des divergences. »

M.P.: « Oui. Mais vous devez vous rappeler que les moyens doivent aller en consultation sur ces aspects-là et il y a une trentaine de propositions, 29 propositions pour être plus juste, sur la table, qui sont suggérées et sur 29 propositions vous en avez 28 qui parlent de projets incitatifs, d'aide à l'école et de mesures pour améliorer la qualité du français à l'intérieur des écoles parce que c'est le premier but, ce n'est pas simplement de parler français, c'est l'amélioration de la qualité du français écrit et parlé chez tous les élèves. »

D.F.: « Et concernant cette mesure, qui pourrait être une mesure d'obligation, est-ce que vous avez pensé à la façon dont on pourrait appliquer cette mesure-là si vous en veniez-là. »

M.P.: « Écoutez, si on regarde... et je fais toujours le parallèle avec d'autres politiques qui existent à l'intérieur de la commission, certains élèves qui ne suivent pas les politiques peuvent à ce moment-là avoir certains avis écrits, des avis aux parents disant que l'élève ne respecte pas... les règlements de la commission. »

D.F.: « Mais dans les couloirs là, dans les couloirs ou la cour d'école qui est-ce qui va se promener et écouter les conversations des enfants pour savoir qui parle en anglais, en français, en espagnol. »

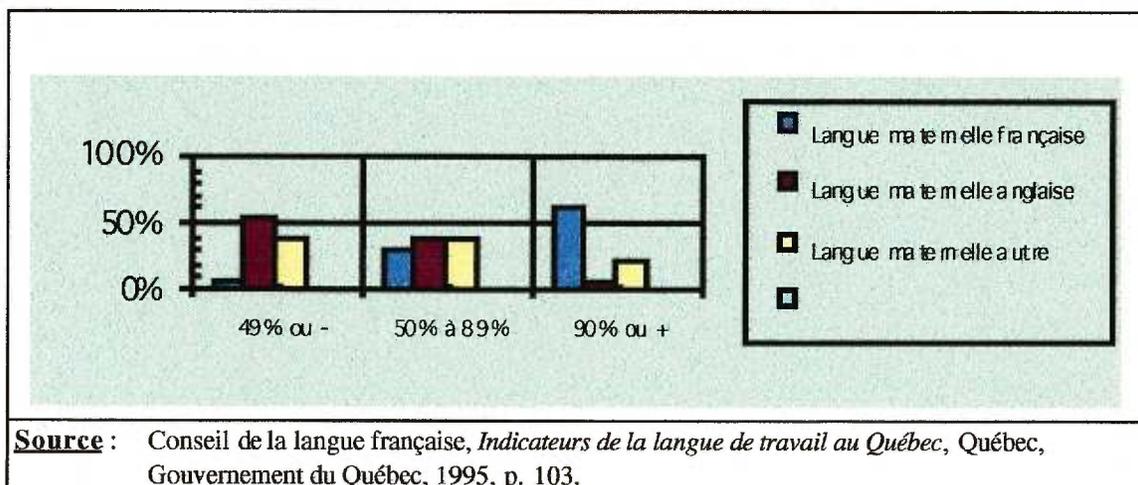
M.P.: « Mais voilà, c'est justement là que rentre aussi les mesures incitatives... à ce moment-là de travail pour amener le français à se développer. Comme je vous l'ai dit, on placera pas un professeur ou un policier en arrière des élèves pour suivre la politique. Je pense que nous avons affaire à des éducateurs, c'est une notion éducative. Ce sont des gens qui sont habilités à transiger avec des jeunes sur toutes sortes de matières surtout sur une matière aussi importante, une matière éducative et nous allons... ils vont agir en ce sens-là aussi. Alors c'est de prendre des mesures incitatives pour améliorer la situation ».

## Annexe 6 - Statistiques sur la langue de travail

### Statistiques sur la langue de travail au Québec 1971-1989 (secteur privé)

Bien qu'ayant sensiblement progressé dans le secteur privé, depuis 1971, le travail en français n'était pas une réalité pour près de 45% des travailleurs de la région métropolitaine de Montréal, le pourcentage de ceux qui travaillaient en français dans une proportion de plus de 90% étant passé de 42% en 1971 à 56% en 1989. Le Conseil de la langue française définissait comme « travaillant en français » ceux qui travaillaient en français dans une proportion de plus de 90% de leur temps de travail. Ainsi, selon le Conseil de la langue française, en 1989, dans la région métropolitaine, au secteur privé, 6% des Montréalais de langue maternelle française, 55% des Montréalais de langue maternelle anglaise et 37% des Montréalais allophones travaillaient dans une proportion inférieure à 49% en français comme le démontre le Tableau II ci-après. De plus, 30% des Montréalais de langue maternelle française, 37% des Montréalais de langue maternelle anglaise et 39% des Montréalais allophones travaillaient entre 50 et 89% du temps en français. Enfin, 63% des Montréalais de langue maternelle française, 8% des Montréalais de langue maternelle anglaise et 24% des Montréalais allophones s'exprimaient en français dans plus de 90% de leur temps de travail. (Source : Conseil de la langue française, *Indicateurs de la langue de travail au Québec*, Québec, Gouvernement du Québec, 1995, : 99).

**Tableau II - Le pourcentage de la main-d'oeuvre selon le temps de travail en français, par langue maternelle, secteur privé, Montréal métropolitain, 1989**



## Annexe 7 - Propagande anti-Québec

(retrouvée dans le pare-brise du véhicule de l'auteure au Vermont, États-Unis - Été de 1992)

### FRENCH QUEBEC FASCISM

“Never (before) in the history of Quebec has a government suspended fundamental liberties ..... For the first time since 1759, English (in 1974) lost its official status in Quebec, and it was I and my government who did it”. ....“It is difficult for the English to accept that their language has been made illegal in their own province”.  
 (Quebec Premier Robert Bourassa, Jan. 1989)

#### ORIGINS OF FRENCH QUEBEC FASCISM

Native Indians were the first settlers of Quebec. The French came thousands of years later, and were only a small population which had settled little of Quebec when the English arrived shortly thereafter, and who were the original settlers of many areas of Quebec. French Quebec has always had complete control over its society - educational, financial, cultural, religious, legal and political. It did not value education and the French were discouraged from business and city life by the Catholic Church which was afraid of losing its influence over them. Immigrants were not welcome in French schools or society and integrated into English Quebec. These cultural differences made English-Speaking Quebec more economically successful, which has resulted in jealousy, greed and hatred against it. French Quebec still has the worst library system in North America, the highest high school dropout rate, and the fewest university graduates. It is to blame for its economic and cultural situation. Nazi Germany's pretence for its actions was protection of the Aryan "culture" from the Jews, and South Africa's pretence was the White "culture". Quebecnow uses French "culture" as its pretence for legislated racism, and for hatred of others. It has been condemned by the United Nations for violating the U.N. Universal Declaration of Human Rights, and by other human rights organizations such as Freedom House, Committee 19, Amnesty International, and Human Rights Watch.

#### 1. **FREEDOM OF EXPRESSION DENIED IN QUEBEC** (by Law 178, as judged by Supreme Court of Canada)

Forbidden: English outdoor commercial signs, and 99.9% of indoor English signs (3 month jail penalty)

#### 2. **CULTURAL GENOCIDE AND SUPPRESSION** of English Quebec (by Quebec Law 101)

Virtually every aspect of English Quebec is being wiped out in order for outsiders, and French Quebecers, to see Quebec as a French-only province. The remaining English institutions are gradually being turned into French institutions. Quebec Premier Bourassa has promised Quebec will have a "French face". Would Quebec need such laws if it really were all French?

- a) English public "visuality" is illegal. The Quebecois take credit for English accomplishments
- Illegal: English health and safety signs (highway, danger, parking, exit, ski signs, etc.) Even "STOP" signs will be illegal by 1993 when they must say only "ARRET". ("STOP" is used worldwide, even in France and Eastern Europe)
  - Illegal: English cultural, charity, tourism and sports signs (museums, United Way, information, hockey, etc.)
  - Illegal: English advertising (commercial signs, billboards, buses, shopping bags, uniform crests, "for sale" signs, truck signs, vending machines and delivery flyers and catalogues, etc.)
  - Illegal: English street types ("street", "road", "drive", etc.); Montreal has put masking tape over them until replacement
  - Illegal: English business names (Even " ' ", the English possessive apostrophe, is illegal)
  - Illegal: English names of streets, parks, squares, towns, lakes, mountains, office and apartment buildings are changed to French ("Commission de Toponomie" exists to systematically Frenchify current and future place names)
  - Illegal: English organization names (eg.- professional, cultural, and business organizations)
  - Illegal: retail business documentation (invoices, receipts, cash register tapes, etc.)

THE ABOVE IS NOT AN EXHAUSTIVE LIST OF WAYS IN WHICH ENGLISH IS BANNED, AND BANNED ENGLISH SIGNS HAVE BEEN ERADICATED BY REMOVAL, SANDBLASTING, GRINDING, TAPING OVER, AND BOLTING METAL PLATES OVER ENGLISH WORDS. The little English still publicly visible is illegal, and people displaying it can be fined and jailed

b) - Illegal: English education to immigrant children and all their descendants. Having one's legal rights depend on one's ancestral lineage was the basis for the South African APARTHEID. An underground network of students existed in Quebec who were taught in English, in defiance of Law 101. Their identities had to be kept secret from the Quebec government. Italian parents rioted in Montreal (St. Leonard) because their children were forbidden to go to English schools

- c) - Bill 101 "Frenchifies" all businesses with more than 50 employees (may soon be restricted to 10)
- the language of work, internal and external communications, manuals, etc. must be French
  - a company "committee" must draw up a frenchification plan and requires a "Frenchification Certificate" to operate
  - all communication between businesses and the Quebec government must be in French
  - all internal, and most external correspondence in business, professional associations, etc., must be French
  - government forms and directives can only be received in French.

3. **CENSORSHIP** (by Quebec Law 109, "Cinema Act")

Only one copy of an English film will be allowed in the entire Quebec province unless a French-dubbed version is simultaneously introduced. Many films, such as Canadian National Film Board or political ones, cannot afford translation and are not allowed in Quebec. This prohibits freedom of speech and political expression. This is dangerous because the same rationale can be used to deny access to, or apply censorship to, all forms of information - including books and newspapers. The Quebec official opposition party's leader has also advocated decreasing the number of English media outlets and restricting entry to English universities. English cable tv channels have been decreased. Quebec politicians have advocated banning books that question their repressive laws and discuss their racist history.

**(OVER)**

4. **STATE CONTROL AND PROPOGANDA**(sic) (only a few are listed for brevity)

- Quebec has 4 language and sign control agencies with over 400 staff and a budget of \$26 million per year (1991)
  - Quebec uses anonymous company and citizen informers to inform on sign law violators. Stalin originated this practice
  - immigrants, forced into French schools, have been punished for speaking their own language on school premises
  - government had "undercover shoppers" check shopkeepers' ethno-linguistic origins (Gazette, March 1988)
  - Quebec restricted teaching of Canadian history other than that dictated by Quebec government (appealed to Supreme Court)
  - Quebec forbids teaching of English to French children before grade 4
  - Quebec government financed documentary film ("Pour Disparaitre", 1989)(sic) that depicted immigrants as a threat
  - Montreal French school board (CECM) asked parents if they would like Quebecois students and immigrant students to be segregated (Nov. 10, 1989). Busing was proposed
  - Quebecers are paid to have large families to increase population, rather than through immigration, for purposes of "purity"
  - Remembrance (Memorial) Day posters from Royal Canadian Legion were refused distribution by Quebec
  - Quebec discriminates against non-French speaking immigration applicants. Dispersal away from Montreal was proposed
  - Official Quebec opposition leader, Jacques Parizeau, was accused by some of his party members of discussing "racial purity"
  - English forbidden on some airwaves (eg., the French college "College Brebeuf")
  - The French-Canadian section of Amnesty International put on a French-only exhibit in Montreal subway
  - English education poster ordered down at Quebec education conference
5. **VIOLENCE AND INTIMIDATION** (only a few are listed for brevity)
- Quebec Premier Robert Bourassa stated "the English can have their signs or social peace" (widely interpreted as incitement to vigilante violence against those who want to put up English signs)

- a Law 101 enforcer who quit after 9 years, Louis Dussault, accused French-only militants of being “fanatic **fascists**”
  - Bombed: English schools, English newspaper boxes and businesses, federal mailboxes
  - Destroyed by arson: English rights organization Alliance Quebec headquarters, and English businesses
  - Vandalized: English bookstores and newspapers, and businesses that displayed English signs
  - English public and business leaders appeared on “HIT LIST” death threat circular
  - thousands of stickers were put up urging “smashing of English windows”
  - paint splattered over windows displaying English signs; and groups have paid rewards to vigilantes to find English signs
  - former terrorists have been employed by the Quebec government (eg.- FLQ bomber, J-D Lamoureux, was named Premier Levesque’s Communications Advisor after serving 33 months for his part in a mailbox bombing campaign in which Sgt.-Maj. Leja was permanently crippled and civilian Wilfred O’Neill was killed; Michelle Duclos was named Economic Advisor to the Quebec delegation in Toronto after serving a few weeks of a 5-year sentence for importing 30 sticks of dynamite into the U.S. to blow up the Statue of Liberty; Jean-Pierre Charette was hired to work on a Quebec Government consumer protection magazine after hijacking a U.S. airliner to Cuba) (The Gazette, Sept. 22, 1984). Firebomber A. Malboeuf received probation
  - Jewish synagogues, graveyards and schools attacked. Anti-Semitic articles appeared in French newspapers
  - English churches defaced and graveyards desecrated
  - French radio announcers incite violence against English rights politicians and activists
  - Toronto journalist Peter Stockland had to flee Quebec City home after writing articles about the Quebec sign law 178
  - French university professor (UQAM) proposed a Quebec army to put down Indian and English political uprisings
6. **RACISM** (N.B. - Native Indians own 65% of Quebec territory, which Quebecois are saying is theirs)
- treatment of native Quebec Indians (Indian women, children and elderly stoned by Montreal mob, 1990. 1 died)
  - Quebec refuses them “distinct status” (but this is a status Quebecois demand from Canada)
  - Quebec refuses recognition of their treaties, and destroys their lands and culture with hydro-electric projects
  - Quebec Police Force (Surete du Quebec), firing weapons, invaded Indian land at Oka. International press covered story.
  - anti-semitism in Quebec is the highest in Canada (Institute for Social Research, York Univ., 1987; and 2 other surveys)
  - the Quebec civil service hires very few who are not white, Fench (sic) speaking “pure Quebecois”. The Quebec Police Force (Surete du Quebec) has 4,500 members, NOT ONE BLACK member (The Gazette, Dec. 8, 1988)
  - McGill University principal, David Johnston, charged discrimination in English Universities’ funding
  - English institutions, heritage projects and municipal areas receive much less funding, if any, than French ones
  - Indian, Black, Asian, Hispanic, etc. organizations have labelled Quebec racist. Racial battles occurred in French schools
  - French parents organized to prevent after-school teaching of Arabic to Arabic children
  - French companies (banks, food chains, etc.) have racist employment policies
- English schools, churches, libraries, institutions and organizations have closed; marital breakups and bankruptcies have occurred; physical and mental health has deteriorated; elderly widows have died alone because their children had to leave Quebec. This is the result of Quebec “culture”. This document is limited to 2 pages because of cost and therefore nowhere fully outlines the repressive Quebec political situation and the human suffering it has caused. Some studies state as many as 1/2 million people have left Quebec in the last 15 years (political refugees?). English Quebec’s human rights are being sacrificed by Alliance Quebec, The Gazette, and its own academic institutions because of their self-interests and fear of French violence. Human rights can only be regained if Quebec is partitioned among the Natives, English Quebec, and French Quebec. All facts in this document are from newspaper articles.

**COPY AND DISTRIBUTE**

## **Sources documentaires**

« Il est impossible de se définir exclusivement comme individu. Cela réduirait l'État, c'est-à-dire l'entité collective par excellence, à un simple instrument destiné, par exemple, à ramasser les ordures. Une telle conception empêche toute identification et, par conséquent, limite la loyauté et le patriotisme des citoyens. La liberté publique de tout le monde serait alors en danger, puisque seul un gouvernement plus ou moins autoritaire pourrait gérer le bien public. Il ne suffit donc pas que les gens affirment leur identité individuelle pour vivre en liberté. Un régime démocratique, pour être politiquement concret, requiert l'existence d'identités collectives » (Charles TAYLOR, dans *L'archipel identitaire*, 1997:28).

## Bibliographie des documents gouvernementaux

- CECM, *La gestion participative, Rapport du comité d'étude sur la gestion participative des écoles secondaires*, juin 1975.
- CECM, *Politique de services aux élèves des communautés culturelles fréquentant les écoles françaises de la C.É.C.M.*, 1984.
- CECM, document écrit par CHARBONNEAU, Jean-Paul. *Coup d'oeil sur la C.É.C.M. - 1940-1986*, publié dans le recueil *140e anniversaire - CECM*, Montréal, 1986.
- CECM, document écrit par LAVOIE-GAUTHIER, Lise et TREMBLAY, Johanne. *Orientations et pistes d'intervention de la C.É.C.M. en regard de l'éducation interculturelle*, 1986.
- CECM, document de LAVOIE-GAUTHIER, Lise. *L'école montréalaise et les communautés culturelles*, Notes pour une conférence présentée dans le cadre des Mercredis des gestionnaires du Ministère de l'Éducation du Québec, Québec, 13 janvier 1988.
- CECM, document écrit par LEBLANC, Mona. TARDIF, Nicole. FORTIN, Anne et GRAVEL, Monique, conseillères pédagogiques. *Les communautés culturelles à l'école française : cueillette d'informations*, avril 1988. Document de 15 pages.
- CECM, document de LEBLANC, Mona et TARDIF, Nicole. *Les élèves des communautés culturelles à l'école française : cueillette d'informations*, Version révisée, avril 1988.
- CECM, Comité de valorisation du français, *La valorisation du français : une responsabilité à partager*, Région Nord, janvier 1989.
- CECM, document du Service des études préparé par POISSANT, Irène et St-JACQUES, Marcel. *Propositions pour élaborer un code de vie pour les écoles de l'ordre secondaire*, février 1989.
- CECM, *Politique d'accès à l'égalité pour les communautés culturelles à la CECM*, 12 avril 1989.
- CECM, Conseil pédagogique, *Plan d'action 1989-1990*, 2 octobre 1989.
- CECM, *Plan d'action de la Région Nord, 1989-1990*.
- CECM, document de ATTAR, Robert et REITHER-GODBOUT, Ghislaine de l'Office des relations interculturelles. *La pluriethnicité des écoles : un défi à relever*, Office des relations interculturelles, 1990.
- CECM, Rapport # P-26-99. *Plan d'action en regard des relations interculturelles et interethniques de la CECM*, 1990.
- CECM, *Politique de la langue dans le réseau des écoles françaises de la CECM*, Direction générale, Texte de l'avant-projet, DG-01-149, 1990-03-30.
- CECM, de Robert ATTAR et Ghislaine REITHER-GODBOUT de l'Office des relations interculturelles. *La pratique pédagogique*, 1990.
- CECM, document du Conseil pédagogique, Plan d'action - « *La pluriethnicité à la C.É.C.M. : un défi continu à relever* », 24 mai 1990.

- CECM, *Mémoire de la Commission des écoles catholiques de Montréal sur l'Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration du ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration*, CECM, janvier 1991.
- Commission des droits de la personne du Québec, *Jeunes égaux en droits et responsables*, 1982.
- Conseil de la langue française, présentation du mémoire du CLF dans le cadre de la consultation sur le projet de loi n° 40 (loi modifiant la Charte de la langue française) faite par BRÉDIMAS-ASSIMOPOULOS, Nadia. Bulletin du Conseil de la langue française, Volume 13, numéro 3, octobre 1996, p. 3.
- Conseil de la langue française, *Les questions de langue au Québec, 1759-1850* écrit par NOËL, Danièle. Éditeur officiel du Québec, Québec, 1990, 397 pages.
- Conseil de la langue française, *Réflexions sur l'opportunité de prévoir dans un document constitutionnel la protection des droits de la personne et des droits linguistiques*, Notes et documents numéro 10, écrit par LABERGE, Henri. Service des communications, 1981.
- Conseil de la langue française, *La législation linguistique fédérale*, document écrit par PATRY, Me Réjean M. Documentation numéro 6, Éditeur officiel du Québec, Québec, 1981.
- Conseil de la langue française, *Les trois états de la politique linguistique du Québec*, dossier écrit par GÉMAR, Jean-Claude. Dossier #17, Éditeur officiel du Québec, Québec, 1983.
- Conseil de la langue française, *Prospective de la langue française*, écrit par VALASKAKIS, Kimon. Documentation # 25, Rapport de l'Institut Gamma, Éditeur officiel du Québec, 1986.
- Conseil de la langue française *Vivre la diversité en français, Le défi de l'école française à clientèle pluriethnique de l'île de Montréal*, , Service des communications, Notes et documents # 64, 1987.
- Conseil de la langue française, *Réfléchir ensemble sur l'école française pluriethnique*, 1987.
- Conseil de la langue française, *La langue au coeur de l'éducation*, mémoire soumis à la Commission des états généraux sur l'éducation, août, 1995.
- Conseil scolaire de l'île de Montréal, *Unisson*, publication de novembre-décembre 1992.
- Conseil supérieur de l'Éducation, *La professionnalité scolaire*, Québec, 1981.
- Conseil des Communautés culturelles et de l'Immigration du Québec, *Le traitement de la diversité raciale, ethnique et culturelle et la valorisation du pluralisme dans le matériel didactique au Québec*.
- Déclaration de Montréal contre la discrimination raciale*, 1989.
- Gouvernement du Canada, YALDEN, Maxwell, Commissaire aux langues officielles du Canada, *Rapport annuel 1978*, Ministère des approvisionnements et services, Canada, février 1979.
- Gouvernement du Canada, FORTIER, D'Iberville Commissaire aux langues officielles du Canada, *Rapport annuel 1990*, Ministère des approvisionnements et services, Canada, avril 1991.
- Gouvernement du Québec, Rapport PARENT, *Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, 2e édition, , août 1965, 5 tomes.
- Gouvernement du Québec, Rapport de la Commission d'enquête sur *La situation du français et sur les droits linguistiques au Québec*, Livre 1, *La langue de travail* , Québec, décembre 1972.

Gouvernement du Québec, Rapport de la commission d'enquête sur *La situation de la langue française et sur les droits linguistiques au Québec*, Livre 2, *Les droits linguistiques*, Québec, décembre 1972.

Gouvernement du Québec, Rapport de la commission d'enquête sur *La situation de la langue française et sur les droits linguistiques au Québec*, Livre 3, *Les groupes ethniques*, Québec, décembre 1972.

Gouvernement du Québec, *Déclaration du gouvernement du Québec sur les relations interethniques et interraciales*, 1986.

Gouvernement du Québec *Le grand héritage-L'Église catholique et la société du Québec*, Musée du Québec, Direction générale des publications gouvernementales du ministère des Communications, , Québec, 1984

Gouvernement du Québec, Claude RYAN, ministre de l'Éducation. *Le français à l'école*, Plan d'action, juin 1988.

Gouvernement du Québec, Rapport du comité interministériel sur *La situation de la langue française, Le français langue commune, Enjeu de la société québécoise*, Rapport du comité interministériel sur la situation de la langue française, Direction des communications, ministère de la Culture et des Communications Québec, 1996.

Office de la langue française, document écrit par GAUTHIER, François, LECLERC, Jacques et MAURIS, Jacques. *Langues et constitutions : Recueil des clauses linguistiques des constitutions du monde*, Les publications du Québec, Québec, 1993.

## **Bibliographie des thèses**

- BEAUCHAMP, Pierre. *La restructuration de l'île de Montréal*, mémoire de maîtrise en administration scolaire, Université de Montréal, mai 1973.
- BÉLANGER, Paul. *Pouvoir et analyse décisionnelle dans une organisation scolaire montréalaise*, thèse de maîtrise en science politique, Université de Montréal, 1967.
- CHARLAND, Marcel. *L'approche systémique et son application à l'administration scolaire*, thèse de maîtrise en administration scolaire, Université de Montréal, juin 1981.
- HACHÉ, Jean-Baptiste. *Language and Religious Factors in Canadian Ethnic Politics of Education : a Case Study in Power Mobilization*, thèse de doctorat, Université de Toronto, 1976.
- LESCOP, Renée. *Une étude du pouvoir officiel à la CECM*, Université de Montréal, 1967.
- PLOURDE, Raymond. *Les approches systémiques et l'administration de l'éducation*, thèse de maîtrise, Université de Montréal, août 1976.

## Bibliographie des monographies

- BATESON, Gregory. *Positions théoriques*, article du collectif *La nouvelle communication* présenté par Yves WINKIN, Éditions du Seuil, Paris, 1981.
- BÉLANGER, Pierre W. et ROCHER, Guy. *École et société au Québec, Éléments d'une sociologie de l'éducation*, Tome 2, Éditions Hurtubise HMH, Ltée, Montréal, 1975.
- BERGERON, Gérard. *Pratiques de l'État au Québec*, Montréal, Québec-Amérique dans HELLY, Denise, *Le Québec face à la pluralité culturelle, 1977-1994*, Institut québécois de recherche sur la culture, Les Presses de l'Université Laval, 1996.
- BERNARD, André. *La politique au Canada et au Québec*, Les Presses de l'Université du Québec, Montréal, 1976.
- BORINS, Sandford F. *Le français dans les airs - Le conflit du bilinguisme dans le contrôle de la circulation aérienne au Canada*, Institut d'administration publique du Canada, Éditions de la Chenelière et Stanké, Montréal, 1983, 306 pages.
- BOURASSA, Guy. Article intitulé *La structure de pouvoir à Montréal : le domaine de l'éducation dans École et société au Québec*, Éditions Hurtubise HMH Ltée, 1975.
- BOURQUE, Gilles et DUCHASTEL, Jules. *L'identité fragmentée*, Éditions Fides, Montréal, 1996.
- BOUTHILLIER, Guy. *La bataille des langues : la contre-offensive du français*, pages 73 à 89, article du collectif *Dossier Québec* publié sous la direction de Jean SARRAZIN, Claude GLAYMAN et Micheline JÉROME, Les Éditions Stock, Montréal, 1979, 519 pages.
- BRETON, Philippe et PROULX, Serge. *L'explosion de la communication, La naissance d'une nouvelle idéologie*, Les Éditions du Boréal, Louiseville, 1994.
- CHARBONNEAU, Jean-Paul. *Coup d'oeil sur la C.É.C.M. - 1940-1986*, publié dans le recueil *140e anniversaire - CECM*, CECM, Montréal, 1986.
- CLIFT, Dominique et McLEOD ARNOPOULOS, Sheila. *Le fait anglais au Québec*, Éditions Libre Expression, Montréal, 1979.
- COPP, Terry. *Classe ouvrière et pauvreté - Les conditions de vie des travailleurs montréalais 1897-1929*, Les Éditions du Boréal Express, Collection Histoire et Sociétés, 1978, 213 pages.
- COSER, Lewis A. *The Functions of Social Conflict*, The Free Press of Glencoe, 2e édition, 1964.
- DEBLOIS, Claude. *L'administration scolaire et le défi paradigmatique*, Les cahiers du LABRAPS, Série Etudes et documents, Université Laval, Québec 1988, volume 4.
- DESROSIER et FOURNIER. *La race française en Amérique*, Montréal, Beauchemin, 1911, tiré du livre de Yves TESSIER, *À l'ombre du Vatican - L'histoire des relations entre l'Église canadienne et le Vatican de l'époque amérindienne à nos jours*, Les éditions Tessier, Sillery, 1984.
- DUMONT, Fernand, philosophe et écrivain. Mémoire présenté le 13 mai 1987, tiré du livre *Le Québec et le lac Meech, Un dossier du Devoir*, Guérin littérature, Montréal, 1987.
- DUMONT, Fernand. *Raisons communes*, Les Éditions du Boréal, 1995.

- DURAND, Daniel. *Que sais-je? - La systémique*, Presses Universitaires de France, Paris, 1979, 126 pages.
- EASTON, David. *Analyse du système politique*, traduit par Pierre ROCHERON, Librairie Armand COLIN, Paris, 1974, 492 pages. Version originale publiée sous le titre *A Systems Analysis of Political Life*, par John Wiley and sons, 1965.
- ETZIONI, Amitai. *Les organisations modernes* (Modern Organizations, 1964), traduction de Anne LAGNEAU, Éditions J. Duculot, Gembloux, 1971.
- FALARDEAU, Jean-Charles. *Comment peut-on être Québécois?*, article du collectif *Dossier Québec*, publié sous la direction de Jean SARRAZIN, Claude GLAYMAN et Micheline JÉROME, Les Éditions Stock, Montréal, 1979.
- FALARDEAU, Jean-Charles. *Des élites traditionnelles aux élites nouvelles*, dans *Le pouvoir dans la société canadienne-française*, Les Presses de l'Université Laval, Québec, 1966.
- FONTAINE, Suzanne. *Recherche en éducation et changement* dans *La recherche en éducation comme source de changement*, LES ÉDITIONS LOGIQUES INC., Montréal, 1994.
- FORQUIN, Jean-Claude. *École et culture, Le point de vue des sociologues britanniques*, Collection Pédagogies en développement, Problématiques de recherches, Université De Boeck, Bruxelles, 1989.
- FORTIN, Aline. *Le gestionnaire et la psychologie du pouvoir* dans un collectif de Roger TESSIER et de Yvan TELLIER, *Pouvoir et culture organisationnels*, Presses de l'Université du Québec, Québec, 1991.
- GAGNON, Robert. *Histoire de la Commission des écoles catholiques de Montréal*, Boréal, Montréal, 1996, 400 pages.
- GARANT, Patrice. *La professionnalité ou la laïcité du système scolaire public québécois* dans *École et société au Québec : éléments d'une sociologie de l'éducation*, textes choisis et présentés par Pierre W. BÉLANGER et Guy ROCHER, Éditions Hurtubise HMH Ltée, Montréal, 1970, tome 2.
- GAUTHIER, François, LECLERC, Jacques et MAURAS, Jacques. *Langues et constitutions : Recueil des clauses linguistiques des constitutions du monde*, document écrit pour l'Office de la langue française, Les publications du Québec, Québec, 1993.
- GENDREAU, Benoît et LEMIEUX, André. *L'organisation scolaire au Québec*, Les Éditions France-Québec, 1979.
- GENDRON, Jean-Denis, *La conscience linguistique des Franco-Québécois depuis la Révolution tranquille*, article publié dans le collectif *Langue et identité*, Les Presses de l'Université Laval, Québec, 1990.
- GUINDON, Hubert. *Réexamen de l'évolution sociale du Québec*, dans *La société canadienne-française*, Éditions Hurtubise HMH, Montréal, 1971.
- HABERMAS, Jürgen. *Raison et légitimité*, Payot, Paris, 1978.
- HUBERMAN, A Michael et MILES, Matthew B. *Analyse des données qualitatives, Recueil de nouvelles méthodes*, Université De Boeck, Bruxelles, 1991.
- JACOB, André. *Anthropologie du langage, construction et symbolisation*, Collection Philosophie du langage, Pierre Mardaga éditeur, Liège-Bruxelles, 1990.

- JACQUES, Jocelyn. *Le pouvoir dans Individu, groupe et organisation*, Gaëtan Morin éditeur, Montréal, 1986.
- KOLISH, Evelyn. *Nationalismes et conflits de droits : le débat du droit privé au Québec, 1760-1840*, Cahiers du Québec - Collection Histoire, Éditions Hurtubise HMH Ltée, Ville LaSalle, 1994, 325 pages.
- LABERGE, Henri. *Réflexions sur l'opportunité de prévoir dans un document constitutionnel la protection des droits de la personne et des droits linguistiques*, Notes et documents numéro 10, Service des communications du Conseil de la langue française, 1981.
- LACOURSIERE, Jacques. *Histoire populaire du Québec, Des origines à 1791*, Les Éditions du Septentrion, Québec, 1995, Tome 1 et *De 1791 à 1841*, Tome 2.
- LAMONDE, Yvan. *Gens de parole*, Les Éditions du Boréal, Montréal, 1990.
- LANGLOIS, Simon et autres. *La société québécoise en tendances 1960-1990*, Institut québécois de recherche sur la culture, Québec, 1990.
- LAPERRIERRE, Anne et coll. *La construction sociale des relations interethniques et interraciales chez des jeunes de deux quartiers montréalais*, Université du Québec à Montréal et Institut québécois de recherche sur la culture, 1988-1991, 10 volumes.
- LAPIERRE, Jean-William. *L'analyse des systèmes politiques*, Les Presses Universitaires de France, Paris 1973, 276 pages.
- LASSWELL, Harold D. et KAPLAN, Abraham. *Power and Society*, Yale Press University, New Haven, 1969.
- LEGRAND, Louis. *Les politiques en éducation*, Collection Que sais-je?, Presses Universitaires de France, Paris, 1988.
- LEMIEUX, Vincent. *Les structures du pouvoir dans les systèmes politiques*, Les Presses de l'Université Laval, Québec, 1989.
- LÉPINE, 1979 dans GENDREAU, Benoît et LEMIEUX, André. *L'organisation scolaire au Québec*, Les Éditions France-Québec, 1979.
- LEVINE, Marc V. *La reconquête de Montréal*, (The Reconquest of Montreal, 1990) traduit de l'anglais par Marie POIRIER, VLB Éditeur, Montréal, 1997, 404 pages.
- LISÉE, Jean-François, journaliste et écrivain. *Le tricheur - Robert Bourassa et les Québécois - 1990-1991*, Les éditions du Boréal et Jean-François Lisée, Montréal, 1994.
- MARCHAND, Jean-Paul. *Conspiration? - Les anglophones veulent-ils éliminer le français du Canada?*, Les éditions internationales Alain Stanké, Montréal, 1997.
- MIALARET, Gaston. *Les sciences de l'éducation*, Collection Que sais-je?, Les Presses Universitaires de France, Paris, 1979.
- MONIÈRE, Denis. *Critique épistémologique de l'analyse systémique de David Easton*, Éditions de l'université d'Ottawa, Ottawa, 1976, 253 pages.
- NOËL, Danièle. *Les questions de langue au Québec, 1759-1850*, Conseil de la langue française, Éditeur officiel du Québec, Québec, 1990, 397 pages.

- NOËL, Lise. *L'Intolérance, une problématique générale*, Boréal compact, Les éditions Boréal, Montréal, 1991.
- PATRY, Réjean M. *La législation linguistique fédérale*, Conseil de la langue française, Éditeur officiel du Québec, numéro 6, Québec, 1981.
- PLOURDE, Michel, *La politique linguistique du Québec - 1977-1987*, Institut québécois de recherche sur la culture, Collection Diagnostic, Québec, 1988, pp. 9 à 11.
- POULIN, Richard, Université d'Ottawa. *Penser la catastrophe! Nationalisme, ethnicité et racisme au crépuscule du XXe siècle*, article tiré du collectif *Mots Représentations, Enjeux dans les contacts interethniques et interculturels*, publié sous la direction de Khadiyatoulah FALL, Daniel SIMEONI et Georges VIGAUX, Les Presses de l'Université d'Ottawa, Ottawa, 1994.
- RIOUX, Marcel. *Le Québec : résistance et continuité*, pages 21 à 31, article du collectif *Dossier Québec* publié sous la direction de Jean SARRAZIN, Claude GLAYMAN et Micheline JÉROME, Les Éditions Stock, Montréal, 1979.
- ROBIN, Régine. *Citoyenneté culturaliste, citoyenneté civique*, CIADEST, Université du Québec à Montréal, dans *Mots Représentations - Enjeux dans les contacts interethniques et interculturels* publié sous la direction de Khadiyatoulah FALL, Daniel SIMEONI et Georges VIGNAUX, Les Presses de l'Université d'Ottawa, Ottawa, 1994, pp. 181-182.
- ROCHER, Guy. *Introduction à la sociologie générale*, livre 1, Éditions Hurtubise HMH Ltée, 1969, 218 pages.
- SAVOIE-ZAJC, Lorraine et DOLBEC, André. *Quelle recherche pour quel changement?*, article publié dans le collectif *La recherche en éducation comme source de changement*, sous la direction de Jacques CHEVRIER, Les Éditions Logiques, Montréal, 1994.
- SCHEIN, Edgar H. *Plaidoyer pour une conscience renouvelée* dans *Pouvoirs et cultures organisationnels*, Presses de l'Université du Québec, Québec, 1991.
- SOULET, Marc-Henry. *La recherche qualitative ou la fin des certitudes*, article publié dans un recueil intitulé *Les méthodes de la recherche qualitative*, sous la direction de Jean-Pierre DESLAURIERS, Les Presses de l'Université du Québec, Sillery, 1987.
- STEIN, Michael. *Changement dans la perception de soi des Angloquébécois*, dans *Les anglophones du Québec, de majoritaires à minoritaires*, Institut québécois de recherche sur la culture, Québec, 1982.
- VALASKAKIS, Kimon. *Prospective de la langue française au Québec*, Éditeur officiel du Québec, 1986, 283 pages.
- VAN DER MAREN. Jean-Marie. *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 1995.
- WADE, Mason. *Les Canadiens français de 1760 à nos jours*, Tome 1, Le cercle du livre de France, 1966 tiré du livre de Yves TESSIER, *À l'ombre du Vatican - L'histoire des relations entre l'Église canadienne et le Vatican de l'époque amérindienne à nos jours*, Les éditions Tessier, Sillery, 1984.