

DROITS, ÉCOLES ET COMMUNAUTÉS EN MILIEU MINORITAIRE : 1986-2002

ANALYSE POUR UN AMÉNAGEMENT DU FRANÇAIS PAR L'ÉDUCATION

Angéline Martel



LC
3734
.M377
2001

ex

COMMISSARIAT
AUX LANGUES
OFFICIELLES



OFFICE OF THE
COMMISSIONER OF
OFFICIAL LANGUAGES

TABLE DES MATIÈRES

Avant-propos de Dyane Adam	1
Résumé	3
Introduction	10
Première partie : Contexte	
1.1 L'article 23 : une disposition constitutionnelle	15
1.2 Résumé de l'évolution démographique des communautés francophones et acadiennes du Canada	22
Deuxième partie : Effectif scolaire cible selon l'article 23	
2.1 Méthodologie	25
2.2 Évolution de l'effectif scolaire cible, 1986-2002	26
2.3 Évolution de l'effectif scolaire cible par province et territoire, 1986-2002	28
Troisième partie : Effectifs et écoles	
3.1 Évolution des effectifs et des écoles françaises et tous programmes, Canada, 1986-1987 à 1997-1998	29
3.2 Rétention des effectifs au Canada	29
3.3 Évolution des écoles de langue française et de leurs effectifs réalisés, par province et territoire, 1986-1987 à 1997-1998	31
Quatrième partie : Bilan et pistes d'action	
4.1 Hypothèses d'aménagement : la vision réparatrice	37
4.2 Enjeux de l'histoire quotidienne	40
4.3 Qui sont les acteurs et les actrices-clés ?	43
4.4 Pistes d'actions concertées	45
Conclusion	51
Ouvrages de référence	53
Annexe A : Tableaux 1 à 10	55
Annexe B : Tableaux 11 à 22 – Résumé des indices statistiques par province et territoire	63
Annexe C : Tableaux 23 à 25 – Effectif scolaire cible selon le français parlé à la maison et la connaissance du français, par province et territoire	75
Annexe D : Propositions	79
Annexe E : Article 23 de la <i>Charte canadienne des droits et libertés</i>	81

l'éducation en français prendront les moyens appropriés pour atteindre le but de l'article 23 de la *Charte*. Le Commissariat a aussi publié récemment une étude intitulée *Motivations en ce qui a trait aux choix scolaires chez les parents ayants droit hors Québec* qui indique les principaux facteurs susceptibles d'attirer l'effectif scolaire cible vers l'école de langue française³.

Nous sommes certains qu'il faut continuer d'insister sur l'importance de sensibiliser les parents titulaires des droits à l'instruction dans la langue de la minorité, afin qu'ils fassent un choix judicieux pour l'avenir de leur enfant. Nous devons, en outre, renforcer l'école comme milieu d'accueil et d'excellence en lien avec sa communauté. L'avenir du Canada français en dépend.

Dyane Adam

Commissaire aux langues officielles

3. L'étude intitulée *Motivations en ce qui a trait aux choix scolaires chez les parents ayants droit hors Québec*, réalisée par le groupe Réseau Circum inc. pour le compte de la Commissaire, est disponible en ligne à l'adresse Internet suivante : http://www.ocolclo.gc.ca/motiv_f.htm

RÉSUMÉ

1. Évolution démographique au Canada, 1951-1996

La mise en œuvre de l'article 23 a eu des effets importants sur les communautés francophones et acadiennes du Canada. Mais avant de s'y pencher, il importe de saisir le profil linguistique global des communautés francophones à l'extérieur du Québec.

Des données de recensement pour 1951 à 1996 (tableau 1), qui portent sur la population de langue maternelle française et sur celle qui parle français à la maison au Canada sauf au Québec, révèlent que :

- La population de langue maternelle française (LMF) a considérablement augmenté. Elle affiche une croissance de 34,4 % entre 1951 et 1996.
- Compte tenu de l'augmentation considérable de la population canadienne dans son ensemble (115,8 %), la population de LMF s'avère de plus en plus minoritaire. Si elle constituait 7,5 % de la population canadienne dont la majorité était anglophone en 1951, sa part était réduite à 4,5 % en 1996. Les principaux facteurs qui expliquent ce décalage croissant sont les gains nettement supérieurs en matière d'immigration du côté anglophone, une mobilité interprovinciale défavorable aux communautés francophones et acadiennes, des transferts linguistiques, une baisse du taux de fécondité, une pyramide d'âge vieillissante et l'exogamie.
- En comparant les personnes ayant le français comme langue maternelle et celles qui le parlent à la maison, on observe que l'indice de continuité diminue de 1971 (73 %) à 1996 (63,8 %).

Au Canada, le poids démographique de la population de langue maternelle française est toutefois très variable de province en province, et de province en territoire. Le tableau 2 présente un profil de ces réalités en les regroupant par catégories. On y remarque que la situation du Nouveau-Brunswick, avec une minorité

représentant 33,2 % de la population totale en 1996, diffère considérablement de celle de Terre-Neuve, avec 0,4 %, ou des catégories intermédiaires (entre 4 et 10 %) et faibles (entre 1 et 3 %). Retenons simplement que, compte tenu de l'hétérogénéité des communautés francophones, la mise en œuvre de l'article 23 comporte des défis particuliers à chaque région.

2. Évolution de l'effectif scolaire cible, 1986-2002

Notre étude donne un aperçu du bassin d'élèves qui, dans l'esprit de l'article 23(1)a, devraient fréquenter l'école française en milieu minoritaire. Cette étude longitudinale⁴ porte sur dix ans (recensements de 1986, 1991, 1996) et se prolonge jusqu'en 2002 à l'aide de projections. L'effectif scolaire cible est calculé à partir du nombre d'enfants dont au moins un parent a déclaré le français comme langue maternelle unique ou double. Pour les fins de cette étude, le bassin des enfants âgés de 6 à 17 ans constitue l'effectif scolaire cible, alors que les enfants âgés de 0 à 5 ans servent à établir des projections jusqu'en 2002.

Les jeunes, qui composent l'effectif scolaire cible, sont :

- de langue maternelle française;
- de langue maternelle anglaise;
- bilingues, de langue maternelle française ou anglaise ;
- de langue maternelle ni française ou ni anglaise.

Profil national

L'effectif scolaire cible affiche une nette tendance à la baisse de 1986 à 1996 (tableau 3). Il diminue de quelque 39 000 jeunes personnes en dix ans

4. Pour les données de 1991, voir une première étude intitulée *Les droits scolaires des minorités de langue officielle au Canada : De l'instruction à la gestion/Official Language Minority Education Rights in Canada : From instruction to management*.

(1986-1996). Cette chute semble vouloir se perpétuer pour 2002 (-8 904 élèves).

Le tableau 3 fournit aussi des données comparatives en ce qui concerne la population scolaire totale. Celle-ci ne suit pas la même tendance. Au contraire, elle augmente d'environ 10 % de 1986 à 1996.

Plusieurs facteurs sont responsables de cette baisse de l'effectif scolaire cible des communautés francophones et acadiennes :

- un taux de fécondité inférieur à celui de la population des provinces à majorité anglophone;
- une pyramide d'âge où la part occupée par les moins de 15 ans a considérablement diminué en comparaison avec cette même population par rapport à la population totale;
- les effets cumulatifs des faibles taux de scolarisation en français;
- un très faible ressourcement démographique des communautés francophones et acadiennes par l'immigration.

Profil par province et territoire

Individuellement, les provinces et les territoires révèlent une réalité plus nuancée, comme le montre le tableau 4. Les écarts se creusent entre certaines provinces qui accusent de fortes baisses de l'effectif scolaire cible (Saskatchewan -30 %, Île-du-Prince-Édouard -20 %, Terre-Neuve et Labrador -19 % et Nouveau-Brunswick -18 %) et d'autres qui enregistrent une hausse (Yukon +73 % et Territoires du Nord-Ouest +26 %).

3. Évolution des écoles et de leurs effectifs, 1986-1998

Toujours en vue de tracer le profil de la situation que l'article 23 de la Charte vise à corriger, ce chapitre présente le contexte évolutif des écoles et de leurs effectifs, de 1986 à 1998. Ces données ont été compilées à partir des renseignements fournis par les ministères de l'Éducation de

chaque province et de chaque territoire. Elles ont été vérifiées à nouveau auprès des associations des communautés francophones et acadiennes.

Plusieurs types d'écoles enseignent le français. Nous les répartissons en deux catégories :

- écoles de langue française (catégorie privilégiée par l'article 23) dans lesquelles la langue d'enseignement et d'administration est le français;
- écoles tous programmes qui dispensent « l'instruction dans la langue de la minorité », c'est-à-dire le français. On y trouve des écoles de langue française (la catégorie ci-dessus), des écoles mixtes (une partie de l'effectif scolaire cible et des élèves de la majorité), des écoles bilingues ou des écoles qui offrent quelques cours ou quelques programmes en français.

Profil national

Quant à l'évolution des écoles de langue française et des effectifs réalisés entre les années scolaires 1986-1987 et 1997-1998 (tableau 5), on note ce qui suit :

- une augmentation des inscriptions dans les écoles de langue française à la fin des années 1980, suivie d'une relative stabilité;
- le nombre d'écoles augmente de 1986-1987 à 1992-1993, puis diminue au niveau atteint en 1990-1991, ce qui représente en douze ans une augmentation nette de 9,4 %;
- les écoles de langue française occupent une part accrue du nombre total des établissements scolaires dispensant l'enseignement en français;
- les effectifs des écoles de langue française croissent de +2,9 % entre 1986-1987 et 1990-1991, puis tendent à diminuer à partir de 1995-1996;
- la part des effectifs scolaires associée aux écoles de langue française s'accroît, passant de 88,3 % en 1986-1987 à 95,7 % en 1997-1998.

Cette évolution du nombre d'écoles est intéressante quand on sait que bon nombre de fusionnements scolaires, entraînant des fermetures d'écoles, ont eu lieu durant cette période.

Une autre façon de mesurer la vitalité des écoles de langue française est de se pencher sur leur capacité à retenir leurs effectifs tout au long du cheminement scolaire des enfants. Le tableau 6 fournit un éclairage particulier à cet effet en présentant la répartition des effectifs réalisés de tous les programmes dispensant de l'enseignement en français selon les niveaux, et en comparant ces effectifs entre 1991-1992 et 1996-1997.

Bien que le calcul transversal des données ne tienne pas compte des phénomènes comme la transformation de la pyramide des âges ni des migrations, il a le mérite d'illustrer les niveaux où les décrochages scolaires se produisent. Trois niveaux se dégagent clairement, et ce, pour les deux années qui font l'objet de notre comparaison : entre la première et la deuxième année, entre la huitième et la neuvième année et entre la onzième et la douzième année.

Le décrochage qui se produit entre la première et la deuxième année semble indiquer que les élèves et leurs parents choisissent de ne pas rester à l'école de langue française après un « essai » d'un an. Ce phénomène remet en question la qualité d'accueil de l'école. Le décrochage entre la huitième et la neuvième année se fait au moment de la transition vers le secondaire et pourrait indiquer un choix de langue d'enseignement en fonction de la langue des études postsecondaires ou d'un choix de carrière possible. Le décrochage entre la onzième et la douzième année semble confirmer cette dernière hypothèse. Les transitions dont nous venons de parler constituent des points charnières qui devront faire l'objet d'une attention toute particulière du point de vue de l'aménagement linguistique.

Le tableau 6 permet aussi de constater qu'au primaire, les effectifs scolaires réalisés ont

sensiblement diminué de 1991-1992 à 1996-1997, alors que les effectifs du secondaire ont sensiblement augmenté. Ce « vieillissement » des effectifs scolaires semble indiquer que le système scolaire réussit à retenir les élèves du secondaire.

Profil par province et territoire

Le tableau 8 fournit un profil détaillé de l'évolution des écoles et de leurs effectifs par province et territoire. On constate d'emblée que les provinces et les territoires qui enregistrent les hausses les plus significatives sont ceux où les personnes de langue maternelle française sont les moins nombreuses : Colombie-Britannique, Alberta, Saskatchewan, Terre-Neuve, Territoires du Nord-Ouest et Yukon. L'article 23 semble avoir joué son rôle dans ces six juridictions où il n'y avait pas une seule école française en 1982. Par contre, le Nouveau-Brunswick déplore la plus faible performance du point de vue du nombre d'écoles (-41) et de leurs effectifs (-10,5 %).

4. Bilan et pistes d'action

Le but de cette étude est d'évaluer dans quelle mesure la mise en œuvre de l'article 23 a permis de remédier au faible taux d'instruction en français chez les communautés francophones et acadiennes du Canada et quel chemin il reste à parcourir.

Bilan de 1986 à 1996

Les écoles de langue française regroupent une part toujours plus grande de l'effectif scolaire cible (tableau 9) : 45 % en 1986, 51 % en 1991, 54 % en 1996. Cette part s'accroît si on tient compte de tous les types d'écoles dispensant l'instruction en français : 50 % en 1986, 53 % en 1991, 57 % en 1996.

L'analyse de ces données appelle deux constats :

- Les communautés francophones et acadiennes ont vu s'accroître le nombre de leurs élèves francophones grâce aux écoles de langue française, mais cette augmentation demeure

limitée puisque l'effectif scolaire cible n'est encore qu'à demi touché (54,4 % en 1996).

- Les effectifs scolaires de tous les programmes confondus ont sensiblement diminué durant la période à l'étude (passant de 136 903 à 133 370). Cependant, on note une croissance des effectifs propres aux écoles de langue française (de 123 027 à 126 718), ce qui semble indiquer un processus de francisation structurelle grâce à ces écoles.

Deux tendances peuvent brouiller l'analyse statistique : la baisse de l'effectif scolaire cible (de 271 914 en 1986 à 232 942 en 1996) combinée à la hausse des effectifs scolaires des écoles de langue française (de 123 027 en 1986 à 126 718 en 1996). Pour avoir une idée plus juste de l'incidence des écoles de langue française sur dix ans, l'étude (tableau 9) rapporte leurs effectifs de 1996 sur l'effectif scolaire cible de 1986. Ce calcul atténue le facteur d'augmentation et indique qu'il existe tout de même une croissance de 1 % de l'attraction de l'effectif cible.

Les données rapportées dans cette étude reflètent les résultats de la mise en œuvre de l'article 23 de la *Charte* en termes des structures scolaires établies dans les communautés francophones et acadiennes et la stabilisation des effectifs scolaires réalisés. Elles suggèrent la nécessité de revoir les approches, stratégies et mesures de mise en œuvre de l'article 23, car les efforts des 10 dernières années n'ont pas encore permis de récupérer une portion nettement plus grande de l'effectif scolaire cible.

Hypothèses pour l'avenir

À partir des données analysées, nous élaborons, pour fin d'analyse, une série d'hypothèses de récupération de l'effectif scolaire cible. Il est possible de répartir les hypothèses par catégorie de provinces et de territoires en fonction du poids démographique des communautés francophones et acadiennes (tableau 9).

Ainsi, peut-on faire les hypothèses de récupération suivantes :

- pour une population francophone de plus de 33 %
Nouveau-Brunswick : 95 % de l'effectif scolaire cible, ce qui représente une augmentation des effectifs réalisés de 7 664 jeunes
- pour une population francophone d'environ 5 % avec masse critique
Ontario : 75 % de l'effectif scolaire cible, ce qui représente une augmentation des effectifs réalisés de 17 676 jeunes
- pour une population francophone intermédiaire d'environ 5 %
Manitoba : 50 % de l'effectif scolaire cible, ce qui représente une augmentation des effectifs réalisés de 5 785 jeunes
Île-du-Prince-Édouard : 50 % de l'effectif scolaire cible, ce qui représente une augmentation des effectifs réalisés de 524 jeunes
Nouvelle-Écosse : 50 % de l'effectif scolaire cible, ce qui représente une augmentation des effectifs réalisés de 3 533 jeunes
- pour une population francophone faible de 1 à 3 % environ
Territoires du Nord-Ouest : 25 % de l'effectif scolaire cible, ce qui représente une augmentation des effectifs réalisés de 140 jeunes
Yukon : 25 % de l'effectif scolaire cible, ce qui représente une augmentation des effectifs réalisés de -1 !
Alberta : 25 % de l'effectif scolaire cible, ce qui représente une augmentation des effectifs réalisés de 6 438 jeunes
Saskatchewan : 25 % de l'effectif scolaire cible, ce qui représente une augmentation des effectifs réalisés de 3 520 jeunes
Colombie-Britannique : 25 % de l'effectif scolaire cible, ce qui représente une augmentation des effectifs réalisés de 5 204 jeunes

- pour une population francophone minimale de moins de 1%
Terre-Neuve : 30 % de l'effectif scolaire cible, ce qui représente une augmentation des effectifs réalisés de 360 jeunes.

Ces hypothèses contribuent à la formulation d'un plan de récupération de l'effectif scolaire cible pour les prochains dix ans. Bien qu'il s'agisse d'un cadre théorique, elles se veulent réalistes dans la mesure où l'on a tenu compte des facteurs contextuels suivants :

- La période de récupération s'étend sur dix ans.
- L'an 2010, date prévue pour l'aboutissement du plan, correspond au vingt-huitième anniversaire de l'adoption de la *Charte*.
- Contrairement au contexte des 30 dernières années, les communautés minoritaires francophones disposent, durant la prochaine décennie, de multiples outils d'aménagement linguistique, y compris la gestion scolaire, un système d'écoles de langue française, une mise en réseau technologique des établissements, des fonds spéciaux destinés à mettre en œuvre l'aménagement linguistique.
- Les communautés francophones minoritaires ont plus que jamais conscience de l'importance d'unir leurs efforts autour de l'école, de contribuer à sa réussite et de s'en servir pour nourrir la dynamique communautaire.
- Les efforts de développement des communautés, mis en œuvre dans le cadre des Ententes Canada-Communautés et les efforts d'acquisition de nouveaux francophones par l'immigration devraient avoir un effet conjugué sur la vitalité des communautés francophones.

L'effet escompté de ce plan de récupération est considérable. Les effectifs scolaires francophones comptent un nombre supplémentaire d'élèves (environ 50 000) comparable aux effectifs scolaires du Nouveau-Brunswick en 1996 (45 000). Ce sont autant de titulaires des droits à

l'instruction dans la langue de la minorité qui transmettront ces mêmes droits aux générations suivantes.

Défis à relever

La vitalité des communautés francophones et acadiennes dépend de leur capacité à renouveler leur jeunesse formée adéquatement en français. C'est la mission de l'école de langue française et le rôle de l'aménagement linguistique au cours des dix prochaines années. Cette question interpelle plusieurs acteurs.

- Au premier chef, les dirigeants politiques, à l'échelon fédéral, provincial et territorial, sont chargés de voir à la coordination des mesures concrètes d'aménagement linguistique et à l'allocation adéquate des ressources aux paliers scolaires et préscolaires.
- Les conseils scolaires de langue française doivent se concerter en vue d'élaborer et de mettre en œuvre un plan efficace de recrutement et d'éducation de leur effectif scolaire cible en vue d'assurer, de concert avec les deux autres paliers de gouvernement, la réalisation du but de l'article 23.
- Les chefs de file des communautés francophones et acadiennes doivent établir des plans d'action concertés pour agir au plan national et local.
- Les professionnels de l'éducation sont au premier chef parce qu'ils connaissent les conditions de la qualité de l'instruction offerte en français.
- Les familles doivent jouer leur rôle dans la perpétuation de la langue et de la culture qui leur ont été léguées.

Ces intervenants auront à soulever plusieurs questions stratégiques, et parfois délicates.

De meilleures relations avec la majorité

L'article 23 a permis aux communautés de faire reconnaître leurs droits, mais au prix de longues luttes politiques et judiciaires qui ont parfois

laissé des séquelles au sein des communautés ainsi que dans les relations entre les communautés minoritaires et la majorité. Le climat de confrontation qui s'est fait sentir devra être contrebalancé par une approche davantage concertée en vue de renforcer la nation canadienne. La mondialisation a l'effet équivoque de véhiculer des contenus homogènes et de susciter des mouvements d'affirmation dans une pluralité de cultures. Or, du point de vue mondial, le Canada est lui-même une minorité, ou plus précisément une mosaïque de minorités, qui sera d'autant plus forte que chacune de ses composantes pourra apporter sa contribution. Nous avons tout à gagner en créant une synergie entre les efforts de toutes les communautés minoritaires du Canada.

Une école au centre de la communauté

Récemment, le jugement de la Cour suprême du Canada en faveur des parents de Summerside a rappelé l'importance de l'école dans le développement des communautés minoritaires. Or, cette étude démontre l'importance de renforcer les effectifs des communautés par l'éducation en français de l'effectif scolaire cible. L'école est au centre de la communauté et lorsqu'elle est ainsi perçue, elle incite les parents de l'effectif cible à y recourir⁵. Elle doit se nourrir au sentiment d'appartenance à la communauté et y contribuer en retour. Les stratégies de développement communautaire de l'avenir ne devront pas négliger le rôle de l'école, mais prendre exemple sur les centres scolaires et communautaires qui ont déjà revitalisé plusieurs communautés minoritaires au pays.

Une école accueillante envers l'effectif scolaire cible non francophone

L'effectif scolaire cible fait partie intégrante de la relève des communautés francophones et

acadiennes du Canada. Il est clair que l'intégration de jeunes non francophones au sein des écoles de langue française suscite des craintes fondées sur les dangers d'anglicisation. Il convient cependant de se rappeler que la majorité (72 %) de l'effectif scolaire cible connaît déjà le français. Pour plusieurs élèves, cela semble dépendre de la fréquentation d'écoles d'immersion, mais pour les plus jeunes, il s'agit de l'influence des parents. Il importe d'imaginer des moyens pour récupérer ces acquis et les renforcer dans le cadre d'activités pré ou parascolaires d'apprentissage du français. Il importe aussi de réserver un accueil chaleureux aux parents anglophones⁶. Les organismes communautaires devront se joindre aux écoles pour faciliter le passage de l'effectif cible de son milieu à prédominance anglophone au milieu des écoles de langue française.

Une école linguistiquement vivante

Les jeunes des communautés minoritaires ont un bagage linguistique qui inclut le bilinguisme et des variantes vernaculaires du français. Si l'école a bel et bien le mandat de transmettre une langue française riche et nuancée, elle devrait aussi avoir le souci de valoriser les compétences linguistiques multiples des élèves, que ce soit pour la langue spontanée ou les autres langues, et non pas exclusivement l'anglais. Le contexte de la mondialisation, encore une fois, accorde un avantage concurrentiel à la capacité de communiquer entre les cultures. Les futurs francophones bilingues et polyglottes du Canada devront en profiter. Les parents de l'effectif scolaire cible montrent d'ailleurs un intérêt certain pour l'apprentissage des langues et s'interrogent sur la capacité de l'école française de le permettre⁷.

5. Il s'agit d'un des constats de l'étude intitulée *Motivations en ce qui a trait aux choix scolaires chez les parents ayants droit hors Québec, op. cit.*

6. *Ibid.*

7. *Ibid.*

Des services à la petite enfance

Les communautés francophones minoritaires ont déjà clairement exprimé le besoin de disposer de services à la petite enfance. Ces services, en particulier des structures préscolaires, sont indispensables pour réintégrer les jeunes de l'effectif scolaire cible au sein de la francophonie canadienne. La Commission nationale des

parents francophones et le Commissariat aux langues officielles l'ont souligné à plusieurs reprises depuis 1989⁸. Le Canada est déjà engagé dans un Plan d'action national pour les enfants et ce plan devra tenir compte des obligations constitutionnelles des gouvernements envers les communautés minoritaires de langue officielle.

8. Rapport annuel de 1989, p. 195-196.

INTRODUCTION

L'aménagement linguistique⁹, c'est-à-dire la création d'une situation plus équitable en ce qui a trait au statut et à l'usage de deux ou plusieurs langues, s'appuie au Canada sur les prescriptions de la *Charte canadienne des droits et libertés* promulguée en 1982. L'article 23 de cette *Charte* garantit les droits à l'instruction dans la langue de la minorité. Les citoyens canadiens dont la langue maternelle est celle de la minorité francophone de la province ou du territoire où ils résident peuvent, grâce à cette Charte, faire instruire leurs enfants en français¹⁰.

La situation scolaire particulière des communautés francophones vivant en situation minoritaire fait l'objet de cette étude. On y décrit la situation à remédier, en énonçant des objectifs au regard de l'effectif scolaire cible et en proposant quelques mesures pour les atteindre.

Les données actuelles indiquent qu'environ la moitié seulement de l'effectif scolaire cible, c'est-à-dire les enfants nés de parents de langue maternelle française selon l'alinéa 23(2)a), est inscrit dans une école de langue française. Le défi est donc d'attirer vers ces écoles une partie significative de l'effectif scolaire cible pour renforcer la vigueur des communautés francophones vivant en milieu minoritaire.

La portée de l'article 23 donne une première mesure du problème¹¹.

Cet article de la *Charte* est exceptionnel à plusieurs égards. Il se rattache à l'une des valeurs centrales choisies par la société canadienne, à savoir la dualité linguistique. De plus, il s'agit d'une disposition constitutionnelle non dérogoratoire, c'est-à-dire que les gouvernements provinciaux et territoriaux ne peuvent s'y soustraire.

Enfin, les droits à l'instruction sont de trois types pour les citoyennes et les citoyens canadiens de langue maternelle française résidant en milieu minoritaire.

- Le premier est le droit de faire instruire leurs enfants en français.
- Le second est le droit de faire instruire leurs enfants dans des écoles françaises.
- Le troisième est le droit de gérer ces écoles (gestion scolaire).

On a abondamment parlé du caractère réparateur de ces droits. Leur formulation encourage l'élaboration de nouveaux systèmes éducatifs qui répondent plus adéquatement aux exigences du maintien et de l'épanouissement des collectivités de langue officielle au Canada. Il n'est donc pas surprenant que les communautés se soient rapidement mises à s'approprier ces droits, en recourant aux actions politiques et judiciaires pour obtenir les changements désirés.

Des jugements ont été rendus par les tribunaux au Nouveau-Brunswick (1983), en Ontario (1984), puis en Alberta (1985) et à nouveau en Ontario (1986). En 1987, trois jugements sont rendus : en Colombie-Britannique, en Alberta et en Ontario. En 1988, c'est au tour de la Nouvelle-Écosse, de la Saskatchewan et de l'Île-du-Prince-Édouard. Un autre jugement est rendu en Nouvelle-Écosse en 1989. En 1990, deux jugements : au Manitoba et en Cour suprême du Canada dans l'affaire *Mahé et al. c. La Reine (Alberta)*. En 1991, cela se produit en Saskatchewan. En 1993, la Cour suprême du Canada se prononce à nouveau, pour le Manitoba cette fois. En 1996, c'est au tour de la Colombie-Britannique et à nouveau de

9. Trois étapes sont habituellement reconnues dans le cadre de l'aménagement linguistique : la description de la situation de départ, la description des modifications à apporter et le choix de mesures destinées à remédier à cette situation.

10. L'article 23 reconnaît deux autres critères d'admissibilité : avoir fait ses études, au primaire, dans la langue de la minorité, ou avoir un enfant qui fait ou a fait ses études, au primaire, dans la langue de la minorité. La présente étude se concentre toutefois sur le critère de la langue maternelle (première langue apprise et encore comprise) chez au moins un des parents. Le critère de la langue maternelle anglaise (alinéa 23(1)a)) ne s'applique toutefois pas dans le cas de la minorité anglophone du Québec.

11. Le Commissariat aux langues officielles a publié en 1998 une étude exhaustive sur cette question. Elle s'intitule *La gestion scolaire : la mise en œuvre de l'article 23 de la Charte*. Ce document se trouve en ligne à l'adresse Internet suivante : <http://www.ocol-clo.gc.ca>.

l'Île-du-Prince-Édouard. En 1998, la Cour d'appel se prononce à l'Île-du-Prince-Édouard, puis c'est la Cour suprême qui tranche en janvier 2000.

En vertu de ces actions judiciaires et communautaires, les communautés francophones vivant en milieu minoritaire ont acquis des outils essentiels à leur développement. Il s'agit de programmes d'enseignement, d'écoles et de commissions scolaires desservant la plupart des communautés.

Les trois jugements de la Cour suprême constituent des repères importants pour la mise en œuvre des droits à l'instruction :

- *Mahé et al. c. La Reine* (1990) 1 R.C.S. 342, 68 D.L.R. (4d.) 69 (C.S.C.);
- le Renvoi sur la *Loi sur les écoles publiques* (Manitoba) (1992) 1 R.C.S. 212, 133 N.R. 88;
- *Arsenault-Cameron c. le gouvernement de l'Île-du-Prince-Édouard* (2000) 1 R.C.S.

Dans le texte qui suit, un court chapitre est consacré à l'évolution démolinguistique des communautés francophones et acadiennes du Canada, de 1951 à 1996, pour dresser le tableau global dans lequel la problématique de l'article 23 s'inscrit. Le second chapitre trace le profil de l'effectif scolaire cible [bassin de jeunes – ayants droit – en vertu de l'alinéa 23(2)a)] et de son évolution de 1986 à aujourd'hui, avec des projections jusqu'en 2002. Le troisième chapitre vient compléter ce dernier en décrivant l'évolution du nombre d'écoles et d'effectifs réalisés de 1986 à 1998. Enfin, le quatrième chapitre propose des hypothèses et des pistes d'action pour renouveler l'aménagement linguistique au niveau de l'instruction au Canada.

Le développement éducatif et communautaire du français en milieu minoritaire au Canada tient, pour une large part, à la promulgation et à la mise en œuvre de l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*. Or, le bilan que trace cette étude nous permet de constater, après presque deux décennies, que les communautés francophones et acadiennes se trouvent à un

carrefour, à un moment crucial de sa mise en œuvre. Force est de constater que tout ne va pas pour le « mieux » dans le « meilleur des mondes » et qu'une mise au point des enjeux et des actions s'impose. C'est là notre objectif.

Nous espérons que nos données et nos propositions sauront susciter un questionnement de fond et une programmation d'aménagement linguistique subséquente dans le cadre d'actions concertées.

Un premier constat s'impose d'emblée, comme nous le verrons en lisant ce texte : l'article 23 fut l'un des jalons les plus marquants de l'histoire récente des communautés francophones et acadiennes du Canada. Les jugements de la cour, dont trois émanent de la Cour suprême du Canada¹², ont notamment confirmé la dualité canadienne comme paysage politique et ont affirmé le droit des communautés francophones et acadiennes¹³ à leur développement par l'établissement d'écoles de langue française et par leur gestion. Les actions individuelles et communautaires qui ont conduit les cas portés devant les tribunaux ont exercé des influences pédagogiques au sein même des collectivités¹⁴. Les rapports entre les communautés, minoritaires dans leurs milieux et leurs environnements, se sont modifiés : les gouvernements non convaincus ont dû se rendre à l'évidence des droits et des besoins des communautés francophones et acadiennes; les communautés

12. Mahé et al. c. la Reine (1990) 1 R.C.S. 342, 68 D.L.R. (4d.) 69 (C.S.C.), le Renvoi sur la *Loi sur les écoles publiques* (Man.) (1992) 1 R.C.S. 12, 133 N.R. 88 et Arsenault-Cameron c. le gouvernement de l'Île-du-Prince-Édouard (2000) 1 R.C.S.

13. L'article 23 de la *Charte* porte sur la « minorité francophone ou la minorité anglophone ». Toutefois, pour plus d'exactitude sociologique, nous utilisons l'expression « communautés francophones et acadiennes » ou « communautés francophones » ou encore lorsque nous référons aux statistiques linguistiques de « population de langue maternelle française ».

14. Pour une analyse du rôle pédagogique du droit et des revendications par le droit dans le cas de celle-là, voir Martel (1999). Pour une description des actions entourant les revendications inspirées par l'article 23, voir Martel (1991 et 1993), Dubé (1993) et Julien (1993).

elles-mêmes ont pris en main leur devenir en se dotant de structures collectives; les structures scolaires se sont modifiées avec l'avènement généralisé de commissions scolaires provinciales ou régionales¹⁵.

Ce sont là autant d'éléments positifs qui constituent une évaluation qualitative des gains suscités par l'article 23, particulièrement en ce qui concerne les infrastructures éducatives des communautés. Une évaluation quantitative montre par ailleurs d'autres gains. En effet, nos données permettent, pour l'essentiel, d'observer que cet article a contribué à faire augmenter le nombre d'écoles de langue française (+47 écoles) et leurs effectifs (+2,3 %) depuis 1986. Il faut ajouter que l'augmentation du nombre d'écoles de langue française ne provient pas nécessairement de la création de nouvelles écoles, mais en bonne partie de la transformation des écoles mixtes ou bilingues en écoles de langue française. Quant aux effectifs des écoles de langue française, ils se sont accrus rapidement jusqu'en 1992-1993 pour décliner depuis.

Ainsi, l'article 23 est-il loin d'avoir porté tous ses fruits et un deuxième constat s'impose. L'article 23 n'a pas encore réussi à enrayer l'érosion de l'effectif scolaire cible. Celui-ci est en baisse constante depuis 1986, date à laquelle nous avons commencé à effectuer ces compilations.

Les statistiques dont nous disposons constituent la pointe d'un iceberg composé d'enjeux humains importants, ceux de la vie dans diverses dimensions minoritaires :

- relation avec la majorité;
- rôle de la communauté;

15. En 1982, lors de la promulgation de la *Charte*, seule la communauté acadienne du Nouveau-Brunswick disposait de commissions scolaires francophones. Aujourd'hui, toutes les provinces sont dotées de ces structures ou sont en voie de les obtenir, à l'exception du Nouveau-Brunswick où les commissions scolaires ont été abolies pour toutes les écoles, qu'elles soient francophones ou anglophones. Des amendements à la *Loi sur l'éducation* prévoient l'utilisation de conseils scolaires à l'automne 2001.

- accueil de l'effectif scolaire cible non francophone;
- cellules familiales, en particulier les foyers exogames;
- identité bilingue dans une école de langue française;
- niveau de compétence linguistique.

Pour les communautés francophones vivant en milieu minoritaire, le principal défi des prochaines décennies sera de transformer les gains acquis aujourd'hui en fondements inébranlables. Ces communautés devront surtout concevoir clairement des objectifs de mise en œuvre de l'article 23 pour que, par un aménagement linguistique concret, de nouveaux gains permettent enfin de réaliser le plein potentiel de cet article. Ce faisant, de nouveaux schèmes de référence communautaires devraient s'imposer :

- Le changement vers la conviction que les actions entourant l'article 23 doivent être réorientées vers un nouvel aménagement linguistique¹⁶ au regard de son rôle « remédiateur ». Celui-ci exige une planification à partir d'objectifs d'inscriptions à l'école de langue française, de stratégies de réalisation et de mesure des résultats escomptés.

16. De nombreuses définitions du concept d'aménagement linguistique ont été proposées. Pour une synthèse, voir notamment Cooper (1989) et Maurais (1987). En ce qui concerne ce texte, nous retenons celle de Corbeil (1996) qui en distingue les étapes : « L'aménagement linguistique comporte trois phases distinctes : la description de la situation de concurrence entre les langues, qui n'est plus socialement acceptable et qu'on se propose de modifier, dite situation de départ; la définition des modifications qu'il faudrait y apporter pour créer une nouvelle situation sociolinguistique, dite situation d'arrivée, ce qui implique que se dégagent au sein de la population des consensus relatifs aux statuts et aux domaines d'utilisation des langues en présence; enfin, le choix des mesures que l'on entend prendre pour passer de la situation de départ à la situation d'arrivée, ce qui définit à la fois les objectifs et les stratégies de l'aménagement linguistique ».

- Le changement d'une perspective du droit comme outil stratégique¹⁷ qui égalise les rapports de pouvoir entre les communautés minoritaires et les communautés majoritaires par la voix de leurs gouvernements (récemment sur la question de la gestion scolaire au Canada), vers le droit comme prospective d'aménagement linguistique. Ainsi devrait émerger une vision proactive de développement du patrimoine culturel, interculturel et linguistique des communautés minoritaires, vision axée sur la récupération concrète, notamment grâce à cette institution-clé qu'est l'école.
- Le changement d'un paradigme de crainte basé sur une assimilation prévue à court ou à long terme vers celui d'une valorisation de la vie en milieu minoritaire, et en particulier la vie de minoritaire dans le milieu scolaire. Cette valorisation peut être fondée sur une compréhension des rapports interculturels qui, aujourd'hui, préfigurent la situation de chacune des communautés mondiales, qu'elles soient grandes ou petites, car dans la mondialisation, un groupe est toujours minoritaire par rapport à un autre et les conditions de cohabitation posent toujours un problème.

Pour être viable, un nouvel aménagement linguistique se base sur une situation de départ à laquelle il faut remédier. L'évaluation de cette situation, la nature des dispositions légales, les processus en cause dans l'aménagement des langues minoritaires par le droit, en particulier par le droit à l'éducation, et leurs résultats constituent des étapes de la documentation. C'est dans ce cadre, et dans celui de la mise en œuvre

de l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*, que nous présentons la présente étude sur les écoles des communautés francophones et acadiennes (minoritaires) du Canada vivant à l'extérieur du Québec (1982) (Annexe A). C'est également dans ce cadre que nous poursuivons nos recherches¹⁸ (Martel 1991; 1994; 1993a; 1995a; 1995b).

En première partie, cette analyse donne deux descriptions contextuelles :

1. une description de l'article 23, de ses promesses et des changements structurels qu'il a suscités afin de faire mieux comprendre la portée d'un aménagement linguistique par le droit, et
2. un rappel de la situation linguistique et de l'évolution des communautés francophones et acadiennes, par province et territoire, selon la langue maternelle et la langue parlée à la maison.

En deuxième partie, nous examinons le principal indicateur de changements qu'est le nombre d'ayants droits qui constitue l'effectif scolaire cible. L'article 23 de la *Charte* repose sur une condition-clé de son alinéa (1)a)¹⁹ : la langue maternelle d'un parent de citoyenneté canadienne, soit la langue apprise en premier lieu dans son enfance et encore comprise au moment du recensement. Le terme « effectif scolaire cible » décrit donc l'ensemble des enfants nés de ces parents. On a aussi utilisé le terme « ayants droit » pour désigner ces enfants. Il faut noter que nous avons ainsi modifié la terminologie de notre étude de 1991 afin de tenir compte du changement de sens que comporte l'expression « ayants droit ». En effet, depuis 1995, « ayant droit » a été utilisé, dans certaines circonstances,

17. Le droit acquiert, dans nos sociétés contemporaines et en particulier dans la société canadienne, une importance croissante. Les droits promulgués sont de plus en plus perçus et conçus comme des planches de salut pour les communautés minoritaires qui souhaitent conserver et développer leur patrimoine culturel, y compris leur langue.

18. Je remercie Estelle Magny, Jean-François Lachance et François Pelletier pour leur aide dans la cueillette et le calcul des données.

19. Deux autres conditions, dont l'effet est moins important, sont la langue d'instruction primaire du parent, alinéa 23(1)b), et la langue d'instruction d'un enfant de la famille, alinéa 23(2). Pour une description plus détaillée, voir Martel (1991 : 24).

pour décrire les parents titulaires des droits que leur confère l'article 23. Dans une perspective d'aménagement linguistique par l'éducation, lorsque nous nous référons au bassin d'ayants droit, nous utilisons plus particulièrement l'expression « effectif scolaire cible ». Par contre, lorsque nous parlons des enfants à titre d'individus, nous conservons l'expression « ayant droit ».

Dans la troisième partie, nous analysons la progression des services (écoles) et leur utilisation (effectifs réalisés) pour et par les communautés francophones et acadiennes ainsi que les taux de rétention.

Dans la quatrième partie, nous recoupons tout d'abord les données de l'effectif scolaire cible avec celles des effectifs scolaires réalisés. Nous présentons ensuite des hypothèses de récupération de l'effectif scolaire cible afin d'aider à établir un nouvel aménagement linguistique par le droit.

Enfin, nous présentons les enjeux majeurs que soulève notre étude en ayant recours à des situations réelles. Celles-ci permettent de déterminer qui sont les acteurs et d'offrir des pistes d'action vers l'aménagement linguistique des prochaines décennies.

PREMIÈRE PARTIE : CONTEXTE

1.1 L'article 23 : une disposition constitutionnelle

Afin de mieux comprendre l'évolution statistique de nos données et de préparer un aménagement linguistique solidement campé dans les droits promulgués, voyons le contexte constitutionnel de l'article 23, ses effets et les éléments de jurisprudence portant sur les objets de l'étude.

1.1.1 Contexte constitutionnel de l'article 23

L'article 23 fait partie des valeurs que la société canadienne a adoptées dans sa spécificité, notamment une dualité linguistique fondée sur la notion de « deux peuples fondateurs », l'un de langue anglaise et l'autre de langue française.

Promulgué en 1982, l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* est une disposition constitutionnelle *non dérogoire*; les gouvernements provinciaux et territoriaux ne peuvent s'y soustraire²⁰. Cet élément confirme la responsabilité de l'État à l'égard des communautés de langue officielle française et anglaise. Il les protège dans la mesure où il accorde des droits autres ou supérieurs au droit à la non-discrimination. Intitulé *Droits à l'instruction dans la langue de la minorité*, il accorde essentiellement trois types de droits scolaires aux citoyens canadiens de langue maternelle française²¹ ou anglaise résidant en milieu minoritaire²²:

- 1) le droit de faire instruire leurs enfants dans la langue de la minorité;
- 2) celui de faire instruire leurs enfants dans des établissements scolaires français;
- 3) celui de gérer ces établissements²³.

Ces droits s'exercent aux niveaux primaire et secondaire grâce au financement public. Le premier type de droit consacre l'instruction dans la langue de la minorité. Les deux autres permettent l'établissement de structures scolaires appartenant à la minorité : écoles ou structures de gestion.

Dans l'économie générale de la *Charte canadienne*, l'article 23 est doublement différent. Tout d'abord, il est plus précis que les autres articles qui, pour la plupart, régissent des libertés et des droits fondamentaux reconnus internationalement²⁴. Pourtant, cette précision ne signifie pas pour autant qu'il est clair et sans ambiguïté. Au contraire, nous avons fait état (Martel, 1995b) des nombreuses polysémies contenues dans cet article, notamment des polysémies d'ordre définitionnel (concernant les titulaires/bénéficiaires des droits : les seuls citoyens canadiens, les résidents d'une province ou d'un territoire, les parents, les membres d'une communauté linguistique, les personnes ayant reçu l'instruction primaire), des polysémies d'ordre opérationnel (le type d'instruction, les modes d'instruction, les établissements de la minorité, les fonds publics, le nombre suffisant) et des polysémies d'ordre contextuel (le rôle et la volonté des acteurs, le compromis politique, la concordance entre le droit édicté et la réalité). Des contentieux sur son interprétation sont donc

20. L'article 59 soustrait toutefois le Québec à l'aliéna 23(1)a).

21. L'expression employée dans l'article 23 pour décrire la langue maternelle est celle qui est consacrée par Statistique Canada : « la première langue apprise et encore comprise ». Elle s'applique au parent. Deux autres critères d'éligibilité peuvent compléter celui de la langue maternelle : avoir fait ses études au primaire dans la langue de la minorité, ou avoir un enfant qui fait ou a fait ses études au primaire dans la langue de la minorité.

22. Pour les communautés francophones, il s'agit de toutes les provinces et des territoires canadiens à l'exception du Québec. Nous utilisons l'expression « provinces canadiennes à majorité anglophone » pour les désigner.

23. Pour une analyse plus détaillée de cet article et de ses retombées entre 1982 et 1990, voir Martel (1991).

24. En 1990, la Cour suprême reconnaît elle-même que l'article 23 constitue une exception dans la *Charte* : « Un autre principe important dont il faut se rappeler pour répondre aux questions tient à ce que les droits linguistiques sont fondamentalement différents des autres droits garantis par la *Charte* », Mahé c. Alberta, supra, p. 365.

tout à fait compréhensibles, voire même souhaitables, vu les polysémies multiples et les divers contextes d'application de cet article.

L'article 23 est également particulier parce qu'il est « programmatif ». Il s'agit d'une disposition encourageant l'élaboration d'un *nouveau* système d'éducation qui répondra plus adéquatement aux exigences de maintien et de développement d'une communauté minoritaire²⁵. C'est pourquoi, en 1982, l'article 23 s'avérait une promesse d'émancipation institutionnelle pour les communautés francophones et acadiennes. Il favorisait le développement de structures scolaires auto-organisées par et pour ces communautés. Dans sa fonction de promesse, l'article 23 a fait souffler un vent d'espoir au sein des communautés francophones et acadiennes qui l'ont abondamment utilisé dans leurs discours, dans leurs revendications, dans les actions communautaires et judiciaires, comme nous le verrons plus loin. Il a donné lieu à la notion de *mesure réparatrice* dans le discours judiciaire.

1.1.2 Effets : changements structurels

Mais les mouvements sociaux ne se décrètent pas. Ils ne se préviennent pas totalement non plus. Ainsi en est-il de celui qui suit l'adoption de l'article 23 en 1982. En effet, par suite de la promulgation de cet article, les communautés francophones et acadiennes vivant en situation minoritaire vont s'approprier le droit d'une façon plus active que jamais auparavant. Alors que dans

le passé, elles étaient à toutes fins pratiques exclues du droit constitutionnel et du droit éducatif provincial, elles misent désormais et principalement sur leurs nouveaux droits pour concrétiser leurs projets éducatifs. Cette appropriation du droit s'avère un véritable mouvement social de revendications. Elle est encouragée par des résultats tangibles : des gains politiques et judiciaires sans précédent, des services accrus, des effectifs plus nombreux.

Fortes des soutiens institutionnels et juridiques incarnant l'idéologie dualiste, les communautés francophones et acadiennes se sont donc prévaluées abondamment du système judiciaire²⁶. Ils l'utilisent à la fois comme stratégie de négociation et comme intermédiaire entre elles et les gouvernements provinciaux. Pour leur part, les gouvernements provinciaux ont résisté, car ils n'avaient pas rejeté leur idéologie; une idéologie qui valorise l'homogénéité sous toutes ses formes. Leur électorat ne l'avait pas fait non plus. Conséquemment, actions judiciaires et jugements se sont multipliés : d'abord au Nouveau-Brunswick (1983), ensuite en Ontario (1984), puis en Alberta (1985) et à nouveau en Ontario (1986). En 1987, trois jugements sont rendus : en Colombie-Britannique, en Alberta et en Ontario. En 1988, c'est au tour de la Nouvelle-Écosse, de la Saskatchewan et de l'Île-du-Prince-Édouard. Cela se reproduit en Nouvelle-Écosse en 1989. En 1990, deux jugements sont rendus : au Manitoba et en Cour suprême du Canada dans l'affaire *Mahé et al. c. La Reine* (Alberta). En 1991, un autre jugement en Saskatchewan. En 1993, la Cour suprême du Canada se prononce à

25. En 1990, la Cour suprême, dans l'affaire *Mahé c. Alberta* (1 R.C.S. 363), a clairement indiqué cet aspect programmatif de l'article 23 en répétant ses propos de 1984 dans l'affaire *P.G. (Qué.) c. Quebec Protestant School Boards* (2 R.C.S. 66, 79) : « Cet ensemble de dispositions, le législateur constituant ne l'a pas édicté dans l'abstrait. Quand il l'a adopté, il connaissait et il avait évidemment à l'esprit le régime juridique réservé aux minorités linguistiques anglophone et francophone relativement à la langue de l'enseignement par les diverses provinces au Canada [...] À tort ou à raison [...] le constituant a manifestement jugé déficients certains des régimes en vigueur au moment où il légiférait, et peut-être même chacun d'entre eux, et il a voulu remédier à ce qu'il considérait comme leurs défauts par des mesures réparatrices uniformes, celles de l'article 23 de la *Charte*, auxquelles il conférerait en même temps le caractère d'une garantie constitutionnelle. »

26. En ceci, ils sont appuyés par un programme de financement fédéral, le Programme de contestation judiciaire qui accorde un soutien financier aux actions judiciaires portant notamment sur l'article 23. En période d'incertitude idéologique, ce programme a été remis en question, voire aboli. Ce fut le cas en 1992 alors que la morosité qui a suivi la défaite des accords de Charlottetown a remis en question la survie même de l'idéologie dualiste au Canada. Il a été restauré en 1994. Entre 1985 et 1990, la somme de 928 190,37 \$ a été versée pour les causes portant sur l'article 23. Entre le 1^{er} avril 1994 et le 31 mars 1999, 1 490 146,24 \$ ont été attribués à des causes portant sur l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*.

nouveau, pour le Manitoba cette fois. En 1996, c'est au tour de la Colombie-Britannique et à nouveau de l'Île-du-Prince-Édouard. En 1998, la Cour d'appel de l'Île-du-Prince-Édouard se prononce dans l'affaire Arsenault-Cameron et la Cour suprême du Canada rend sa décision en janvier 2000. Ces jugements représentent la pointe de l'iceberg des nombreuses actions²⁷ intentées par des francophones vivant en milieu minoritaire. D'ailleurs, ces actions judiciaires²⁸ portent leurs fruits. Les jugements conduisent à des changements dans les législations de toutes les provinces et des territoires.

La promulgation de l'article 23 a aussi permis aux francophones résidant dans les provinces à majorité anglophone de réaliser des gains là où ils n'avaient jamais réussi à y parvenir auparavant. Il s'agit de gains en ce qui concerne les programmes d'enseignement, les écoles de langue française et les commissions scolaires de gestion au sein des ministères de l'Éducation. Tout d'abord, la promulgation de l'article 23 entraîne, à tous les paliers, la séparation officielle de l'enseignement destiné à la minorité de celui qui est destiné à la majorité qu'est l'immersion²⁹.

27. Pour une description des efforts déployés et des difficultés rencontrées par certaines communautés francophones en vue de faire interpréter et appliquer les droits conférés par l'article 23, voir entre autres Martel (1993a et 1993b), Dubé (1993) et Julien (1993).

28. Notons encore que ce mouvement de judiciarisation amorcé par la promulgation de l'article 23 n'est pas particulier aux relations entre les francophones minoritaires et la majorité anglophone. Mandel (1989), Knopff et Morton (1992) argumentent de manière convaincante que la *Charte canadienne des droits et libertés* instaure en général une nouvelle ère de la politique canadienne. Celle-ci est dorénavant jaugée à l'aune constitutionnelle; les discussions ont lieu et les décisions se prennent souvent en fonction de la nouvelle constitution et une résolution judiciaire des contentieux est légitimée et possible. Ce mouvement de judiciarisation a une double conséquence. D'un point de vue judiciaire, il fait voir que celui-ci n'est pas détaché des idéologies politiques. D'un point de vue politique, il consolide un palier de pouvoirs qui fait contrepoids à ceux des gouvernements.

29. Programme destiné aux enfants de la majorité pour apprendre le français langue seconde. Sa caractéristique principale est que le français est enseigné par le biais de l'apprentissage d'une matière scolaire, habituellement les sciences sociales, les arts, l'éducation physique, les mathématiques.

Par exemple, en 1982, l'Alberta et les Territoires ne faisaient pas officiellement la distinction entre ces deux types d'éducation. De plus, les gouvernements provinciaux et territoriaux lancent une vaste opération d'élaboration de programmes d'études entraînant l'instruction en français langue maternelle. Certains de ces programmes ont une orientation culturelle et sont uniquement réservés à la minorité. Il s'agit des programmes de langue française, de sciences sociales et d'histoire. D'autres sont des traductions des programmes de langue anglaise de la province, par exemple en mathématiques, en physique, en sciences naturelles, en éducation physique, en musique, etc.

Notons aussi, pour continuer à élaborer ce tableau structurel, la création de commissions scolaires francophones dans tout le pays à l'exception du Nouveau-Brunswick. Grâce à ces commissions scolaires, les communautés francophones obtiennent, à toutes fins pratiques, le contrôle de leur système d'éducation, à parité avec la majorité³⁰.

Mais si les deux dernières décennies ont porté principalement sur les enjeux des pouvoirs que sont la gestion et le contrôle exercés par les communautés francophones des institutions scolaires, une nouvelle ère de construction se profile à l'horizon : celle d'un aménagement vers un « développement durable ».

1.1.3 Éléments de jurisprudence portant sur l'objet d'étude

Des gains judiciaires sans précédent pour les communautés francophones et acadiennes se placent sous l'influence fondatrice du double cadre exposé originellement dans le Renvoi ontarien de 1984 : une interprétation large et libérale des droits constitutionnels (interprétation

30. Pour une description complète de la législation de chaque province et territoire en cette matière, voir Commissariat aux langues officielles, 1998.

dynamique) et l'intention réparatrice du constituant pour réparer un tort historique. Tout en soulignant le fait que les tribunaux doivent interpréter avec prudence l'article 23, la Cour suprême a abondé dans le même sens en 1990³¹. La lettre du droit et ses polysémies ne sont donc pas un obstacle majeur. Au contraire, la lettre de l'article 23 est insérée dans l'idéologie dualiste visant à « remédier aux torts historiques³² » et à promouvoir ainsi les projets éducatifs des communautés francophones et acadiennes vivant en milieu minoritaire. C'est donc dans son contexte historique national et dans le contexte historique de chaque communauté que l'article 23 est appelé à redresser les conditions qui conduisirent et conduisent encore à l'érosion des communautés francophones et acadiennes.

Parmi plus de 20 jugements rendus depuis 1982, les trois plus importants sont certainement ceux de la Cour suprême : Mahé c. Alberta³³, le Renvoi relatif à la *Loi sur les écoles publiques du Manitoba*³⁴ et Arsenault-Cameron et al. c. le gouvernement de l'Île-du-Prince-Édouard³⁵.

31. « S'il y a lieu d'être prudent dans l'interprétation d'un tel article, cela ne veut pas dire que les tribunaux ne devraient pas "insuffler la vie" à l'objet exprimé ou devraient se garder d'accorder les réparations, nouvelles peut-être, nécessaires à la réalisation de cet objet ». Mahé c. Alberta, Ibid, p. 365. Elle abonde dans le même sens en 1993 : « Dans la jurisprudence en matière de droits linguistiques, l'historique constitutionnel de cette distinction conceptuelle se poursuit dans la remarque suivante du juge Wilson dans le Renvoi relatif au projet de loi 30, *An Act to amend the Education Act (Ont.)*, [1987] 1 R.C.S. 1148, à la page 1176 : « il doit tout de même être loisible à la Cour d'insuffler la vie à un compromis clairement exprimé ». Dans Mahé, à la page 365, notre Cour accepte la distinction entre les droits linguistiques et les autres garanties juridiques et souligne leur différence d'origine et de forme affirmant que, si sont imposées au gouvernement des obligations positives de changer ou de créer d'importantes structures institutionnelles, il y a lieu d'être prudent dans l'interprétation de l'article. »

32. Précité, note 13.

33. Précité, note 1.

34. Précité, note 1.

35. Précité, note 1.

Nous faisons donc dans ces jugements, en plus de l'article 23 lui-même, les aspects légaux qui touchent la présente étude : l'effectif scolaire cible, la notion de communauté et la nature des établissements scolaires offrant l'instruction à la minorité.

1.1.3.1 Effectif scolaire cible

L'expression « effectif scolaire cible », tout comme le terme « ayant droit », n'apparaissent pas dans les textes de loi et les décisions des tribunaux qui mentionnent, selon le contexte, « les enfants de parents appartenant à un groupe linguistique minoritaire », « les élèves de la minorité » « les enfants visés par l'article 23 » ou « le nombre total de personnes qui pourraient éventuellement se prévaloir du service ».

Depuis 1982, la notion d'ayants droit vise particulièrement les jeunes qui pourraient se prévaloir des droits conférés par l'article 23. Cette notion expose une dimension particulière de l'article 23 : son rôle « programmatif », car c'est sur ce bassin potentiel appelé « effectif scolaire cible » que se basent les tribunaux pour l'interprétation du nombre suffisant et les instances éducatives pour l'offre de services, comme nous le verrons dans la prochaine section.

Quoique le mot « parent³⁶ » n'apparaisse pas dans l'article 23, ce sont bien les parents qui sont titulaires des droits (paragraphe 23(1) et 23(2)) et leurs enfants qui peuvent en bénéficier. En passant par les parents pour accorder aux enfants des droits à des services éducatifs, l'article 23 favorise une transmission de la langue minoritaire d'une génération à l'autre et par conséquent son maintien collectif.

L'article 23 définit clairement les catégories de parents auxquelles il confère des droits. Nous distinguons deux types de critères tels qu'énoncés

36. Le texte se réfère aux « citoyens canadiens » [...] qui ont le droit de faire instruire « leurs enfants ».

dans l'article 23. Les premiers sont d'ordre général et il faut répondre à chacun d'eux ; les seconds sont d'ordre linguistique et un seul suffit pour confirmer l'admissibilité.

Un premier critère général d'admissibilité à l'article 23 touche la citoyenneté canadienne. Tel que spécifié au paragraphe (1), seuls les citoyens canadiens ont des droits en vertu de l'article 23. Un deuxième critère d'ordre général précise que les droits sont conférés aux citoyens résidant dans une province canadienne³⁷.

Les critères linguistiques touchent trois catégories de personnes. Tout d'abord, le parent « dont la première langue apprise et encore comprise est celle de la minorité » se voit conférer des droits en vertu de l'article 23. C'est d'ailleurs ainsi qu'en 1981, lors de l'adoption de la *Charte*, Statistique Canada définissait la langue maternelle³⁸. La définition donnée à la langue maternelle est précise et touche essentiellement la langue de socialisation initiale d'un individu.

Un deuxième critère linguistique, énoncé à l'alinéa 23(1)b), porte sur la langue d'instruction du parent au niveau primaire. Ainsi, au Canada, le parent ayant reçu son instruction au primaire dans la langue de la minorité a le droit de faire instruire tous ses enfants dans la langue de cette minorité.

Enfin, le paragraphe (2), qui comprend un troisième critère linguistique, précise que l'article 23 s'applique également aux parents dont un des

enfants a reçu ou reçoit son instruction primaire ou secondaire dans la langue de la minorité. C'est là le seul critère portant directement sur un enfant de la minorité. Cependant, les droits qui leur sont conférés le sont par l'entremise d'un parent.

1.1.3.2 Notion de communauté

Les notions d'effectif scolaire cible (l'ensemble des enfants) et de titulaires des droits (les parents) se rapportent à la nature individuelle et collective de l'article 23. Cet article donne des droits individuels dans la mesure où chaque parent répondant à ses critères peut se prévaloir des services offerts : instruction, école et gestion scolaire. Mais, l'un des aspects les plus importants de cet article porte sur sa fonction collective émanant de la mention « de la minorité ». Ainsi, la communauté minoritaire devient la vraie bénéficiaire des droits conférés par l'article 23. D'ailleurs, la Cour suprême l'a clairement indiqué en 2000 : « Mettre l'accent sur le droit individuel à l'instruction au détriment des droits linguistiques et culturels de la communauté minoritaire restreint dans les faits les droits collectifs de la communauté minoritaire ». Au moins deux éléments en font foi au plan opérationnel : le collectif potentiel que constitue l'effectif scolaire cible et les collectifs appelés à exercer la gestion scolaire.

Le collectif potentiel de l'effectif scolaire cible, celui-là même que nous quantifions dans cette étude, fonde en partie les décisions d'offre de services de même que les conditions dans lesquelles ces services sont rendus. Et ce collectif est soumis à la clause du « nombre suffisant ». Or, ce nombre a été établi d'après une échelle variable par la Cour suprême en 1990 dans la cause Mahé et al. :

[...] l'article 23 [...] doit être considéré comme établissant une exigence « variable », le niveau supérieur étant prévu à l'alinéa (3)b) et le niveau inférieur, correspondant au mot « instruction » étant prévu à l'alinéa (3)a). L'idée de critère variable signifie simplement

37. Bien qu'ils ne soient pas expressément nommés dans l'article 23, les gouvernements des Territoires du Nord-Ouest et du Yukon ont adopté des lois portant sur l'instruction en français en vertu de l'article 23. Dans la présente étude, nous le considérons au même titre que les provinces canadiennes.

38. La définition de la langue maternelle a été modifiée par Statistique Canada lors du recensement de 1986, les directives permettant de déclarer plus d'une langue maternelle. Ainsi, en réponse à la question 6 sur la langue maternelle : « Quelle est la langue que vous avez apprise en premier lieu dans votre enfance et que vous comprenez encore ? », les répondants pouvaient choisir une ou plusieurs langues maternelles. Dans la section méthodologie, nous exposons les répercussions de cette formulation sur l'interprétation de l'article.

que l'article 23 garantit le type et le niveau de droits et de services qui sont appropriés pour assurer l'instruction dans la langue de la minorité au nombre d'élèves en question.

[...]

Selon nous, le chiffre pertinent aux fins de l'article 23 est le nombre de personnes qui se prévaudront du programme ou de l'établissement envisagé. Il sera normalement impossible de connaître le chiffre exact, mais on peut en avoir une idée approximative en considérant les paramètres dans lesquels il doit s'inscrire : la demande connue, relative au service, et le nombre de personnes qui pourraient éventuellement se prévaloir des services.

La justification par le nombre requiert, en général, la prise en considération de deux facteurs pour déterminer les exigences de l'article 23 : (1) les services appropriés, en termes pédagogiques, compte tenu du nombre d'élèves visés; et (2) le coût des services envisagés³⁹.

Ainsi, le bassin de clientèle admissible à l'article 23, que nous quantifions ici comme effectif scolaire cible, est d'importance cruciale dans les considérations d'offre de services. Mais il est tout aussi crucial pour les communautés francophones qui y puisent un très grand potentiel de développement. Par ailleurs, dans une perspective d'aménagement linguistique, nous proposons également un pourcentage de cet effectif scolaire cible qui pourrait constituer une hypothèse à proposer dans les actions de récupération prévues dans les prochaines années.

Ce collectif, que constitue l'effectif scolaire cible, s'insère dans un collectif plus grand, celui de la communauté minoritaire⁴⁰. Les trois

jugements de la Cour suprême font grand cas de la notion de communauté minoritaire en l'établissant à la fois comme paramètre définitoire de l'article 23 – appartenance à une communauté en étant de langue maternelle française ou en ayant reçu son instruction en français – et comme son objectif – maintien et développement de la communauté minoritaire.

En 2000, la Cour suprême a confirmé le pouvoir de gestion et de contrôle de la communauté linguistique minoritaire en ce qui a trait aux décisions qui touchent son développement. Elle affirme ce qui suit :

Quant au degré de gestion et de contrôle requis, la Cour a statué que les titulaires des droits garantis par l'article 23 doivent avoir un contrôle sur « les aspects de l'éducation qui concernent ou qui touchent [leur] langue et [leur] culture » (p. 375). Il n'est pas possible de donner des détails exhaustifs principalement en raison de l'échelle variable des droits et du besoin d'adapter les modalités à la situation particulière de chaque province ou territoire.

En pratique, cette notion de communauté dans un contexte de contrôle et de gestion scolaire pose la question à savoir qui aura le droit de vote et de participation à cette gestion. La question reste encore à éclaircir formellement, mais la Cour suprême s'est déjà prononcée en cette matière dans le jugement Mahé et al. c. Alberta en 1990 :

Les personnes qui exerceront le pouvoir de gestion et de contrôle décrit précédemment sont des « parents visés par l'article 23 » ou des personnes désignées par ces parents comme leurs représentants. Je me rends compte que ces parents, vu la formulation de l'article 23, peuvent ne pas faire partie, d'un point de vue culturel, du groupe linguistique minoritaire. Cela pourrait à l'occasion signifier que des personnes qui ne sont pas à proprement parler membres de la minorité linguistique exercent un certain contrôle sur l'enseignement dans la langue de la minorité. Ces cas seraient rares et ne justifient pas la

39. Mahé c. Alberta, précité, p. 366.

40. Il est intéressant de noter qu'à ce titre, la Cour suprême a graduellement changé les termes de référence. En 1990, elle parle de minorité linguistique, adoptant la terminologie de l'article 23, alors que dix ans plus tard, elle emploie les mots « communauté linguistique minoritaire ».

réduction du degré de gestion et de contrôle accordé aux parents visés par l'article 23.

Ainsi, l'article 23 crée-t-il une communauté de référence inclusive et recoupe en partie celles qui sont créées par les associations minoritaires. Et c'est à leur développement que participe l'article 23.

1.1.3.3 Types de programmes d'instruction

Les trois droits conférés par l'article 23 sont interdépendants. Ainsi, le droit à l'instruction accordé aux ayants droit doit-il être offert dans les établissements mêmes, soit des écoles (deuxième droit) pour lesquelles la minorité aura un droit de gestion (troisième droit).

Mais de quels types d'établissements s'agit-il ? Normalement, plusieurs types de services sont offerts dont :

- les écoles mixtes – francophones et anglophones dans une même école;
- les écoles bilingues – 50 % du temps en français et 50 % du temps en anglais;
- les programmes spéciaux – un cours de français assorti d'un autre cours, comme l'histoire;
- les écoles de langue française – un bâtiment distinct regroupant les ayants droit.

Au fil des ans, il est devenu conventionnel de penser que les écoles de langue française constituent de meilleures institutions pour le maintien et le développement des communautés minoritaires. Mais sont-elles appuyées par des références juridiques ? En 1993, la Cour suprême a indiqué ce qui suit :

Comme les locaux doivent avoir des limites précises pour être placés sous le contrôle du groupe linguistique minoritaire, il s'ensuivrait un droit à des établissements dans des lieux physiques distincts. Comme l'a affirmé le juge Twaddle de la Cour d'appel (à la page 112) :

[Traduction] « Pour être ceux « de la minorité », les établissements devraient être, dans la mesure du possible, distincts par

rapport à ceux dans lesquels l'instruction en anglais est offerte. Je ne mets pas en doute l'importance du milieu dans le domaine de l'éducation. Les élèves de langue française devraient vivre en français dans la cour de récréation, à l'occasion des activités hors-programme ainsi que dans la classe. Le français devrait être la langue utilisée dans le cadre de l'administration et du fonctionnement de l'établissement, y compris l'affichage. »

Cette conclusion est également compatible avec la reconnaissance du fait que les écoles de la minorité jouent un rôle utile à la fois comme centres culturels et comme établissements d'enseignement. Bien que notre Cour, dans l'arrêt Mahé, n'ait pas explicitement parlé de lieux physiques distincts dans son examen des écoles comme centres culturels, il me semble raisonnable de déduire qu'il faut un certain degré de démarcation dans les lieux physiques pour que ces écoles s'acquittent bien de ce rôle. À mon avis, l'ensemble des objectifs de l'article 23 énoncés dans l'arrêt Mahé appuient cette conclusion.

[...]

Toutefois, le juge en chef Monnin et le juge O'Sullivan ont tous deux reconnu que la notion de droit à des « lieux physiques distincts » ne crée pas automatiquement un droit à des établissements entièrement distincts (Renvoi 1993, p. 15-16).

Ainsi, parmi les types d'établissements répondant aux conditions créées par l'article 23, les écoles de langue française constituent la solution la plus viable pour répondre à l'objectif de maintien et de développement d'une communauté minoritaire. C'est pourquoi, dans la suite de cette étude, nous distinguons entre les écoles de langue française et les autres types d'établissements.

Par ailleurs, le sujet des établissements distincts est aussi fondamental dans le développement d'une communauté. L'affaire Arsenault et al. c. le gouvernement de l'Île-du-Prince-Édouard, entendue par la Cour suprême,

constitue un excellent exemple. Dans cette affaire, la communauté de Summerside demandait l'établissement d'une école pour permettre à ses enfants de recevoir leur instruction en français dans leur communauté et pour aider la communauté à se reconstruire autour de l'école. Les précédents créés dans d'autres communautés, par exemple à Charlottetown avec la fondation du Carrefour-de-l'Île, laissent entrevoir la possibilité d'une reconstruction communautaire autour d'une nouvelle école⁴¹. D'ailleurs, en 2000, la Cour suprême a abondamment rappelé le rôle de construction communautaire que peut jouer une école dans une communauté minoritaire:

Il faut clairement tenir compte de l'importance de la langue et de la culture dans le domaine de l'enseignement ainsi que de l'importance des écoles de la minorité linguistique officielle pour le développement de la communauté de langue officielle lorsque l'on examine les mesures prises par le gouvernement pour répondre à la demande de services à Summerside. Comme notre Cour l'a récemment expliqué dans l'arrêt *Beaulac*, au paragraphe 25, « les droits linguistiques doivent dans tous les cas être interprétés en fonction de leur objet, de façon compatible avec le maintien et l'épanouissement des collectivités de langue officielle au Canada ». Une interprétation fondée sur l'objet des droits prévus à l'article 23 repose sur le véritable objectif de cet article qui est de remédier à des injustices passées et d'assurer à la minorité linguistique officielle un accès égal à un enseignement de grande qualité dans sa propre langue, dans des circonstances qui favoriseront le développement de la communauté.

Mais pour servir de rôle moteur dans une communauté, les conditions doivent s'y prêter : accès distinct à l'école, sentiment d'appartenance, etc. Là encore, l'école de langue française qui

appartient à la communauté minoritaire s'y prête le mieux. Ce sont des considérations importantes dans l'établissement et l'évolution de l'institution de la communauté qu'est l'école.

1.2 Résumé de l'évolution démolinguistique des communautés francophones et acadiennes du Canada

Avant d'analyser les répercussions de l'article 23, il est utile de résumer la situation linguistique globale des communautés francophones et acadiennes vivant en milieu minoritaire. Cela permettra d'en dégager les tendances dominantes, particulièrement pour la période à l'étude qui s'étend de 1986 à 2002 puisque l'évolution de l'effectif scolaire cible est aussi soumise aux tendances générales.

Voyons d'abord le poids respectif des communautés francophones et acadiennes, toutes catégories d'âges confondues, par rapport aux populations globales pour le français langue maternelle, le français langue parlée à la maison et les indices de continuité du français. C'est ce qu'illustrent, pour le Canada moins le Québec, le tableau 1 et pour chaque province et territoire le tableau 2.

Voir le tableau 1 à la page 55.

On observe qu'en général, le nombre de personnes dont le français est la langue maternelle a augmenté en un peu moins de 50 ans (1951⁴² à 1996). L'augmentation de la population de langue maternelle française totalise 248 375 personnes, alors que l'augmentation en pourcentage est de 34,4 %. L'augmentation est plus marquée pour la période de 1951 à 1971, et on observe une diminution légère entre 1971 et 1981.

Mais l'accroissement de la population de langue maternelle française s'avère clairement moins marqué que celui de la population totale des

41. Voir A. Martel, *Expert Witness Report*, 1996.

42. L'année 1951 constitue un repère important parce qu'il permet de comparer l'évolution des 50 dernières années.

provinces canadiennes à majorité anglophone qui a augmenté, pour sa part, de plus de 11,5 millions de personnes, soit de +115,8 %.

La population de langue maternelle française est de plus en plus « minorisée », car elle ne constitue, en 1996, que 4,5 % de la population totale des provinces canadiennes à majorité anglophone alors qu'elle en constituait 7,25 % en 1951. Cette « minorisation » est principalement attribuable à plusieurs facteurs.

D'une part, la population des provinces à majorité anglophone augmente plus rapidement que celle de la minorité de langue française grâce à une importante immigration vers le Canada⁴³. Par exemple, cette immigration était de 3 365 510 personnes entre 1961 et 1996 pour les provinces à majorité anglophone, alors que l'augmentation totale de la population était de 8 504 009 personnes. Elle constitue donc 39,7 % de l'augmentation de cette population en 35 ans. Par ailleurs, le nombre de personnes immigrant au Canada à l'extérieur du Québec et connaissant le français baisse constamment depuis 1971⁴⁴.

D'autre part, la population des communautés francophones et acadiennes n'a pas augmenté à un rythme suffisant pour maintenir sa proportion à cause de facteurs que nous verrons dans cette partie ou ailleurs dans ce texte. Ces facteurs sont les suivants : une mobilité interprovinciale défavorable, les transferts linguistiques, une

baisse des taux de fécondité plus prononcée que pour la majorité, une pyramide d'âge vieillissante, l'exogamie, etc.⁴⁵

La mobilité interprovinciale en provenance du Québec a traditionnellement favorisé les communautés francophones. Par exemple, entre 1966 et 1986, quelque 48 500 francophones sont venus grossir les rangs des communautés francophones (Harrison et Marmen, 1994). Toutefois, cette tendance semble inversée depuis 1986, alors qu'un plus grand nombre de francophones en provenance des provinces à majorité anglophone s'établit au Québec : un excédent de 5 200 personnes déménagent vers le Québec entre 1986 et 1991 et un excédent de 1 200 personnes font de même entre 1991 et 1996 (Marmen et Corbeil, 1999). Seule parmi les provinces, la Colombie-Britannique accuse une immigration francophone positive; elle accueille un grand nombre de francophones dont 5 475 en provenance du Québec entre 1991 et 1996 et 735 provenant des autres provinces et territoires. Le Yukon, lui aussi, reçoit un pourcentage important d'immigration interprovinciale francophone (+9,8 % de la population entre 1986 et 1996).

Le nombre de personnes utilisant le français à la maison a diminué de 57 433 (-8,5 %) depuis 1971. Le tableau 1 montre l'évolution de cette portion des communautés francophones et acadiennes. On observe que l'indice de rétention du français, soit le nombre de personnes de langue maternelle française qui parlent français le plus souvent à la maison par rapport au nombre de personnes de langue maternelle, est lui aussi en baisse. Il passe de 73 % en 1971 à 63,8 % en 1996.

Le poids démographique de la population de langue maternelle française est toutefois très variable, de province en province et de province

43. Pour des statistiques sur l'immigration, voir http://www.statcan.ca/francais/census96/nov4/table1_f.htm

44. Marmen et Corbeil (1999, Tableau 5.4) font état de l'immigration dans trois grandes villes canadiennes, Montréal, Toronto et Vancouver. Au recensement de 1971, 5,9 % des immigrants de Toronto connaissaient le français (seule langue officielle ou langue officielle double) alors que ce pourcentage s'établissait à 5,3 pour ceux de Vancouver. Au recensement de 1996, 4,7 % des immigrants de Toronto connaissaient le français (seule langue officielle ou langue officielle double) alors que ce pourcentage s'établissait à 4 pour ceux de Vancouver. Incidemment, l'immigration se « territorialise » puisque ces pourcentages augmentent pour la ville de Montréal. Ils passent de 47,7 % en 1971 à 68,9 % en 1996.

45. Pour un résumé, voir l'Annexe B.

en territoire au Canada. C'est ce que montre le tableau 2. On y observera qu'entre le Nouveau-Brunswick, où 33,2 % de la population est de langue maternelle française, et Terre-Neuve, où 0,4 % de la population est elle aussi de langue maternelle française, les conditions de vie en milieu minoritaire sont très différentes. Entre les deux se situent les catégories incluant une population minoritaire intermédiaire (de 4 à 10 %) et faible (de 1 à 3 %). Nous pouvons d'ores et déjà faire l'hypothèse que l'évolution de l'effectif scolaire cible, des écoles et des effectifs scolaires réalisés, sera modulée par ce contexte communautaire, les services y étant de qualité et de quantité différentes, les structures d'accueil plus ou moins établies.

Voir le tableau 2 à la page 56.

De prime abord, ces statistiques décrivent une situation qui n'est guère encourageante en ce qui concerne le développement des communautés francophones et acadiennes dans les provinces canadiennes à majorité anglophone.

Comme nous le verrons dans la suite du texte, l'article 23 vient trop timidement encore infirmer cette situation. Les tendances sont lentes à porter leurs fruits à cet égard et un nouvel aménagement plus incisif s'impose.

DEUXIÈME PARTIE : EFFECTIF SCOLAIRE CIBLE SELON L'ARTICLE 23

2.1 Méthodologie

Malgré un léger changement de terminologie dont nous avons déjà fait état, à savoir celui du collectif des ayants droit comme « effectif scolaire cible » dans une perspective d'aménagement linguistique, nous utilisons la même méthodologie que dans notre étude de 1991⁴⁶. Dans cette première étude, nous utilisons le terme « clientèle admissible » pour désigner l'effectif scolaire cible.

Habituellement, l'efficacité d'un droit est difficilement évaluable de manière empirique parce qu'une telle évaluation requiert à la fois des données démolinguistiques établies sur des variables constantes et un recul historique suffisant pour en tracer des parcours statistiques fiables (Martel, 1991). Or, dans le cas des communautés francophones et acadiennes minoritaires du Canada⁴⁷, nous sommes en mesure de répondre à ces deux exigences. Cela permet aujourd'hui d'effectuer une analyse longitudinale marquant les changements entre les dix dernières années comprenant trois années de recensement : 1986, 1991 et 1996. À partir des données du recensement de 1996, nous sommes également en mesure d'effectuer des projections pour l'an 2002.

À l'aide de tableaux spécialement compilés⁴⁸ par Statistique Canada, nous pouvons tout d'abord calculer l'effectif scolaire cible. Ce concept, dérivé de l'article 23, regroupe⁴⁹ les

enfants dont un parent, citoyen canadien, est de langue maternelle française. Les tableaux compilés incluent également, pour les enfants constituant l'effectif scolaire cible (ou les « ayants droit »), le groupe d'âge de l'enfant : 0 à 5 ans inclusivement, 6 à 11 ans et 12 à 17 ans, ce qui correspond habituellement au primaire et au secondaire. Cette variable nous permet notamment d'établir une projection du nombre d'enfants qui seraient admissibles à l'instruction en français en l'an 2002, en dénombrant les enfants qui sont aujourd'hui âgés de 0 à 11 ans.

Notons que le calcul de l'effectif scolaire cible s'est fait de manière relativement conservatrice, puisqu'à l'instar de notre étude de 1991, nous ne regroupons que les enfants de parents ayant déclaré le français comme langue maternelle unique ou double. En effet, Statistique Canada permet la déclaration d'une langue maternelle unique, double ou triple. Or, l'article 23 n'exige pas que la langue maternelle soit unique. Toutefois, dans un esprit conservateur, nous n'avons pas calculé les déclarations de langue maternelle triple et les données disponibles ne nous permettent pas de déterminer le nombre de jeunes qui rencontrent l'un ou l'autre des deux autres critères d'admissibilité de l'article 23. Nous avons cependant démontré dans notre étude antérieure (1991 : 83) que ces chiffres, tout en étant conservateurs, donnent un aperçu relativement juste d'une réalité opératoire.

De manière descriptive, l'effectif scolaire cible se compose d'enfants d'un ou deux parents de langue maternelle française, que ce soit l'unique langue maternelle ou l'une de deux langues maternelles, et forme un bassin de clientèle fort diversifiée au regard de l'article 23. Il comprend des enfants du niveau primaire (habituellement de 6 à 11 ans) et secondaire (12 à 17 ans) qui sont :

langue d'instruction au primaire 23(1)b) ni sur les jeunes de l'effectif scolaire cible dont un frère ou une sœur a reçu ou reçoit l'instruction dans la langue de la minorité 23(2). Pour une description détaillée, voir la section précédente.

46. Pour une description précise de la méthodologie, consulter les pages 60 et 61.

47. Notre étude de 1991 portait également sur la communauté anglophone du Québec. Or, étant donné les nombreux changements effectués dans le système scolaire du Québec depuis les dernières années, incluant la fondation de commissions scolaires linguistiques, nous avons préféré attendre le résultat de ces changements.

48. Tableaux n° PO3272 pour 1986 et n° 93F0022XDB96008 pour 1996.

49. Dans la présente étude, nous analysons les données portant sur l'effectif scolaire cible en vertu des deux critères généraux et du premier critère linguistique, celui de la langue maternelle d'un parent. Ceux-ci constituent d'ailleurs la très grande majorité de l'effectif scolaire cible. Nous ne disposons pas de données uniformes et nationales sur les parents titulaires en vertu de leur

- de langue maternelle française;
- de langue maternelle anglaise;
- à la fois de langues maternelles française et anglaise;
- de langue maternelle autre que le français ou l'anglais;
- à l'école française;
- à l'école anglaise;
- à l'école d'immersion.

Cette liste a pour objectif de faire ressortir la très grande variété de traits distinctifs de l'effectif scolaire cible, variété qui aura pour effet d'exiger des adaptations et des programmes spéciaux de la part des écoles de langue française en milieu minoritaire.

Quant aux écoles et à leurs effectifs, nous avons effectué les calculs selon des critères identiques à ceux de notre étude de 1991. Les données ont été obtenues des ministères de l'Éducation de chaque province et territoire et contre-vérifiées auprès des associations des communautés francophones et acadiennes. Quant aux divers types d'écoles, nous les avons regroupés en deux, tout comme dans notre étude antérieure (1991) :

- les écoles privilégiées par l'article 23, c'est-à-dire les écoles de langue française⁵⁰. Ce sont des écoles où la langue d'enseignement et d'administration est le français.
- l'ensemble des écoles appelées « tous programmes », qui dispensent, d'une manière ou de l'autre, « l'instruction dans la langue de la minorité », soit le français. Ces écoles ne constituent pas le meilleur moyen de répondre aux besoins énoncés dans l'article 23, mais nos calculs nous permettent de tracer leur

50. Nous adoptons ici la terminologie en vigueur. Dans notre étude de 1991, nous les nommions écoles « homogènes ». Or, si cet adjectif a pour avantage de montrer que l'école regroupe l'effectif scolaire cible de l'article 23, il a le désavantage de laisser croire que ces écoles sont *de facto* homogènes. La description précédente de l'effectif scolaire cible permet de prendre conscience de la grande hétérogénéité des compétences linguistiques.

évolution institutionnelle. Elle peuvent être de quatre types :

1. de langue française;
2. mixtes, avec une part de l'effectif scolaire cible et des élèves de la majorité;
3. bilingues, et offrir un nombre d'heures variable d'enseignement en français, habituellement 50 %; ou
4. offrir quelques cours ou programmes.

Comme nous allons le constater, la tendance est à l'abolition des écoles mixtes et bilingues, et à un regroupement dans des écoles de langue française.

2.2 Évolution de l'effectif scolaire cible, 1986-2002

Le tableau 3 trace le profil de l'évolution de l'effectif scolaire cible de 1986 à 1996. Pour l'essentiel, la tendance est claire. L'effectif scolaire cible a diminué à un rythme important. On y compte 12 879 jeunes de moins, soit 4,7 %. Entre 1991 et 1996, la tendance à la baisse a été encore plus importante : de 26 093 enfants, soit de 10,1 %. En dix années, la baisse de l'effectif scolaire cible représente 38 972 personnes ou 14,3 %. Une projection de cet effectif scolaire cible pour l'an 2002 permet de constater (que les enfants qui ont aujourd'hui de 0 à 5 ans seront d'âge scolaire au primaire et que ceux de 6 à 11 ans en 1996 seront au secondaire) que leur nombre est toujours en baisse à environ 224 038, soit une diminution de 8 904 individus ou 3,8 %. Ce serait la baisse la moins importante depuis 1986, si l'on considère que cette baisse s'échelonne sur six⁵¹ ans et non seulement sur cinq années de recensement.

Par ailleurs, si l'on compare à nouveau ces données à celles de l'ensemble de la population des communautés francophones et acadiennes, on

51. Cette projection vers l'an 2002 s'échelonne sur six années parce que nous calculons la tranche d'âge qui, en 1996, se situe de 0 à 5 ans inclusivement (six années).

remarque que la baisse de 14,3 % de l'effectif scolaire cible de 6 à 17 ans entre 1986 et 1996 se situe dans le contexte d'une hausse de 2,5 % de la population de langue maternelle française pour ces dix années (tableau 1).

Comment expliquer la baisse constante de l'effectif scolaire cible ? Le tableau 3 montre tout d'abord que la diminution de l'effectif scolaire cible n'est pas attribuable à une baisse de la population scolaire totale dans les provinces et territoires à majorité anglophone. Au contraire, la population scolaire totale de la première à la douzième année est en hausse de 10 % au cours des dix années s'étalant de 1986 à 1996, alors que l'effectif scolaire cible est en baisse de 14,3 % pour ces mêmes années.

Voir le tableau 3 à la page 56.

Mais la population scolaire totale n'a pas augmenté partout. En effet, l'augmentation de 10 % est surtout attribuable à celle de l'Ontario (+10,8 %) qui non seulement est importante mais comprend, statistiquement, la plus grande population scolaire. D'autres populations scolaires sont en hausse : dans les Territoires du Nord-Ouest (+35,8 %), au Yukon (+34,2 %), en Colombie-Britannique (+27,7 %), en Alberta (+17,8 %) et au Manitoba (+1,2 %). Par ailleurs, les populations scolaires sont en baisse entre 1986 et 1996 dans les provinces suivantes : Terre-Neuve et Labrador (-23,6 %), Nouveau-Brunswick (-10,8 %) et Nouvelle-Écosse (-4,2 %)⁵².

Deux facteurs expliquent principalement la baisse de l'effectif scolaire cible. Le taux de fécondité des francophones de l'extérieur du Québec est de 1,57 entre 1991 et 1996. Il est inférieur à celui de la population des provinces à majorité anglophone qui se situe à 1,70. Ce taux de fécondité est d'ailleurs inférieur à celui de la population des provinces à majorité anglophone depuis 1981, alors qu'il était de 1,76 pour les deux populations (Marmen et Corbeil, 1999, p. 63).

Aussi, la pyramide d'âge des communautés francophones s'est-elle modifiée au cours des années. En 1971, le pourcentage de personnes de moins de 15 ans et celui de plus de 65 ans au sein de la population francophone à l'extérieur du Québec était presque à parité avec ceux de la population des provinces à majorité anglophone; 27,1 % avaient moins de 15 ans alors que la proportion de moins de 15 ans de la population globale était de 29,5 %. Par ailleurs 8 % de la population de langue maternelle française avait plus de 65 ans alors que la proportion était de 8,6 % pour la population totale. Or, en 1996, 14,3 % de la population de langue maternelle française a moins de 15 ans, alors que la moyenne pour la population globale se situe à 21,1 %⁵³ (Marmen, 1997).

Une bonne part de la baisse de l'effectif scolaire cible est attribuable à la non-transmission de la langue au foyer. Avec un indice de continuité d'environ 70 % depuis 1971, on pourrait s'attendre à ce que la baisse de l'effectif scolaire cible soit encore plus marquée. L'école joue un rôle certain dans cette transmission et la nécessité de continuer à appliquer les mesures qui assurent la transmission du français est claire, car le droit à l'instruction en français se perd si le français n'est plus utilisé comme langue maternelle par l'effectif scolaire cible ou comme langue d'instruction.

Depuis 1996, les données du recensement fournissent des éléments qui permettent de voir sous un autre jour le bassin des élèves que les écoles de langue française ont pour mission de recruter et d'instruire. En effet, une question permet de dénombrer les individus qui connaissent le français sans que cette langue soit celle que l'on parle le plus souvent à la maison. Le tableau 24 (Annexe C) présente une comparaison, au sein de l'effectif scolaire cible, entre ceux qui parlent français à la maison et

52. Pour le détail par province des effectifs provinciaux, voir l'Annexe B.

53. Pour plus de détails, voir l'Annexe B.

ceux qui sont « capables de soutenir une conversation » en français (ces derniers englobant les premiers).

Le nombre de jeunes connaissant le français (167 870) est au total très important puisqu'il représente environ 72 % de l'effectif scolaire cible (232 942). De plus, cette catégorie est sensiblement plus élevée que le nombre de ceux qui parlent principalement ou exclusivement le français à la maison. Cette variable est intéressante, car elle projette à l'avant-scène un potentiel de recrutement auparavant négligé : ces jeunes des familles exogames (un parent de LMF) qui peuvent parler français, bien qu'ils ne soient probablement pas inscrits dans les écoles de langue française. Ce nombre est en particulier considérable pour les jeunes de 5 à 17 ans (62 220 connaissant le français, en comparaison à 17 190 pour lesquels c'est la langue la plus souvent parlée à la maison). Il y a donc quelque 45 000 jeunes qui ont acquis le français ailleurs, sans doute dans les écoles d'immersion pour une bonne part. Il serait alors permis de penser qu'une fraction de ces jeunes pourrait être intégrée aux effectifs des écoles de langue française sans grande difficulté.

Par ailleurs, dans la tranche des 0 à 4 ans et toujours dans la colonne des familles exogames (un parent de LMF), on note que 10 530 enfants, soit environ 60 % des 17 395 jeunes non encore scolarisés, parlent français à la maison. Quoique le français n'est pas la langue qu'ils parlent le plus souvent à la maison, 40 % de ces jeunes connaissent le français avant même d'aller à l'école. Cela constitue un atout certain du point de vue de leur intégration à l'école de langue française.

2.3 Évolution de l'effectif scolaire cible par province et territoire, 1986-2002

Ce tableau global doit pourtant être complété par un aperçu plus détaillé des provinces et territoires canadiens où les communautés francophones et acadiennes sont minoritaires, car nous l'avons vu au tableau 2, l'article 23 s'applique dans un contexte différent entre provinces et territoires. Ces détails sont fournis au tableau 4.

Voir le tableau 4 à la page 57.

Le tableau 4 confirme les écarts qui se creusent entre provinces et territoires. La plus forte baisse de l'effectif scolaire cible se trouve en Saskatchewan (30,5 %) alors que les deux territoires affichent des hausses grâce à l'immigration provenant particulièrement du Québec. Toutefois, même les provinces à forte concentration francophone comme le Nouveau-Brunswick, ou à forte population francophone en nombres absolus, comme l'Ontario, connaissent des baisses importantes de 18,7 % et 13,6 % respectivement.

Par ailleurs, la projection de l'effectif scolaire cible pour l'an 2002 indique que la tendance serait inversée en Ontario qui connaîtrait une hausse de l'effectif scolaire cible qui atteindrait 118 056 enfants, ce qui représente une hausse de 0,7 %.

On trouvera par ailleurs à l'Annexe C (tableaux 25 et 26), pour chacune des provinces et chacun des territoires, des données sur l'effectif scolaire cible, c'est-à-dire sur le nombre d'ayants droit de 0 à 4 ans et de 5 à 17 ans, selon leur connaissance du français. Ces données complémentaires permettent de mieux situer, à partir d'autres études, les proportions des ayants droit connaissant le français et le parlant à la maison.

TROISIÈME PARTIE : EFFECTIFS ET ÉCOLES

3.1 Évolution des effectifs et des écoles françaises et tous programmes, Canada, 1986-1987 à 1997-1998

Le tableau 5 présente l'évolution des écoles et des effectifs réalisés par les communautés francophones et acadiennes entre l'année scolaire 1986-1987 et 1997-1998.

Remarquons tout d'abord le mouvement des écoles vers une structure homogène. En effet, le nombre d'écoles de langue française passe de 499 en 1986-1987 à 546 en 1997-1998, une augmentation de 9,4 %, et ce, malgré les consolidations scolaires qui entraînent la fermeture d'écoles. Par ailleurs, celles-ci représentent 79,2 % des écoles dispensant des services aux communautés francophones et acadiennes en 1986-1987 alors qu'elles en constituent 86 % en 1997-1998.

Cette tendance se fait aussi sentir dans les effectifs des écoles de langue française qui augmentent de 123 027 élèves en 1986-1987 à 126 622 en 1997-1998, soit une augmentation de 2,9 %. De plus, ces effectifs constituaient 88,3 % des effectifs de tous les programmes (tous programmes) offerts aux enfants des communautés francophones et acadiennes en 1986-1987 alors qu'en 1997-1998, ils en constituent 95,7 %.

Voir le tableau 5 à la page 57.

Quelle est la proportion des effectifs francophones par rapport aux effectifs totaux des provinces et des territoires à majorité anglophone ? Le tableau 5 montre que ces effectifs sont soumis à une « minorisation » croissante, tout comme l'est la population de langue maternelle française (tableau 1). De 4,1 % des effectifs scolaires en 1986-1987, ils sont passés à 3,5 % en 1996-1997.

3.2 Rétention des effectifs au Canada

Ces effectifs sont-ils uniformes selon les niveaux d'étude ? Les ayants droit demeurent-ils massivement dans le système scolaire des communautés francophones ? Pour mieux comprendre la

situation de l'éducation en langue française, analysons les taux de rétention d'un niveau scolaire à l'autre.

Dans le taux de rétention, Frénette et Quazi (1997) voient la capacité de l'école à retenir la cohorte des élèves qui a commencé en début d'études. Cette capacité repose particulièrement sur deux facteurs : « la capacité de l'école à retenir l'attention et l'engagement des élèves et des parents d'une part, et d'autre part, la capacité du système à fournir des services éducatifs aux paliers supérieurs, car l'existence ou la non-existence des établissements de langue française à ces paliers influence les décisions prises à un niveau inférieur ».

Ces chercheurs ont analysé le taux de rétention d'une cohorte en établissant la première année scolaire comme étant l'année de base. Ils ont ensuite calculé, en pourcentages, la proportion des élèves qui fréquentaient encore le système scolaire francophone en huitième et en douzième année. Cette étude a le mérite d'offrir des données de nature longitudinale.

Les résultats de cette étude sont résumés au tableau 6.

Voir le tableau 6 à la page 58.

On observe qu'en somme, en 1994, l'équivalent de 80 % d'une cohorte commençant en première année termine son secondaire dans le système scolaire des communautés francophones et acadiennes à l'Île-du-Prince-Édouard, au Nouveau-Brunswick et en Ontario. Dans certaines autres provinces, les services au secondaire étaient encore peu développés à cette époque, notamment à Terre-Neuve, en Colombie-Britannique et en Saskatchewan. Selon ces données, le parachèvement et l'enrichissement du système scolaire pour francophones doit constituer une priorité.

Nos données apportent un autre éclairage à cette perspective de rétention des effectifs scolaires des minorités francophones. Le tableau 7 présente la répartition des effectifs tous programmes (incluant les écoles de langue

française et les écoles mixtes) selon les niveaux. Il permet de comparer ces effectifs entre 1991-1992 et 1996-1997.

Notons toutefois que la comparaison des effectifs sur une même année ne peut constituer qu'une première mesure de rétention de ces effectifs puisque les données ne tiennent pas compte de la pyramide d'âge que créent les taux de fécondité ni d'autres facteurs, comme la migration. Ce sont des données transversales plutôt que longitudinales.

Voir le tableau 7 à la page 59.

À partir du tableau 7, nous pouvons faire plusieurs constats. Le premier porte sur les niveaux auxquels s'effectuent les « décrochages » par rapport aux systèmes d'éducation dans les minorités francophones. À cet égard, on remarque trois niveaux importants : entre la première et la deuxième année du primaire, généralement entre la huitième et la neuvième année et entre la onzième et la douzième année.

Le décrochage entre la première et la deuxième année du primaire n'est pas un artifice statistique. En Ontario, les effectifs de la deuxième année sont inférieurs à ceux de la première année. Ils le sont de 2,9 % en 1991-1992 et de 7,8 % en 1996-1997. D'autres provinces connaissent le même phénomène : le Nouveau-Brunswick (-3 % en 1991 et -1 % en 1996), la Colombie-Britannique (-8 % en 1996), l'Alberta (-11,5 % en 1996-1997), le Manitoba (-7,6 % en 1991-1992 et -2,4 % en 1996-1997), Terre-Neuve (-32,4 % en 1991-1992 et -37,1 % en 1996-1997), la Nouvelle Écosse (-2 % en 1991-1992 et -5 % en 1996-1997) et l'Île-du-Prince-Édouard (-36,5 % en 1991-1992, mais une légère hausse en 1996-1997). La Saskatchewan est la seule exception constante en 1991-1992 et 1996-1997 avec de légères hausses des effectifs entre la première et la deuxième année.

En ce qui concerne la fin des études au niveau secondaire, le décrochage entre la onzième et la

douzième année s'explique par le fait que de nombreux élèves, ayant atteint la fin de la scolarité obligatoire (15 ans en général), ne désirent plus fréquenter l'école. Pourtant, la baisse des effectifs entre la onzième et la douzième année est encore plus importante si l'on tient compte du fait qu'un bon nombre d'élèves prennent plus d'une année pour compléter leur douzième année, ce qui a pour effet de gonfler les effectifs de cette dernière année.

Par ailleurs, notons que si le « décrochage » est assez généralisé après la première et la onzième année, celui qui a lieu entre le primaire et le secondaire varie de province en province, quoiqu'un déplacement se soit effectué entre 1991-1992 et 1996-1997. En 1991-1992, le décrochage se fait entre la septième et la huitième et entre la huitième et la neuvième année alors qu'en 1996-1997, il se fait surtout entre la huitième et la neuvième, et la neuvième et la dixième année. Par exemple, en Ontario (comme c'est le cas en Colombie-Britannique et en Alberta), un important décrochage semble se produire entre la sixième et la septième année (-3,3 % en 1991-1992 et -3,5 % en 1996-1997), et à nouveau entre la septième et la huitième année (-6,6 % en 1991-1992 et -5,6 % en 1996-1997). Au Nouveau-Brunswick, il se remarque entre la dixième et onzième année (-3,6 % en 1996-1997) et entre la huitième et la neuvième année en 1991-1992 (-7,5 %), avec une hausse entre la sixième et la septième année (+11,3 %) en 1991-1992 et entre la septième et la huitième année en 1996-1997 (+5,9 %).

Par ailleurs, le tableau 7 montre que la proportion des effectifs scolaires du secondaire a augmenté entre 1991-1992 et 1996-1997 et celle des effectifs du primaire a diminué, à l'exception de la première année. Ainsi, la population scolaire des communautés francophones est-elle un peu plus vieille en 1996-1997 qu'en 1991-1992, ce qui signifie qu'elle reste un peu plus longtemps dans le système scolaire et y effectue son secondaire en plus grandes proportions.

Mais, leur nombre diminue au primaire, après la première année.

Il y a donc lieu de se pencher sur ce décrochage au primaire en s'interrogeant sur l'adéquation des services par rapport aux attentes des parents.

3.3 Évolution des écoles de langue française et de leurs effectifs réalisés, par province et territoire, 1986-1987 à 1997-1998

Comme nous l'avons déjà vu, il est utile de distinguer entre les provinces et les territoires, comme le fait le tableau 8, qui illustre l'évolution du système de langue française pour les années paires, entre 1986-1987 et 1997-1998.

Pour l'essentiel, le tableau 8 montre que ce sont les provinces et les territoires aux poids démographiques les moins importants qui ont largement profité de la création de nouvelles écoles parce qu'elles n'existaient pas auparavant. En effet, l'augmentation du nombre d'écoles et des effectifs est fulgurante en Colombie-Britannique, en Alberta, en Saskatchewan, à Terre-Neuve, dans les Territoires du Nord-Ouest et au Yukon.

Voir le tableau 8 à la page 60.

Interprétons ces données, par province et par territoire, à la lumière de celles qui précèdent et qui portent sur l'effectif scolaire cible. L'Annexe B propose un résumé de ces données.

Depuis le 2 novembre 1995, la Colombie-Britannique possède une commission scolaire francophone. Depuis le 1er juillet 1999, elle dessert tout le territoire de la province. Ce gain a été obtenu à la suite de nombreux litiges devant les tribunaux. Cette intense activité judiciaire a eu pour effet de mobiliser la population francophone et de l'inciter à demander des services là où il en existait très peu. De plus, cette province jouit d'une forte immigration québécoise. Les effectifs scolaires des écoles de langue française sont donc en hausse de 135,3 % entre 1986-1987 et 1997-

1998 avec l'ajout de deux écoles de langue française et une population de 840 élèves en 1997-1998. De plus, une quinzaine d'écoles mixtes, dont les effectifs étaient de 1 635 élèves en 1996-1997, se sont ajoutées. Comme c'est souvent le cas dans l'évolution des services, l'effectif scolaire cible de la province se retrouve d'abord principalement dans des écoles mixtes. Ainsi, 5,8 % de l'effectif scolaire cible se trouvait-il dans des écoles de langue française en 1996-1997 alors qu'un autre 11,6 % se trouvait dans des écoles mixtes. La baisse de l'effectif scolaire cible entre 1986 et 1996 est parmi les plus considérables au Canada (-5 %). Les familles des enfants constituant l'effectif scolaire cible sont plus endogames (65,3 %) que la moyenne nationale (35,1 %), mais on y parle français dans des proportions moindres (dans 48,1 % des familles endogames en comparaison à 85,5 % pour la moyenne nationale). Enfin, la hausse des effectifs francophones se situe dans un contexte de hausse provinciale des effectifs scolaires : hausse de la population scolaire de la province de 27,7 % entre 1986 et 1996 et hausse de la population totale (+28 %). La population de français langue maternelle connaît également une hausse de 10 910 personnes, soit 23,8 % entre 1986 et 1996, mais, elle est un peu plus « minorisée » : de 1,6 % de la population en 1986 à 1,5 % en 1996.

En Alberta, l'activité judiciaire et les démarches des francophones ont, elles aussi, été très intenses au cours des 20 dernières années, avec en particulier, le jugement de la Cour suprême dans l'affaire Mahé et al. L'Alberta possède actuellement quatre commissions scolaires et trois autorités scolaires⁵⁴. Cette activité intense a sensibilisé la population à l'importance de l'école de langue française de

54. Une autorité régionale est une personne morale qui exerce des pouvoirs et fonctions semblables à ceux d'un conseil scolaire. Ce pouvoir est cependant subordonné au pouvoir considérable que le Ministre tient de la loi. Les dispositions transitoires habilite le Ministre à nommer au moins trois francophones qui siègeront parmi les premiers membres de chaque autorité régionale (Commissariat aux langues officielles, 1997, p.120).

sorte qu'entre 1986-1987 et 1997-1998, leur nombre est passé de 2 à 17 et leurs effectifs de 526 à 2 246. Cela représente une augmentation de 326 %. En 1996-1997, la province possédait déjà 13 écoles de langue française et des effectifs de 1 527 élèves. En 1996, 7,9 % de l'effectif scolaire cible étudiait dans une école de langue française, alors qu'un autre 6,7 % étudiait dans l'une des 13 écoles mixtes. Malgré des progrès fulgurants, les données indiquent surtout une mise à niveau dans une province qui, en 1982, ne distinguait pas entre l'immersion et l'éducation pour la minorité francophone. Il reste cependant plus de 85 % des ayants droit constituant l'effectif scolaire cible dans les écoles de la majorité alors que cet effectif a diminué de 8,6 % en dix ans. La population de langue maternelle française a légèrement baissé de 955 personnes, soit 1,7 %, entre 1986 et 1996. Dans le contexte d'une augmentation de la population totale de la province, la communauté francophone se retrouve en 1996 à 2,1 % de la population alors qu'elle en constituait 2,4 % en 1986.

En Saskatchewan, neuf conseils scolaires et leurs régions francophones correspondantes ont été créés en 1995. Ces conseils scolaires étaient encadrés par un Conseil général provincial. En 1999, ce modèle a fait l'objet d'une révision pour faire place à une « division scolaire franco-phonie » provinciale et à 12 « conseils d'école » locaux. En 1996-1997, les 12 écoles de langue française ont été déclarées écoles fransaskoises. Il en existait trois en 1986-1987. Les effectifs de ces écoles ont aussi connu des gains importants de 429 %, passant de 166 en 1986-1987 à 879 en 1996-1997. En 1996, seulement 12 % de l'effectif scolaire cible fréquente les écoles fransaskoises. Comme nous l'avons vu, l'effectif scolaire cible accuse ici la plus grande perte au Canada : -30,5 % en dix ans (de 10 722 à 7 449). Les familles des ayants droit sont exogames, à 73,7 %, alors que la moyenne nationale est de 53 %. De plus, seulement 3,1 % des enfants dans les familles exogames parlent principalement le

français à la maison. Quant aux familles endogames, elles constituent 18,4 % des familles de l'effectif scolaire cible et l'on y apprend le français en tant que principale langue d'usage au foyer 42,6 % du temps, alors que la moyenne nationale est de 85,5 %. Mais l'offre de service ne s'est pas faite sans heurts comme le montre le cas de l'école de Zenon Park⁵⁵ et l'effectif scolaire cible de la Saskatchewan est soumis aux tendances de la population francophone, de la population scolaire et de la population globale de la province qui sont toutes en décroissance. En 1986, la population de langue maternelle française de la Saskatchewan s'élevait à 23 720 personnes et constituait 2,3 % de la population totale de la province. En 1996, la population francophone passe à 19 900 et constitue 2 % de la population provinciale. Par ailleurs, la population de la province elle-même baisse de 3,3 % en dix ans (de 1 009 627 en 1986 à 976 615 en 1996).

Au Manitoba, la communauté franco-manitobaine vit peut-être un tournant de son histoire et de nouveaux défis l'attendent en éducation : ceux de concevoir sa structure organisationnelle et ses objectifs en fonction d'une vision commune, au delà des intérêts locaux et régionaux. En effet, depuis janvier 1994, une division scolaire franco-manitobaine provinciale, composée de quatre régions⁵⁶, gère l'éducation dans les communautés francophones pour toute la province. C'est un défi de taille lorsque l'on sait que les intérêts ruraux et urbains sont extrêmement différents. Cette nouvelle institution oblige donc les Franco-manitobains à une nouvelle dynamique sociale et éducative, dynamique riche en développement, comme l'a montré le cas de l'école de Saint-Claude⁵⁷. La

55. Voir section 4.2, Enjeux de l'histoire quotidienne.

56. Région urbaine (Winnipeg et ses environs), région de l'Est, région de l'Ouest et région du Sud.

57. Voir section 4.2, Enjeux de l'histoire quotidienne.

Division scolaire franco-manitobaine gère les 23 écoles de langue française et les six écoles mixtes. Les écoles de langue française regroupent 29,7 % de l'effectif scolaire cible, soit 4 477 élèves, alors que les écoles mixtes en regroupent 4,6 %, soit 697. Alors que la population des écoles de langue française a augmenté de 38 % entre 1986-1987 et 1996-1997, l'effectif scolaire cible a diminué, nous l'avons vu au tableau 4, de 15,2 % (passant de 17 754 à 15 056) en dix ans. Ces diminutions se situent dans un contexte d'augmentation des cellules familiales exogames (de 55,3 % en 1986 à 61 % en 1996). Or, en 1996, 9,5 % des ayants droit constituant l'effectif scolaire cible des familles exogames étaient de langue maternelle française. Pourtant, ce pourcentage constitue une amélioration par rapport à 1986 alors que 6,5 % de l'effectif scolaire cible provenant de familles exogames parlait français. Dans les familles endogames (30,2 % des familles en 1996), 69,5 % de l'effectif scolaire cible est de langue maternelle française. Ces données se situent également dans un contexte d'augmentation de la population totale de la province (de +3,5 % à 1 100 295 en 1996). Cela représente une augmentation de la population scolaire totale (+1,2 % de 219 184 en 1986 à 221 747 en 1996) et une diminution de la population francophone dans toute la province (51 775 en 1986 à 49 100 en 1996 [-12,3 %]). Ainsi, la population francophone, malgré ses importants gains, se trouve-t-elle encore plus minoritaire : elle passe de 4,9 % de la population en 1986 à 4,5 % en 1996.

Siège de la plus importante communauté francophone minoritaire du Canada, l'Ontario a vécu de grands bouleversements depuis la promulgation de l'article 23. Tout d'abord, ses structures scolaires ont été modifiées. Quoique le nombre de conseils scolaires de la province ait diminué, les conseils de langue française ont augmenté. Il y a maintenant quatre conseils de districts des écoles publiques de

langue française⁵⁸ et huit conseils de districts des écoles catholiques de langue française⁵⁹. La tendance nationale de la transformation du type d'établissement scolaire se fait particulièrement sentir en Ontario; les écoles de langue française ont augmenté de 313 en 1986-1987 à 363 en 1996-1997. Cela représente un accroissement de 16 % alors que les écoles mixtes sont passées de 38 à 25 pendant la même période. Avec l'avènement des conseils de districts pour desservir la population francophone, une nouvelle vague d'ouverture d'écoles se fait sentir. Quant aux effectifs des écoles de langue française, ils ont augmenté de 3,5 % (passant de 72 555 élèves en 1986-1987 à 75 096 élèves en 1996-1997), alors que ceux des écoles mixtes sont passés de 4 857 en 1986-1987 à 1 493 en 1996-1997. Les écoles de langue française regroupent 64,1 % de l'effectif scolaire cible et les écoles mixtes en rejoignent un autre 1,3 %. Quant aux familles des ayants droit constituant l'effectif scolaire cible, elles se situent un peu au-dessous de la moyenne nationale pour le nombre de familles endogames (32,6 % contre 35 % au niveau national) et au-dessus, il va sans dire, pour les familles exogames (54,3 % contre 53 % au niveau national). Dans ces écoles, l'effectif scolaire cible apprend le français dans des proportions semblables à la moyenne nationale : 83,9 % dans les cellules endogames (85,5 % au niveau national) et 14,5 % dans les familles exogames. Ces données se situent dans un contexte provincial d'augmentation de la population francophone entre 1986 et 1996 (de 484 265 à 499 690, soit +3,2 %) et

58. Le Conseil scolaire de district du Nord-Est de l'Ontario, le Conseil scolaire de district du Grand Nord de l'Ontario, le Conseil de district du Centre Sud-Ouest, le Conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario.

59. Le Conseil scolaire de district catholique des Grandes Rivières, le Conseil scolaire de district catholique Franco-Nord, le Conseil scolaire de district catholique du Nouvel-Ontario, le Conseil scolaire de district catholique des Aurores boréales, le Conseil scolaire de district des écoles catholiques de Sud-Ouest, Conseil scolaire de district catholique Centre-sud, le Conseil scolaire de district catholique de l'Est Ontarien et le Conseil scolaire de district catholique du Centre-Est de l'Ontario.

d'augmentation de la population scolaire de 10,8 % (de 1 674 553 en 1986 à 1 854 651 en 1996). Mais, la population totale de la province ayant augmenté de 16,9 % (de 9 101 690 en 1986 à 10 642 790 en 1996), les communautés francophones se trouvent plus « minorisées », passant de 5,3 % à 4,7 %.

Le Nouveau-Brunswick était sans contredit, lors de la promulgation de l'article 23, la province la mieux située pour assurer le développement des communautés acadiennes. Venaient d'être créés des conseils scolaires formellement linguistiques (majoritaires ou minoritaires) de sorte que les francophones étaient en mesure de gérer leurs établissements scolaires partout dans la province et qu'ils étaient mieux en mesure de remédier à ce qui avait été cerné, par exemple le problème des écoles mixtes. Assez rapidement, les écoles de la communauté acadienne sont toutes devenues des écoles de langue française. Mais, 20 ans plus tard, d'autres transformations ont eu lieu. Dans une province où la gestion scolaire était très centralisée auprès du ministère de l'Éducation, le réseau de conseils scolaires a été réduit à deux entités : l'une francophone et l'autre anglophone. Les instances de gestion d'origine communautaire sont aujourd'hui des structures consultatives : les comités consultatifs de parents auprès de l'école, les conseils consultatifs de parents auprès des cinq districts scolaires et la commission francophone provinciale d'éducation. En 1996-1997, toutes les écoles de la communauté acadienne sont françaises. Leur nombre atteint 115, ce qui correspond à une baisse de 23,3 % depuis 1986-1987. On observe aussi une réduction des effectifs correspondant à -8,2 %, leur nombre passant de 43 737 en 1986-1987 à 40 144 en 1996-1997. Mais, les effectifs provinciaux ont également baissé de -10,8 % (de 140 804 en 1986-1987 à 125 618 en 1996-1997). L'effectif scolaire cible, pour sa part, connaît une baisse très marquée de -18,7 %. Par contre, cet effectif scolaire cible parle un peu plus français en 1996 qu'il ne le parlait en 1986. On remarque une hausse de 0,5 point de 80,8 % de l'effectif

scolaire cible de langue maternelle française en 1986 à 81,3 % en 1996. La composition des familles de l'effectif scolaire cible revêt une grande importance pour nos propos. En 1996, 62,6 % des familles des ayants droit constituant l'effectif scolaire cible sont endogames alors que 23,5 % sont exogames et 12 % sont monoparentales. Dans ces familles, 97,5 % de l'effectif scolaire cible parle français dans les familles endogames, 34,5 % dans les familles exogames et 86,4 % dans les familles monoparentales. Ces proportions connaissent une hausse importante depuis 1986, car 94,8 % de l'effectif scolaire cible des familles endogames était de langue maternelle française alors que 26,3 % des familles exogames l'était aussi. La population de langue maternelle française de la province est également en hausse de 2 % entre 1986 et 1996 tout comme la population de la province. On remarque une hausse de 2,8 % (709 445 personnes en 1986 à 729 625 personnes en 1996). Par contre, la population de langue maternelle française vieillit davantage que la population de la province : 17,7 % de la population de langue maternelle française a moins de 15 ans et 11,7 % de cette population a plus de 65 ans alors que la population provinciale contient 19,8 % de personnes de moins de 15 ans et 7,3 % de plus de 65 ans.

En Nouvelle-Écosse, un Conseil scolaire acadien provincial, ayant les mêmes responsabilités que les conseils scolaires anglophones, veille à l'éducation en français depuis 1996. Depuis longtemps, la Nouvelle-Écosse vit des divisions communautaires quant au type d'école à privilégier : les écoles de langue française ou les écoles mixtes (francophones et anglophones) et bilingues (enseignement dans une proportion moindre en français). C'est donc dans ce contexte que l'on observe qu'en 1996-1997, il existe 11 écoles de langue française dont les effectifs ont pourtant augmenté de 51 % entre 1986-1987 et 1996-1997. Le nombre d'enfants est passé de 1 959 à 2 811. Ces écoles accueillent 29,1 % de l'effectif scolaire ciblé : une hausse de 10,5 points entre 1986-1987 et 1996-1997 alors

qu'elles en accueillait 18,6 %. Pour leur part, les écoles mixtes/bilingues (au nombre de neuf en 1996) ont des effectifs de 1 450 élèves, soit 15 % de l'effectif scolaire cible. La proportion de l'effectif scolaire cible dans les écoles mixtes/bilingues a d'ailleurs diminué de 1,1 point entre 1986 et 1996. L'effectif scolaire cible a diminué de 7,7 % entre 1986 (10 516) et 1996 (9 701). Mais la proportion de cet effectif cible qui parle français a augmenté d'un point : de 36 % en 1986 à 37 % en 1996. Pour mieux comprendre ces données, voyons la composition des familles. En Nouvelle-Écosse, un pourcentage élevé de familles sont exogames (63,8 % en 1996, une hausse de 6,4 points depuis 1986). Dans ces familles exogames, 7,8 % seulement des ayants droit constituant l'effectif scolaire cible sont de langue maternelle française. Mais, si l'effectif scolaire cible dans les familles endogames a diminué de 7,1 points entre 1986 et 1996 (de 35,1 % à 28 %), ceux-ci parlent de plus en plus français à la maison : l'effectif scolaire cible est passé de 72,5 % en 1986 à 82,3 % en 1996. Ces données se situent dans le contexte d'une communauté de langue maternelle française en légère hausse, c'est-à-dire de 1,4 % entre 1986 et 1996 (de 35 810 à 36 310). Pourtant, cette population vieillit plus que la population provinciale : 18,1 % avait plus de 65 ans en 1996 alors que cette tranche d'âge de la population provinciale est de 12,5 %. Inversement, la population acadienne contient deux fois moins de jeunes de moins de 15 ans : 10,9 % en 1996 contre 20 % pour la population provinciale. Si la population acadienne s'accroît légèrement, elle souffre pourtant d'une diminution de 1 010 personnes en dix ans. Cette diminution est causée par la migration vers d'autres provinces canadiennes. Elle est aussi plus « minorisée » dans une province où la population provinciale a augmenté de 3,1 % en dix ans : de 4,1 % de la population en 1986 à 4 % en 1996.

Historiquement, les francophones et les acadiens de l'Île-du-Prince-Édouard ont survécu grâce à leur réseau d'écoles. Il y en avait 43 au

début du siècle. Dans cette province, la consolidation des écoles et des conseils scolaires du début des années 1970 a eu des conséquences dramatiques. Si la consolidation des effectifs dans la région Évangéline, avec son conseil scolaire, a permis le développement communautaire de cette région, elle a affecté inversement les petites communautés qui, en perdant leur école, ont perdu un moyen essentiel de survie. Nous avons recueilli de la documentation sur le développement de l'école François-Buote et du Carrefour-de-l'Île-Saint-Jean, ce qui témoigne avec éloquence de l'évolution d'un centre communautaire⁶⁰. En 1996-1997, il existe deux écoles de langue française et aucune école mixte/bilingue. Les écoles de langue française regroupent 652 élèves⁶¹, soit une augmentation de 31,1 % entre 1986-1987 et 1996-1997. Elles offrent l'instruction en français à 36 % de l'effectif scolaire cible. D'ailleurs, celui-ci affiche une baisse de 20,5 % entre 1986-1987 et 1996-1997 (de 2 280 à 1 813). À l'Île-du-Prince-Édouard, 26,3 % des familles des ayants droit constituant l'effectif scolaire cible sont endogames : une baisse de 5 points depuis 1986 (de 31,3 %). Dans ces familles toutefois, 94,7 % l'effectif scolaire cible apprend davantage le français en 1996 : une hausse de 35 points depuis 1986 alors que 59,6 % de l'effectif scolaire cible l'y apprenait. Par ailleurs, en 1996, 65,9 % des ayants droit constituant l'effectif scolaire cible sont dans des familles exogames; seulement 7,6 % de cet effectif est de langue maternelle française, une diminution de 2,4 points depuis 1986. Ces données se situent dans un contexte de diminution de la population de langue maternelle française de la province : de 5 920 en 1986 à 5 720 en 1996, soit une baisse de 3,3 %. D'ailleurs, 4,5 % de la population francophone a quitté l'Île (255 personnes) pour aller vers

60. Voir Martel, *Expert Witness Report* dans l'affaire Noëlla-Arsenault-Cameron et al. c. le gouvernement de l'Île-du-Prince-Édouard, 1996.

61. Il en existait 2 226 en 1899.

d'autres provinces canadiennes. Pourtant, la population totale de l'Île a augmenté de 5,7 % en dix ans, passant de 125 650 personnes en 1996 à 132 855 en 1986. Ainsi, la population de langue maternelle française est-elle de plus en plus « minorisée ». Elle représente 4,7 % de la population en 1986 par rapport à 4,5 % en 1996.

Depuis 1986, Terre-Neuve et le Labrador ont fait des bonds importants quant à l'instruction en français. En 1997, un Conseil scolaire francophone provincial est né. Il n'existait alors aucune école de langue française, mais il y avait deux écoles mixtes. En 1996, il y avait deux écoles de langue française et trois écoles mixtes/bilingues. Depuis, un conseil scolaire provincial a été établi. Les effectifs des écoles de langue française (143 élèves en 1996-1997) et ceux des écoles mixtes (100 élèves) ne regroupent que l'équivalent de 27,1 % de l'effectif scolaire cible (16 et 11,1 % respectivement). Leur nombre totalise 898. Il a diminué de 19,6 % depuis 1986, alors que l'effectif scolaire cible était de 1 117 jeunes. Les familles des ayants droit constituant l'effectif scolaire cible sont très souvent exogames (74,1 %) en 1996, et affichent une hausse de 3,9 points depuis 1986. L'effectif scolaire cible apprend très rarement le français dans les familles exogames : 5,8 %. Pourtant, ce pourcentage est en hausse de 2,3 points depuis 1986. Le nombre de familles endogames a par ailleurs augmenté de 16,5 % en 1986 à 17,3 % en 1996, mais l'effectif scolaire cible apprend moins souvent le français : 74,1 % de l'effectif scolaire cible en 1996 contre 78 % en 1986. Ces données se situent dans le contexte d'une diminution de 8,6 % de la population de langue maternelle française entre 1986 et 1996. Une part de cette diminution est d'ailleurs attribuable à l'émigration de la population de Terre-Neuve et du Labrador vers d'autres provinces canadiennes. On observe une baisse de 470 personnes, soit 19,3 % en dix ans. Mais ces diminutions font également partie du contexte de Terre-Neuve et du Labrador, alors que leur population a diminué

de 3,7 % en dix ans et que la population scolaire a chuté de 23,6 % entre 1986 et 1996.

Au Yukon, il existait deux écoles mixtes en 1986; elles avaient des effectifs de 36 élèves. En 1996-1997, l'école de langue française Émilie-Tremblay accueille 96 élèves dans de nouveaux locaux (depuis 1995). Une commission scolaire francophone a été élue en décembre 1995 pour gérer cette école de langue française. Elle regroupe l'équivalent de 25,8 % de l'effectif scolaire cible (372 en 1996). Celui-ci est en hausse de 73 %, c'est-à-dire de 215 en 1986. Au Yukon, en 1996, une famille sur dix des ayants droit constituant l'effectif scolaire cible est endogame; 87,5 % de l'effectif scolaire cible apprend le français. Par contre, 74,7 % de l'effectif scolaire cible se trouve dans des familles exogames et 19,45 % des enfants apprennent le français. Au Yukon, 1 170 personnes sont de langue maternelle française en 1996. Ce pourcentage, qui équivaut à 3,8 % de la population du territoire, jouit d'une forte immigration interprovinciale en provenance du Québec.

Dans les Territoires du Nord-Ouest, une commission scolaire a aussi été établie pour gérer l'école de langue française Alain St-Cyr et l'école mixte/bilingue Nakasuk. En 1986, il n'existait aucun programme pour francophones. En 1996-1997, les effectifs de l'école de langue française regroupent 56 élèves de la première à la neuvième année, soit 9,7 % de l'effectif scolaire cible, alors que ceux de l'école Nakasuk sont de 25, soit 4,3 % de l'effectif scolaire cible. D'ailleurs, l'effectif scolaire cible a augmenté de 26 % depuis 1986, passant de 459 à 579. Les familles des ayants droit constituant l'effectif scolaire cible sont à 75,9 % exogames; 5,9 % de l'effectif scolaire cible apprend le français. Par contre, 17 % des familles de l'effectif scolaire cible sont endogames et 63,2 % de l'effectif scolaire cible apprend le français. Ces données représentent une population de langue maternelle qui équivaut à 2,2 % de la population territoriale.

QUATRIÈME PARTIE : BILAN ET PISTES D'ACTION

4.1 Hypothèses d'aménagement : la vision réparatrice

Nous avons effectué un bilan de l'évolution de l'effectif scolaire cible et des effectifs scolaires actuels réalisés dans les écoles des communautés francophones et acadiennes depuis 1986. Dans cette partie du texte, nous tenterons maintenant de prendre une juste mesure de la situation en ce début de millénaire, pour ensuite faire des hypothèses de réparation. Nous insérerons ensuite ces hypothèses qui touchent les pourcentages de l'effectif cible que les écoles devraient être en mesure d'attirer d'ici dix ans dans un cadre plus qualitatif en prenant conscience de la complexité de la situation de la vie en milieu minoritaire (enjeux et histoire quotidienne). Nous ciblerons des acteurs et des actrices et nous proposerons des pistes d'actions concertées.

Nous avons l'intention de faire ressortir la nécessité d'un aménagement linguistique fondé sur l'objectif de l'article 23 qui est la réparation des torts historiques. La question principale que nous posons est la suivante : après presque 20 ans, l'article 23 a-t-il répondu aux attentes de réparation des torts historiques ? Nous y répondons en deux temps : d'abord par l'évaluation de la mesure réparatrice et ensuite par les hypothèses de réparation pour les dix prochaines années.

4.1.1 Évaluation d'une mesure réparatrice

Si l'article 23 joue son rôle de mesure réparatrice, l'effectif scolaire cible augmentera et les jeunes s'inscriront en plus grande proportion dans les écoles de langue française. Dans quelle mesure les effectifs des écoles de langue française et ceux de tous les programmes d'enseignement aux communautés francophones et acadiennes concordent-ils avec l'effectif scolaire cible, âgé de 6 à 17 ans, en vertu de l'article 23(1)a ?

Les données du tableau 9 montrent qu'en général, les effectifs scolaires actuels (écoles de langue française et tous programmes) ont permis, entre 1986 et 1996, de faire instruire une

proportion un peu plus importante d'enfants appartenant aux minorités francophones.

Voir le tableau 9 à la page 61.

Au regard de l'équation entre les effectifs actuels des écoles de langue française et l'effectif scolaire cible en vertu de l'article 23(1)a, le rang a) du tableau 9 indique qu'au Canada, les écoles de langue française offraient l'instruction à 123 027 jeunes de la première à la douzième année en 1986, à 129 778 en 1991 et à 126 718 en 1996. Cette instruction regroupe l'équivalent d'une plus grande proportion de l'effectif scolaire cible en 1991 et en 1996 qu'en 1986 : 51 % en 1991 et 54,4 % en 1996 par rapport à 45 % en 1986.

Un premier constat s'impose. Par le biais des écoles de langue française, les communautés francophones et acadiennes augmenteraient le nombre de leurs locuteurs, mais cette augmentation demeure limitée puisque l'effectif scolaire cible est encore à demi touché (54,4 %).

Faisons un deuxième constat. Grâce aux écoles de langue française, un processus de francisation structurelle est en cours. Toutefois, ce processus demeure théorique, car on ne peut mesurer par statistiques ni la qualité ni l'efficacité de ces écoles eu égard à la maîtrise de la langue française.

Les constats que nous venons de faire par rapport aux effectifs des écoles de langue française sont encore plus marqués si l'on considère les effectifs « tous programmes » (incluant les écoles de langue française, mixtes, bilingues ou les programmes mis en œuvre dans les écoles anglophones) par rapport à l'effectif scolaire cible.

Pour les effectifs « tous programmes », par rapport à l'effectif scolaire cible (rang b du tableau 9), notons une augmentation de 6,9 points entre 1986 et 1996. En effet, en 1986, 50,35 % de l'effectif scolaire cible recevait son instruction par le biais des programmes destinés à la minorité francophone, alors qu'en 1996, 57,25 %

en bénéficiaient. Mais rappelons que les effectifs « tous programmes » ont baissé de 136 903 en 1986 à 133 370 en 1996, ce qui signifie 3 533 élèves de moins ou 2,6 %, si les données sont exprimées en pourcentage.

Nous constatons donc que les effectifs « tous programmes » baissent au profit des écoles de langue française.

En somme, les opérations que nous venons de faire montrent que :

- les écoles de langue française offrent l'instruction à l'équivalent d'une plus grande proportion de l'effectif scolaire cible en 1991 et en 1996 qu'en 1986;
- les effectifs « tous programmes » offrent l'instruction à l'équivalent d'environ 3 points de pourcentage de plus de l'effectif scolaire cible en 1991 qu'en 1986 et l'on constate une nouvelle hausse de 4,29 points en 1996.

Ces données indiquent que le système scolaire mis sur pied à la suite de la promulgation de l'article 23 pourrait contribuer à renverser la tendance historique à l'assimilation et *a contrario*, servir d'institution de « récupération » d'une partie de la population d'âge scolaire. Ceci lui donne effectivement la possibilité d'être une mesure réparatrice et la mise sur pied de structures (écoles, commissions scolaires, ministère de l'Éducation, comités de parents, etc.) constitue la première étape d'une réparation que les effectifs ne montrent pas encore complètement⁶².

Ces données se fondent cependant sur deux changements : celui de l'effectif scolaire cible et celui des effectifs scolaires actuels. L'effectif scolaire cible a diminué (de 271 914 en 1986 à 259 035 en 1991, soit de 4,7 % et à 232 942 en 1996, soit 6,7 %) et les effectifs scolaires actuels

ont augmenté dans les écoles de langue française, ce qui a pour effet d'annuler statistiquement le profil réel des effectifs scolaires.

Si toutefois le lecteur souhaite mieux comprendre l'incidence de l'augmentation des effectifs des écoles de langue française sur dix ans, reportons les effectifs de ces écoles pour 1996 sur l'effectif scolaire cible de 1986 (271 914). Cette opération est calculée dans la colonne « Hypothèse » au tableau 9. Il en résulte que les effectifs des écoles de langue française en 1996 constituent tout de même l'équivalent de 46,6 % de l'effectif scolaire cible du bassin de 1986, soit une augmentation de 1,35 point.

Si nous reportons à nouveau les effectifs actuels des écoles tous programmes sur l'effectif scolaire cible de 1986 (puisque celui-ci a diminué en 1996), ils marquent tout de même une très légère baisse (50,35 % en 1986 à 49,04 % en 1996), ce qui, en démilinguistique minoritaire, signifie au moins une stabilisation des effectifs.

4.1.2 Hypothèses de réparation pour les dix prochaines années

Nous constatons que cette première période de mise en œuvre de l'article 23, tout en contribuant à instaurer des structures scolaires par et pour les communautés francophones et acadiennes, n'a pas encore donné de résultats suffisamment marqués sur le plan de la récupération de l'effectif scolaire cible vers l'école de langue française.

Ainsi, les nouvelles écoles, les nouvelles commissions scolaires, les secteurs au sein des ministères de l'Éducation des provinces et des territoires, les classes d'accueil, les fédérations de parents francophones et la commission nationale, les associations d'enseignants et les projets reliés aux programmes, pour ne citer que quelques exemples, sont autant de vaisseaux qu'il reste à remplir en récupérant une part importante de l'effectif scolaire cible. Le tableau 10 présente quelques hypothèses de récupération. Nous les souhaitons réalistes et enthousiasmantes, car elles

62. Nous ne pouvons attribuer les changements statistiques à la seule promulgation de l'article 23 quoiqu'elle en demeure sûrement l'élément majeur. D'autres facteurs jouent également : le taux de natalité et de mortalité, les mariages exogames ou endogames, les migrations, etc.

représentent une fiction qui doit diriger la réalité. Chaque communauté y ajoutera ses propres préoccupations, les modifiera et les adaptera. L'objectif final de l'opération devrait se concrétiser en *un plan national de récupération*.

Chacune des provinces et des territoires est unique et la première différence demeure le poids démographique de chaque communauté francophone ou acadienne par rapport à la population provinciale. C'est pourquoi, en se référant au tableau 1, le tableau 10 prend comme point de départ la situation démographique suivante : communauté considérable à intermédiaire ou faible à minime. Ces données nous permettent d'observer qu'effectivement, à quelques exceptions près, la courbe de l'effectif scolaire cible inscrit à l'école de langue française suit la courbe démographique⁶³ illustrée ici. Les communautés considérables (Nouveau-Brunswick) ou intermédiaires regroupant une population très importante (Ontario) montrent des pourcentages de l'effectif scolaire cible fréquentant l'école de langue française, lesquels se situent au-dessus de la moyenne nationale (54,4 %) : 86,2 % pour le Nouveau-Brunswick et 64,1 % pour l'Ontario. Par ailleurs, la communauté francophone de la Colombie-Britannique avec 1,5 % de la population totale inscrit 5,8 % de l'effectif scolaire cible à l'école de langue française⁶⁴. Mais il existe quelques exceptions : la communauté de Terre-Neuve et du Labrador fait preuve d'un grand dynamisme en inscrivant une plus grande part de l'effectif scolaire cible : 16 % pour une population francophone de 0,4 %. Il en va de même pour le Yukon.

Ayant fait ces constats, posons la question suivante. Quelle serait la moyenne cible réalisable, susceptible de guider une deuxième

phase de mise en œuvre de l'article 23 dans chacune des provinces et chaque territoire sur une période de dix ans (2000-2010) ?

Au tableau 10, les colonnes B et C rappellent le poids démographique de chaque province et territoire et l'effectif scolaire cible qui est à l'école française en 1996. La colonne D propose, pour chaque catégorie de provinces et de territoires, nos hypothèses quant aux pourcentages de l'effectif cible que les écoles devraient être en mesure d'attirer d'ici dix ans. La colonne E constitue la somme des effectifs à récupérer.

Les moyennes cibles que nous proposons, en chiffres pertinents, varient de la façon suivante : 95 % pour le Nouveau-Brunswick, 75 % pour l'Ontario, 50 % pour les provinces à population intermédiaire (Manitoba, Île-du-Prince-Édouard, Nouvelle-Écosse) et 25 % pour les provinces et territoires à population faible (Territoires du Nord-Ouest, Yukon, Alberta, Saskatchewan, Colombie-Britannique). Quant à Terre-Neuve et au Labrador, leur dynamisme peut être mesuré en établissant une moyenne cible de 30 %, en chiffres pertinents.

Pour plus de précision, nous avons calculé l'effectif scolaire cible (le nombre d'ayants droit) à récupérer à partir de l'effectif scolaire cible en 1996. Par ailleurs, nos données annoncent des pertes de l'effectif scolaire cible entre 1996 et 2002. Cet effectif scolaire cible est donc également à récupérer. Au total, une telle opération de récupération de l'effectif scolaire cible pourrait inscrire un total de 50 843 élèves aux écoles de langue française.

Voir le tableau 10 à la page 62.

Ces hypothèses contribuent à la formulation d'un plan de récupération de l'effectif scolaire cible pour les prochains dix ans. Elles se veulent réalistes dans la mesure où l'on a tenu compte des facteurs contextuels suivants :

- La période de récupération s'étend sur dix ans.

63. Voir les tableaux 11 à 22 de l'Annexe B pour plus de détails.

64. Un autre 11,6 % est inscrit dans les écoles mixtes. Voir tableau 12.

- L'an 2010, date prévue pour l'aboutissement du plan, correspond au vingt-huitième anniversaire de l'adoption de la *Charte*.
- Contrairement au contexte des 30 dernières années, les communautés minoritaires francophones disposent durant la prochaine décennie de multiples outils d'aménagement linguistique, y compris la gestion scolaire, des écoles de langue française, une mise en réseau technologique des établissements, des fonds spéciaux destinés à mettre en œuvre l'aménagement linguistique.
- Des structures préscolaires sont vraisemblablement établies pour récupérer les jeunes connaissant déjà le français et des efforts sont déployés pour récupérer les élèves de l'effectif cible qui sont en immersion.
- Les communautés francophones minoritaires ont plus que jamais conscience de l'importance d'unir leurs efforts autour de l'école, de contribuer à sa performance et de s'en servir pour nourrir la dynamique communautaire.
- Les efforts de développement des communautés mis en œuvre dans le cadre des Ententes Canada-Communautés et les efforts d'acquisition de nouveaux francophones par l'immigration devraient avoir un effet conjugué sur la vitalité des communautés francophones.

L'effet escompté de ce plan de récupération est considérable. Les effectifs scolaires francophones compteront un nombre supplémentaire d'élèves (environ 50 000) comparable aux effectifs scolaires du Nouveau-Brunswick en 1996 (45 000). Et ce seront autant de titulaires des droits à l'instruction dans la langue de la minorité qui transmettront ces droits aux générations suivantes.

4.2 Enjeux de l'histoire quotidienne

Afin de cibler davantage le rôle de chaque intervenant ou acteur dans la mise en œuvre d'une deuxième phase de l'article 23, il est utile de tenir compte de la vie quotidienne des communautés francophones et acadiennes. Nous le faisons ici par le biais d'histoires qui mettent en évidence les enjeux dont un nouvel aménagement linguistique devrait tenir compte. Si l'histoire des communautés francophones, celle-là même qui se vit au jour le jour, est fort instructive, elle peut compléter l'évaluation statistique que nous venons de faire. C'est pourquoi nous racontons ici six faits qui ont pour objectifs de résumer les enjeux qui émergent de notre étude.

4.2.1 Relations avec la majorité

Voyons tout d'abord les relations qui existent entre les communautés francophones et acadiennes et la majorité anglophone. Celles-ci ne sont pas nécessairement harmonieuses. L'histoire de l'école de Zenon Park, en Saskatchewan, en témoigne. Créé en 1997, le conseil scolaire fransaskois a connu de sérieuses difficultés. Celles-ci découlaient du fait qu'il ne disposait pas d'installations scolaires convenables pour dispenser son programme en français. L'arrêté ministériel qui avait établi le conseil scolaire de Zenon Park n'avait pas prévu de lui transférer des installations scolaires. Des négociations engagées avec une commission scolaire (division scolaire 53 de Tisdale), concernant le transfert possible d'une installation scolaire, se sont révélées infructueuses. Par conséquent, le conseil scolaire a dû offrir son programme dans des locaux temporaires situés dans un vieux couvent qui avait besoin de rénovations (certaines rénovations ont été effectuées). Étant donné que ce couvent n'avait pas de gymnase, le conseil scolaire a demandé à avoir accès, un soir par semaine, au gymnase de l'école qui avait fait l'objet des négociations avec la division scolaire 53 de Tisdale. La demande a été rejetée. Aucune explication qui vaille n'a

accompagné ce rejet. Par ailleurs, il semble que 50 % du financement destiné à la construction originale du gymnase en question ait été fourni par Patrimoine canadien autrefois appelé le Secrétariat d'État du Canada (Commissariat aux langues officielles, 1998, p. 116).

De nombreuses communautés se reconnaîtront dans ces événements. C'est donc dire que dans les pistes d'actions concertées que nous présentons en dernière partie de texte, certaines porteront sur ce problème contextuel.

4.2.2 Rôle de l'école de langue française dans la reconstruction de la communauté

Une seconde histoire, celle de l'école de Saint-Claude, au Manitoba, montre l'importance qu'accordent les parents à la (re)construction de leur communauté. Après de nombreuses requêtes, des parents francophones de Saint-Claude ont fondé, en 1997, une petite école de langue française privée (environ 20 à 25 élèves de la maternelle à la huitième année), alléguant que le programme bilingue géré par une commission scolaire anglophone (La Montagne) ne perpétuait pas suffisamment le français et que le transport à l'école de langue française voisine, celle de Notre-Dame-de-Lourdes, ne permettait pas à leur communauté de survivre. L'établissement de l'école de langue française privée a créé des inquiétudes financières, mais ce geste a prouvé la viabilité et la vitalité d'une petite école et de parents dévoués, petite école qui devient le noyau de la construction communautaire. La commission scolaire franco-manitobaine a intégré l'école Saint-Claude dans sa gestion et son financement en 1998. Pour une petite communauté minoritaire, la reconstruction de la vie sociale en français passe très souvent par la fondation et le développement d'une école qui, au fil des ans, en devient le centre communautaire. On devra également porter attention au développement de ces petites communautés.

4.2.3 Langue de l'école au quotidien

L'école joue un rôle de transmission de la langue et de la culture françaises. Mais, cette langue et cette culture doivent aussi faire partie du quotidien. Prenons une situation précise. Jean-Paul Marceau⁶⁵, sa femme Catherine et leurs deux enfants (Candy, 15 ans et Matthieu, 10 ans) vivent en Alberta. Ils parlent français à la maison et les enfants fréquentent l'école de langue française. Mais, lorsque Frédéric, l'ami de Candy vient manger avec eux, tous ressentent une grande gêne. Frédéric fréquente, lui aussi, l'école de langue française depuis la première année. Mais, dit-il, ne parle pas français à l'extérieur de la classe. Il comprend bien le français. Il le parle aussi, bien sûr, mais il communique difficilement. Les mots de la vie courante ne lui viennent pas facilement. Il a l'habitude de dire qu'il ne sait pas sacrer ni exprimer ses émotions en français parce que c'est pour lui une langue formelle, celle de l'école. Disons-le carrément, il est plus à l'aise en anglais. Cette situation montre l'importance du milieu familial et communautaire pour l'acquisition d'une solide compétence linguistique. Les conséquences de cette situation sont multiples : le choix de la langue à utiliser pour l'accueil et le confort de chacun dans une famille francophone; la langue que l'on parlera dans le futur foyer que fondera Frédéric; la capacité de l'école à transmettre efficacement, et à elle seule, la langue française.

4.2.4 Intégration de l'effectif scolaire cible non francophone

L'intégration de l'effectif scolaire cible dans les écoles de langue française suscite de nombreuses questions. Écoutons les paroles d'un directeur d'école, Ulysse LeBlanc.

Ici au Nouveau-Brunswick, environ un ayant droit sur cinq ne fréquente pas l'école de

65. Tous les noms sont fictifs pour préserver l'anonymat des personnes.

langue française. C'est sûr que nous devrions intégrer ces enfants. Ils viendraient grossir nos communautés acadiennes, mais je rencontre beaucoup de résistance de la part des parents qui ont peur que l'intégration des ayants droit dans les écoles de langue française ne vienne diminuer le niveau de français. Il est vrai que ces ayants droit ne parlent pas habituellement français. Il faut leur enseigner le français et nous ne voulons pas que nos écoles soient des écoles d'immersion.

Que faire ? Dans un esprit préventif, avec la collaboration du « Réseau d'appui à l'intégration des ayants droit au système éducatif francophone » composé d'une vingtaine d'organismes et du Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, nous avons envisagé des pistes d'actions : recherches-actions pour bien connaître la situation, service d'appui aux parents pour préparer leur enfant à l'école de langue française, camps d'été pour les enfants d'âge préscolaire, programmes de re francisation à l'école, intégration de dimensions culturelles dans l'enseignement et moniteurs de langue à l'école.

Nous pensons qu'avec persévérance, nous devrions introduire un pourcentage raisonnable d'ayants droit dans le système francophone, sans pour autant diminuer la qualité de l'éducation en français au Nouveau-Brunswick.

4.2.5 Cellules familiales exogames

Lors de mes voyages, j'ai eu le privilège d'entendre le témoignage public de Jeanne, qui, à Saint-Jean, Terre-Neuve, partageait ses réflexions sur les statistiques portant sur les familles exogames. Voici ce qu'elle raconte :

Moi, je suis une « exogame », mais je ne le savais pas. Bien sûr, le mot a peu d'importance, mais j'ai vécu dans un foyer mixte sans me rendre compte des enjeux que cela représentait pour moi et pour mes enfants.

Avec mon conjoint, je parlais anglais. Quand les enfants sont venus, cela a été beaucoup plus facile de parler anglais. En fait, on ne s'est pas posé la question.

Quand mon dernier a commencé l'école, j'ai entendu parler de la nouvelle école de langue française. Je me suis informée et on m'a donné la documentation publicitaire. J'en ai discuté avec mon mari qui était très réticent. Je me sentais seule. Mais au fond de moi, j'avais la nostalgie de ma langue maternelle. Je suis Acadienne d'origine et je voulais que mes enfants parlent français à mes parents.

J'ai parlé à d'autres parents à l'école de langue française. Mon petit dernier, lui aussi, avait un peu peur de l'école française. Il a des problèmes : il est dyslexique. J'ai commencé à lui parler français quand il avait quatre ans. Et, malgré l'opposition de mon mari, je l'ai mis à l'école de langue française.

Aujourd'hui, je suis divorcée. C'est comme si le fait de retrouver ma langue et ma culture avait mené à un impasse. Mon dernier, John Arthur, apprend bien à l'école de langue française.

Mon expérience me porte à dire qu'il faut soutenir les couples exogames dès le début de leur mariage. Il faut leur faire connaître l'importance d'un partage des langues et des cultures. Quand on n'utilise qu'une langue, l'anglais, il y a toujours un parent qui souffre.

Je suis prête à apporter mon témoignage et à aider les jeunes parents. Il ne faut pas que l'un ou l'autre souffre, mais qu'on apprenne à vivre sans être obligé de divorcer pour garder sa langue.

Jeanne n'est pas la seule et le soutien qu'elle propose devrait s'établir à l'échelle communautaire.

4.2.6 Préoccupations d'avenir des jeunes

Voyons maintenant le cas d'Amélia, étudiante de huitième année en Ontario. Les jeunes ont leurs

propres préoccupations dans le développement des systèmes d'éducation française, notamment l'avenir que leur prépare cette éducation et sa concordance avec leur propre identité. Amélia nous parle d'elle-même :

Oui, je m'appelle Amélia Lachance. Mes amis me disent que j'ai de la chance de m'appeler Lachance. Quand je pense à ma vie, je me dis que « oui », j'ai de la chance. Mes parents ont beaucoup travaillé pour que nous ayons une école de langue française dans mon quartier. Je suis attachée à mon école, à ma famille. Mais aujourd'hui, j'essaie de leur faire part de mes inquiétudes.

C'est mon avenir qui se joue. Est-ce que je devrais continuer à l'école de langue française en neuvième année ? Voyez-vous, je veux devenir physicienne. Est-ce que je peux le faire en français ? Quel rôle est-ce que le français va jouer dans ma vie ? Est-ce que mon école peut m'enseigner les sciences aussi bien qu'une école anglaise ? Je compte étudier à l'université de Toronto, en anglais.

Je sais que l'on dit que l'on peut transférer tout ce que l'on a appris d'une langue vers l'autre, que je ne perds rien. Au contraire, je m'enrichis. Mais est-ce que cet enrichissement sera suffisant pour me permettre de réussir et d'être aussi bonne que les autres en anglais plus tard ?

Oui, étudier en français m'a permis d'être bilingue. Mais justement, je suis une « bilingue », pas une francophone parce que souvent francophone veut dire qu'on n'est pas attaché à l'anglais et à nos amis qui parlent anglais. Je suis une bilingue et je compte le rester. On dit que je vis dans une zone que l'on appelle « interculturelle ». C'est un grand mot mais je l'aime bien.

Je suis à l'aise dans les deux langues. Cela n'empêche pas que parfois, je ne me sens pas à ma place, ni en français ni en anglais. Ou plutôt, je me sens à l'aise partout, mais jamais complètement.

Quel est le meilleur moyen pour m'assurer un bon avenir ? En fait, existe-t-il un meilleur moyen ? Non, je pense qu'il n'existe que des solutions individuelles. Chacun doit choisir. Mais au moins, j'ai la chance de pouvoir choisir.

Les inquiétudes d'Amélia sont toutes légitimes. Elles font partie des nouvelles valeurs. Alors que l'éducation en français s'améliore, se généralise jusqu'à l'université et même au-delà, les jeunes font face à des préoccupations nouvellement articulées, notamment, une identité bilingue qu'ils valorisent.

Ces situations ont fait ressortir des enjeux qui portent sur les relations avec la majorité anglophone, le rôle de la communauté, l'intégration de l'effectif scolaire cible, les mariages mixtes, les compétences linguistiques et l'identité des jeunes. Pour chacun de ces enjeux, nous proposons des pistes d'actions pour les associations et organismes qui œuvrent dans le domaine de l'éducation en français selon l'article 23 de la *Charte*.

4.3 Qui sont les acteurs et les actrices-clés ?

Nous venons de le voir, les choses ne sont pas simples et le souhait de récupérer l'effectif scolaire cible à l'école de langue française joue sur tous ces tableaux. Or, le développement futur de la francophonie canadienne passe probablement par cet effectif scolaire cible. Dans une société en mondialisation rapide, les minorités auront tendance à devenir de plus en plus minoritaires, mais la francophonie canadienne dispose d'un bassin potentiel : l'effectif scolaire cible. Pourtant, la moitié de ce bassin se dilue dans la majorité puisqu'à l'échelle nationale, environ 50 % de l'effectif scolaire cible étudie dans le réseau des écoles anglaises, à cause notamment d'une mise en œuvre partielle de l'article 23 de la *Charte*, et ce bassin diminue d'année en année.

Quels gestes faut-il poser pour assurer l'inclusion, idéalement permanente, de cet effectif scolaire cible dans les communautés

francophones et acadiennes du Canada ? Et surtout, comment les acteurs concernés peuvent-ils s'entendre pour faire avancer ensemble le développement de l'école de la minorité avec cet effectif scolaire cible ? Avant de proposer des pistes d'actions concertées, voyons donc qui sont les acteurs et actrices-clés d'une deuxième étape de mise en œuvre de l'article 23. Nous les regroupons en trois secteurs : la classe politique, les professionnels de l'éducation et les cellules familiales.

4.3.1. Classe politique

Un nouvel aménagement linguistique découlant de l'article 23 passe tout d'abord par une volonté politique de tout mettre en œuvre pour accomplir le plein objectif de récupération de cet article. À cet égard, le gouvernement du Canada (ses agences et ses ministères) est un acteur important, comme il l'a été par le passé. Pour l'essentiel, il s'agit d'appuyer les demandes et les besoins que les communautés francophones et acadiennes exprimeront.

Les communautés francophones et acadiennes ont créé des instances politiques puissantes qui revendiquent régulièrement leurs droits. Pour celles-ci, il sera important de convenir ensemble que leur avenir démolinguistique est mis en question par le rôle que jouera l'effectif scolaire cible, surtout les enfants qui délaissent les écoles de langue française. Des mécanismes, conçus pour déterminer des stratégies par concertation, devraient donc être mis sur pied rapidement pour que ces stratégies donnent des résultats avant l'an 2002.

Quant aux commissions scolaires des minorités de langue officielle, elles sont investies d'une mission précise par la Loi constitutionnelle de 1982. Leur responsabilité n'est pas des moindres. Au contraire, leur position, leur rôle, leurs actions dépendent directement de l'article 23. Il est donc essentiel qu'elles affirment leur adhésion à l'objectif principal de cet article.

De plus, les membres de la majorité devront

aussi participer à ce travail. Comme le montre le cas de Zenon Park, leur compréhension et leur adhésion sont essentielles pour assurer une dynamique harmonieuse.

4.3.2 Professionnels de l'éducation

C'est surtout sur les professionnels de l'éducation que repose principalement la responsabilité d'une nouvelle mise en œuvre de l'article 23 : directeur d'école, directeur général de commission scolaire, enseignant, aide-enseignant, conducteur d'autobus, cadre au ministère de l'Éducation, concepteur de programme, professeur d'université, etc. Pourquoi ? D'abord parce qu'il leur appartient de connaître, chacun à sa façon, les conditions d'enseignement et de vie quotidienne dans les écoles de langue française. Ensuite, parce qu'ils sont appelés à agir en première ligne. Enfin, parce que leurs connaissances et leurs capacités d'action acquièrent une crédibilité primordiale auprès de la communauté et des instances politiques. Ce sont les vrais leaders d'une nouvelle mise en œuvre de l'article 23.

4.3.3 Cellules familiales

Quant aux parents et aux jeunes, leurs choix et leurs responsabilités sont tout d'abord individuels. Il faut bien en prendre acte et les respecter. En effet, la première responsabilité d'une cellule familiale est de veiller au développement de ceux qui s'y trouvent. Les décisions habituellement prises le sont dans cette perspective. Remémorez-nous le cas d'Amélia dans la section précédente. Le choix d'une école pour et par les jeunes, de même que le choix de la langue ou des langues parlées au foyer dépend de nombreux facteurs.

Pourtant, il existe au moins deux situations sur lesquelles les communautés francophones et acadiennes peuvent agir. D'une part, à qualité égale et à services égaux, elles se doivent de faire connaître le rôle communautaire que joue l'adhésion à l'école de langue française.

L'inscription à l'école d'immersion peut être une option valable mais à qualité égale selon l'évaluation des parents, l'inscription à l'école de langue française servira également la communauté francophone ou acadienne. C'est là une responsabilité supplémentaire à assumer.

D'autre part, des campagnes d'information peuvent faire connaître l'importance de conserver un capital linguistique au sein des cellules familiales. Nous en reparlerons dans la section suivante. Les décisions familiales doivent être éclairées. Les familles constituent l'une des principales cellules vivantes d'une communauté. Il faut prendre en considération la richesse que transmettraient deux ou même trois langues.

4.4 Pistes d'actions concertées

Les actions de récupération de l'effectif scolaire cible à l'école de langue française doivent avoir un effet ponctuel, directement sur l'effectif scolaire cible ou de manière contextuelle sur des facteurs complémentaires. Nous proposons ici un ensemble de mesures, étant bien conscients que seule une communauté vibrante peut accueillir de manière profitable tout un effectif scolaire cible.

4.4.1. Relations avec la majorité

Du point de vue contextuel, voyons les relations avec la majorité. Les 20 dernières années ont beaucoup porté sur les négociations relatives au droit et à l'article 23 de la *Charte*. Cela a largement servi les communautés francophones et acadiennes, comme nous en faisons état à la section 1.1. Le recours au droit et aux tribunaux, dans le discours comme dans l'action, a permis de transformer les structures scolaires pour accommoder la gestion et le contrôle scolaires partout au Canada. Il a également engendré (sans oublier l'effet pédagogique) une nouvelle crédibilité et fait respecter encore plus les communautés francophones par les majorités anglophones. En outre, au sein même des communautés francophones, les droits conférés par l'article 23 ont suscité une nouvelle fierté et

apporté des assises communautaires indéniables (Martel, 1999c). En d'autres mots, l'article 23 a contribué à égaliser les positions de pouvoir au plan sociologique.

Pourtant, les gains apportés par le droit et le système judiciaire ont aussi créé un climat de confrontation entre la majorité et les minorités, climat nécessaire en une première période, mais improductif à long terme. Il sera impossible d'inviter l'effectif scolaire cible à s'inscrire dans les écoles de langue française, surtout celui qui n'est pas de langue maternelle française, à moins qu'un certain climat de sérénité ne règne entre les deux groupes.

Le moment est peut-être venu de lancer des opérations de sensibilisation de la majorité.

L'argument principal pourrait être le suivant : la vitalité d'une démocratie se juge au traitement qu'elle accorde à ses minorités. La tendance au développement communautaire peut être bien comprise par la majorité qui, rappelons-le, n'est pas homogène. Elle est constituée de petites communautés qui, dans la présente mondialisation des échanges et des sociétés, tentent de survivre et de se développer. La grande différence entre une majorité et une minorité revêt pourtant une importance certaine. Pour une majorité, la fusion d'une communauté dans une communauté plus vaste (entraînant une certaine acculturation) n'a pas pour effet immédiat la perte d'une langue, ni du patrimoine culturel qui lui est associé. Or, c'est le cas des individus d'une minorité qui, en perdant leur communauté, perdent aussi leur soutien principal.

Les prochaines décennies « problématiseront » encore plus le rôle des communautés, qu'elles soient minoritaires ou majoritaires. C'est ainsi que les minorités constituent des laboratoires en ce qui concerne les conditions de vie dans un univers qui se mondialise.

4.4.2. Rôle de la communauté

La médiatisation du cas de la communauté de Summerside, à l'Île-du-Prince-Édouard, devant la Cour suprême a largement contribué à sensibiliser la population à l'importance de l'école dans le développement communautaire. Nous avons fait état, dans la section 1.1.3.2, de l'importance de l'école dans le développement d'une communauté. Nous avons également présenté l'effectif scolaire cible comme étant une extension potentielle de la communauté scolaire.

Dans ce contexte, il importera de valoriser constamment l'école comme centre d'une communauté. Cela signifie que la prochaine décennie sera peut-être celle des petites écoles, celles-là même qui permettraient la reconstruction des communautés qui, au fil des décennies, se sont effritées, car les communautés les plus fortes ont en bonne partie obtenu leurs écoles depuis l'avènement de la *Charte*. Il reste maintenant à consolider les acquis avec les petites communautés. La vitalité d'une minorité se fonde sur celle de toutes ses cellules, qu'elles soient petites ou grandes.

L'école devrait de plus en plus jouer le rôle de centre communautaire. Plusieurs centres scolaires ont d'ailleurs été construits à travers le Canada. Ces centres mettent en contact les associations, les commerces et l'école. Ils contribuent à l'éclosion et à la consolidation de la vie communautaire. Ils permettent aux membres de tous âges de se fréquenter, du niveau de la garderie à l'âge d'or. Ces centres communautaires offrent un concept de développement aux petites comme aux plus grandes communautés.

Nos réflexions nous portent à penser qu'au cours de la prochaine décennie, le rôle de l'école, petite ou grande, devrait être consolidé comme outil de développement des francophones vivant en milieu minoritaire. Pourtant, il sera important de s'assurer que l'école, tout en constituant un centre d'attraction, ne soit pas la seule institution à transmettre le français et le patrimoine culturel

francophone. L'école peut devenir un centre névralgique, mais comme nous le laissons voir l'histoire de Jean-Paul Marceau et de sa famille, le français doit se vivre au quotidien dans d'autres sphères que l'école pour être florissant.

4.4.3 Accueil de l'effectif scolaire cible non francophone

Que l'effectif scolaire cible fasse potentiellement partie d'une communauté francophone ne fait aucun doute au plan juridique. Des difficultés surviennent toutefois dans les façons de l'intégrer aux structures scolaires.

Le témoignage d'un directeur d'école du Nouveau-Brunswick (section 4.2) révèle les craintes exprimées face à l'effectif scolaire cible non francophone. La première étape consiste à sécuriser les communautés francophones et acadiennes à cet égard. Or, il semble certain que l'avenir démographique des communautés francophones se jouera dans leur capacité d'intégrer cet effectif scolaire cible. Par ailleurs, le droit à l'instruction en français, accordé par l'article 23, comporte le droit de retrouver ou de conserver la langue de ses origines et de la transmettre à son enfant, même si cela se fait à l'école.

Mais, les craintes des communautés francophones par rapport à l'effectif scolaire cible sont fondées, car les dangers d'angliciser les écoles de langue française par l'intégration d'individus non francophones sont réelles. Comment franciser cette portion de l'effectif scolaire cible pour conserver les acquis, les améliorer et les développer ? Trois types d'actions nous semblent importants. Premièrement, sensibiliser les foyers à la transmission du français. Nous en traitons dans la section 4.3.6. Deuxièmement, il faut mettre sur pied des structures et des activités d'acquisition du français avant l'entrée à l'école de langue française. Celles-ci peuvent être de divers ordres, comme le montrait le cas du Nouveau-Brunswick (section 4.2) : camps d'été, garderies, jumelages

entre foyers, activités entre jeunes et personnes de l'âge d'or, sports, etc. Mais surtout, les organismes communautaires ont avant tout intérêt à se regrouper pour unir leurs efforts en vue de l'intégration de cette portion de l'effectif scolaire cible. L'union fera la force.

4.4.4 L'école

La vie en milieu minoritaire favorise le bilinguisme. Pour certains, ce bilinguisme s'avère une frontière médiane entre deux états, l'un négatif, l'autre positif. Les uns voient cette frontière médiane comme le début de l'assimilation. C'est la perte d'une compétence dans une langue. Les autres y voient l'enrichissement ou le maintien d'une double compétence. De nombreux enfants des communautés francophones et acadiennes sont élevés avec ces frontières médianes et nos chiffres montrent combien cette frontière est fragile, combien il est facile de perdre sa compétence dans la langue non dominante, en l'occurrence, le français. La question devient alors la suivante : « Comment faire basculer cette condition vers un enrichissement constant et progressif, vers une compétence marquée en deux langues, voire trois langues ? »

L'école joue un rôle important dans le maintien de la langue minoritaire de même que, par ricochet, l'influence de la langue de l'école sur la langue parlée la maison. Ainsi, l'école peut-elle fortement perpétuer la langue à un moment déterminant alors que la famille perd graduellement le rôle de leader et de protecteur de la langue minoritaire.

Devant ces deux conditions, le bilinguisme et le rôle de l'école, il y aurait sûrement lieu de continuer à informer les parents de l'importance de l'éducation en langue minoritaire. La commission nationale des parents francophones et d'autres organismes partenaires du Projet national s'en préoccupent constamment. Leurs nombreuses activités et leurs plans d'action en témoignent.

Pour favoriser le développement d'une compétence en français en matière de communication, il faut remplir deux conditions. Les enseignants, les directions d'école et de commissions scolaires doivent promouvoir l'utilisation d'une langue riche et nuancée, car en milieu minoritaire, pour qu'une langue soit un outil de communication, elle doit être plus riche que la langue dominante parce qu'elle se perd naturellement au contact de cette dernière. Mais cette langue riche et nécessairement formelle doit être davantage enrichie par une valorisation de la langue vernaculaire, la langue plus ou moins décontractée que parle la communauté et, le cas échéant, l'enfant qui entre à l'école. Il arrive souvent que les membres d'une communauté minoritaire pensent que leur français est « mauvais ». Il y aurait lieu de démystifier le rôle que joue chaque variété de langue, car c'est seulement dans la valorisation de la langue spontanée, informelle et parfois argotique, que les communautés minoritaires acquerront la fierté de leur langue et le goût d'en apprendre le registre formel à l'école.

Comme nous l'avons déjà mentionné, l'école ne peut être la seule institution de transmission de la langue française. Celle-ci doit être vécue au quotidien, dans des activités courantes, que ce soit dans les loisirs, la consommation ou les affaires, pour ne citer que quelques exemples.

Pour compléter ces actions, n'y aurait-il pas lieu de présenter, également à l'école, un programme d'appoint axé sur l'éveil aux langues ? De tels programmes sont déjà en œuvre dans la Communauté européenne⁶⁶. Le concept d'éveil aux langues serait bien adapté à une situation minoritaire. C'est justement dans la valorisation objective de la langue française et des langues en général que se préparent les

66. Pour la description d'un tel programme, voir « Entretien entre DiversCité Langues et Michel Candelier », février 1999, à <http://www.uquebec.ca/diverscite>

attitudes et les représentations qui, en sous-tendant les comportements, favoriseront une utilisation enrichissante des langues, y compris le français.

Un programme d'éveil aux langues pourrait sensibiliser la population à la communication verbale et non verbale, au fonctionnement des langues (registres de langues, langue à l'école, avec les amis, en public), à la différence entre le langage parlé et écrit (divers systèmes d'écriture), aux stratégies d'apprentissage des langues (sa propre biographie langagière, méthodes d'apprentissage, suggestions pour un apprentissage efficace), etc. Les communautés francophones et acadiennes pourraient ainsi développer leur propre programme d'éveil aux langues, un programme adapté à la vie en milieu minoritaire. Ce serait un outil de valorisation qui donnerait priorité au français, mais qui ferait également place à d'autres langues. Ce programme favoriserait un éveil graduel et vaste de la population minoritaire des communautés francophones et acadiennes.

Il serait également important de valoriser le développement interculturel d'un élève francophone et le développement naturel d'un élève bilingue en milieu minoritaire. Les compétences nécessaires dans l'actuelle mondialisation des échanges et des sociétés ne sont plus celles qui sont valorisées dans les milieux francophones. Or, les personnes vivant en milieu minoritaire développent naturellement des capacités de négociation et de conciliation, de compréhension des enjeux de pouvoir, d'ouverture aux points de vue des autres, de pratiques d'inclusion, de relativisation des valeurs et de curiosité par rapport aux cultures des autres. Souvent, dans un monde de concurrence, ces compétences conduisent à une perte d'autonomie et d'auto-valorisation. C'est alors l'assimilation dans son sens le plus concret du terme : la perte de soi. Pourtant, les compétences interculturelles seront de plus en plus nécessaires dans un monde où chacun sera toujours minoritaire par rapport à l'autre. Nous croyons que des études sur les

pratiques interculturelles à l'école de langue française devraient être effectuées pour en faire ressortir les apports à nos sociétés contemporaines.

4.4.5. La famille

Comme nous le montre l'histoire de Jeanne, la vie dans une famille exogame demande une sensibilisation particulière à l'importance de la transmission intergénérationnelle du français. Exactement comme un compte bancaire constitue un capital lors de l'entrée en ménage d'un couple, une langue est un capital culturel à ne pas dilapider.

Ayant à l'esprit l'objectif de la transmission du français d'une génération à l'autre, quelles pratiques et quelles politiques faut-il adopter pour apporter un soutien à la sphère familiale ? Outre les nombreux gestes déjà posés par les différentes associations francophones, il nous semble que trois éléments pourraient s'ajouter en faveur des diverses unités familiales.

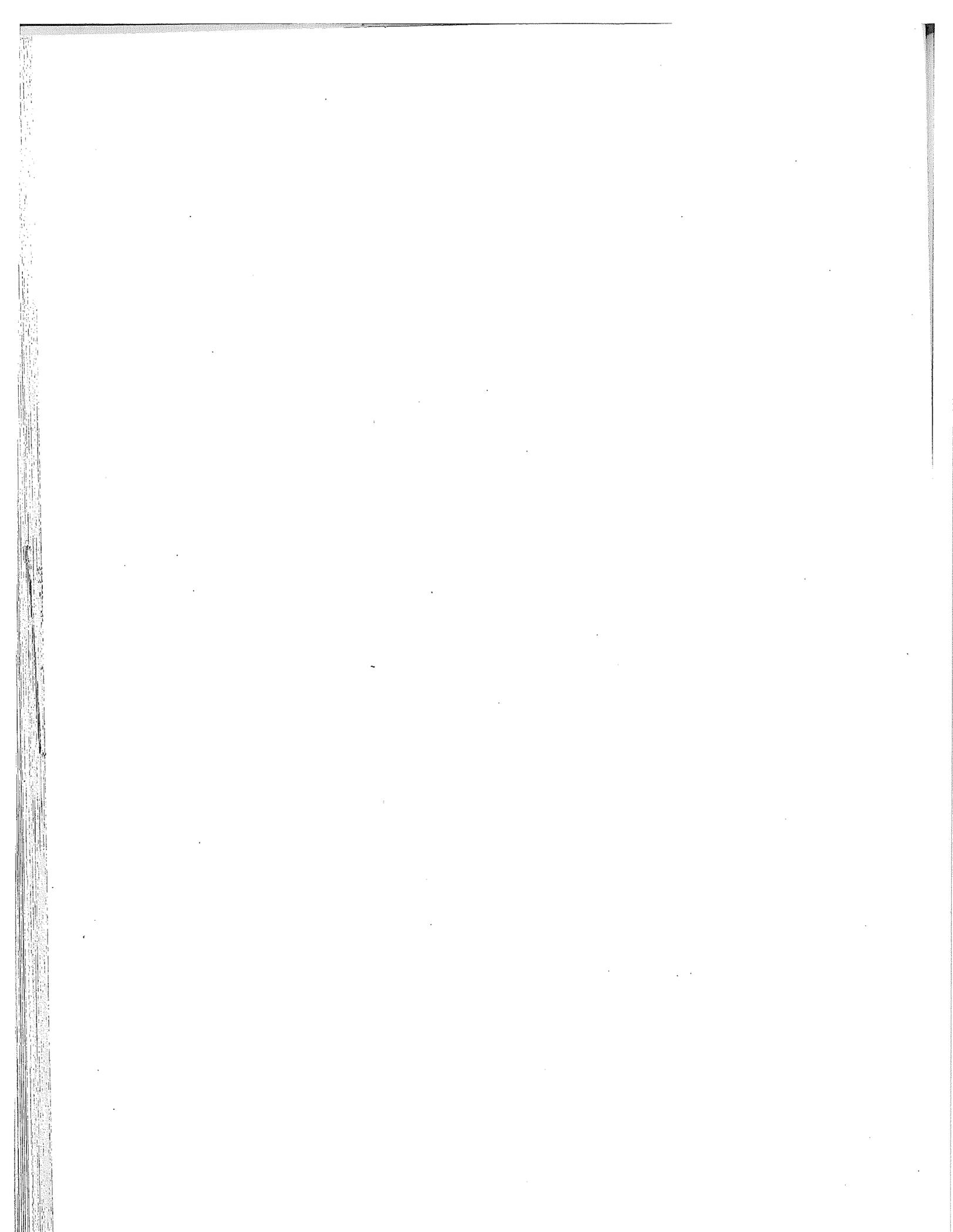
Nous faisons d'abord deux suggestions pour les foyers exogames. Comme le constatent Heller et Lévy (1994), pour que la famille exogame devienne un lieu de reproduction de la francophonie, le français doit constituer « pour au moins un parent, sinon les deux, une ressource économique et sociale importante. Il doit représenter une forme de pouvoir et d'épanouissement dans leur propre vie ». Pour ce faire, il faudrait préparer, à l'intention des cellules familiales concernées, des fiches d'information portant sur les avantages de connaître le français. Mais, une campagne d'information ne peut suppléer aux difficultés de la vie en situation minoritaire. Il faut donc compléter cette sensibilisation par des cellules de soutien, de contacts sociaux, peut-être entre foyers endogames et foyers exogames.

Il faudrait ensuite valoriser les lieux familiaux où deux langues se perpétuent. Il serait donc intéressant d'explorer le champ de l'interculturel, champ dont sont souvent détenteurs, par leurs

pratiques, les foyers exogames. D'ailleurs, ces espaces peuvent non seulement être porteurs de pratiques quotidiennes, mais ils peuvent aussi faire partie des atouts professionnels, personnels et psychologiques utiles à la société : négociation, tolérance et persévérance.

Ces deux suggestions visent à soutenir les foyers exogames, mais elles seraient également utiles aux foyers endogames. Il faudrait en quelque sorte aider chaque famille à constituer sa propre politique linguistique. Les foyers monoparentaux devraient aussi faire l'objet d'un soutien particulier. Le nombre des foyers exogames s'accroît avec les années. Ces foyers ont un parent de langue maternelle française, ce qui représente un atout considérable.

Dans la francophonie canadienne, la cellule familiale constitue le lieu où se construit une appartenance singulière ou multiforme. Cette appartenance aura une répercussion importante sur le maintien et le développement des groupes minoritaires francophones et acadiens. Ainsi, la question est-elle maintenant de savoir dans quelle mesure et dans quelles conditions, ces groupes, avec leur diversité, peuvent soutenir la construction de cette appartenance au sein même de la famille, tout en composant de manière ouverte et positive avec la concurrence que lui pose l'anglais. L'avenir de la francophonie se trouve peut-être dans la valorisation de ces frontières linguistiques et culturelles.



CONCLUSION

En 1982, à l'entrée en vigueur de la *Charte canadienne des droits et libertés*, ce qui signifie aussi des droits à l'instruction dans la langue de la minorité consacrés dans l'article 23, on ne trouve pas d'écoles de langue française dans la moitié des provinces canadiennes. On comprend alors pourquoi, selon la Cour suprême du Canada, la mission de l'école française consiste à remédier, à l'échelle nationale, à l'érosion historique progressive de ces communautés et à assurer leur épanouissement.

Aujourd'hui, nous voyons la problématique de l'effectif scolaire cible des écoles de langue française sous l'angle de l'objectif qui consiste à remédier à l'érosion historique des communautés francophones vivant en situation minoritaire.

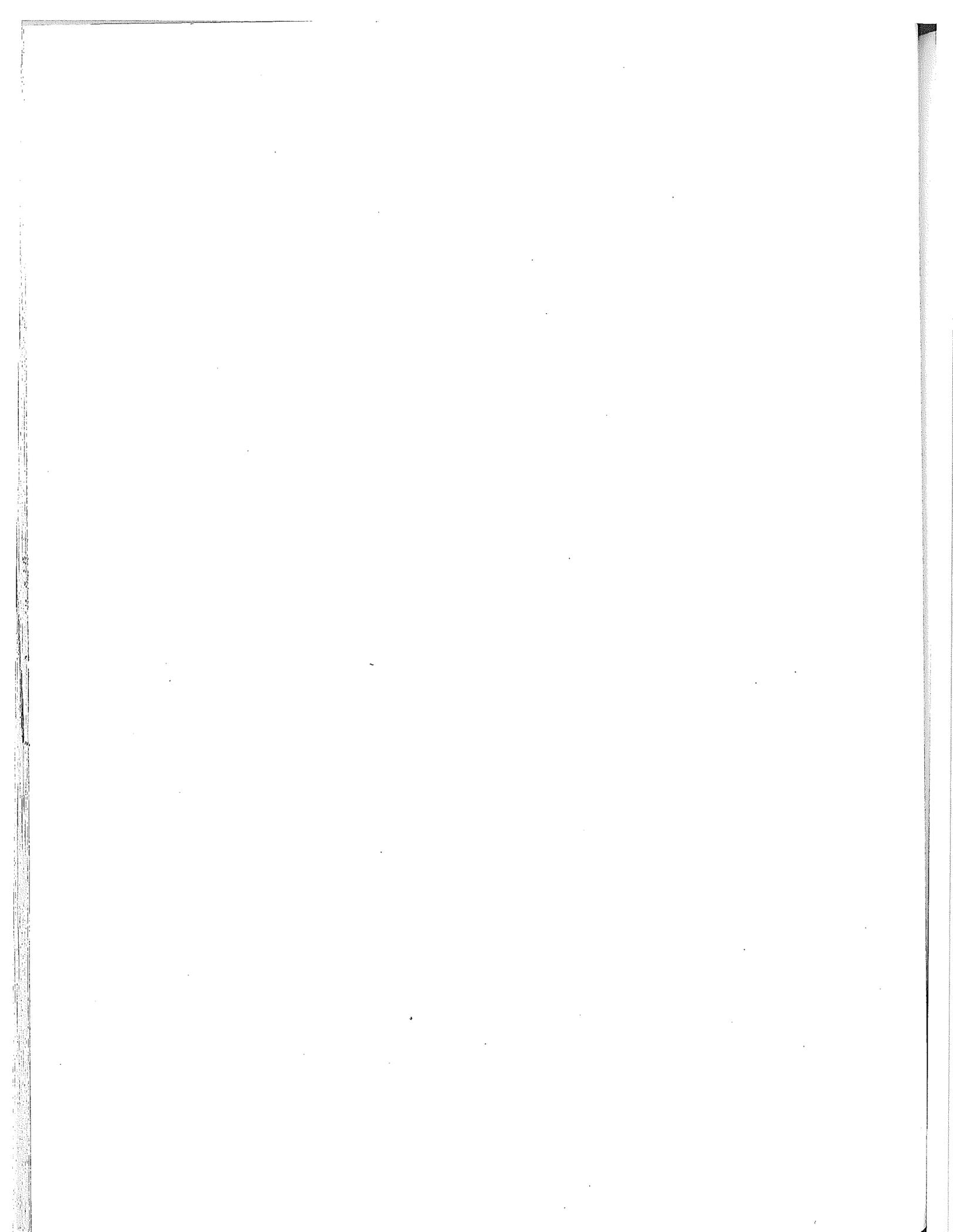
Une analyse statistique des gains et des changements s'imposait pour quantifier les progrès effectués depuis l'entrée en vigueur de la

Charte et pour planifier les actions à entreprendre au cours de la prochaine décennie.

C'est pourquoi, dans cette étude, nous avons voulu fournir aux communautés francophones, et en particulier à leurs responsables de l'éducation, des outils pour planifier cet aménagement linguistique. Dans l'esprit de la Cour suprême du Canada qui, en 1990, consacrait l'expression « chiffre pertinent », nous avons proposé des hypothèses de récupération de l'effectif scolaire cible que nous croyons réalistes.

Pourtant, cette récupération doit s'effectuer dans le cadre d'un ensemble de mesures que nous proposons dans l'annexe intitulée « Propositions ».

Il nous reste aujourd'hui à espérer que ce texte saura inspirer l'action et la réflexion.



OUVRAGES DE RÉFÉRENCE

- COMMISSARIAT AUX LANGUES OFFICIELLES. 1998. *La gestion scolaire : La mise en œuvre de l'article 23 de la Charte*, Ottawa, Ministère des Travaux publics et Services gouvernementaux.
- COOPER, R. 1989. *Language Planning and Social Change*, New York, Cambridge University Press.
- CORBEIL, J.-C. 1996. « L'aménagement linguistique dans la structure et la culture politiques d'un pays, Étude de cas : les politiques linguistiques au Canada », dans *DiversCité Langues*, En ligne, vol 1, n° 1, 23 pages. Disponible sur <http://www.quebec.ca/diverscite>
- DUBÉ, P. 1993. « Une étude de cas portant sur la genèse et les résultats de la judicialisation des droits scolaires : le cas Bugnet en Alberta », dans *Revue canadienne des langues modernes/ Canadian Modern Language Review*, 49 (4), 704-715.
- FRENETTE, N. et S. QUAZI. 1994. *L'effectif et la rétention des élèves dans les écoles de langue française de langue minoritaire au Canada, 1980-1994*, sur <http://www.oise.utoronto.ca/~nfrenette/Francophonie/CNPF.html>
- HARRISON, B. et L. MARMEN. 1994. *Les Langues au Canada*, Ottawa, Statistique Canada.
- HELLER, Monica et Laurette LÉVY. 1994. Mariages linguistiquement mixtes : les stratégies des femmes franco-ontariennes, *Langage et société*, 67, 53-88.
- JULIEN, R. 1993. The Evolution of Francophone Schools: The Case of Alberta (1982-1993), dans *Revue canadienne des langues modernes/ Canadian Modern Language Review*, 49 (4), 716-733.
- KNOPFF, K. et F.L. MORTON. 1992. *Charter Politics*, Scarborough, Nelson Canada.
- MANDEL, M. 1989. *The Charter of Rights and the Legalization of Politics in Canada*, Toronto, Wall & Thompson.
- MARMEN, L. et J.-P. CORBEIL. 1999. *Les langues au Canada. Recensement de 1996*, Ottawa, Patrimoine canadien et Statistique Canada.
- MARMEN, Louise. 1997. Aperçu de la situation des minorités de langue officielle, Communication présentée au colloque organisé par Statistique Canada.
- MARTEL, Angéline. 1999a. *Langue, famille et droit éducatif. Les ayants droit francophones selon l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés*, Winnipeg, Commission nationale des parents francophones. Disponible sur <http://www.cnpf.ca>.
- MARTEL, Angéline. 1999b. *Droits éducatifs et langue. Évolution des ayants droit francophones de l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés*, Winnipeg, Commission nationale des parents francophones. Disponible sur <http://www.cnpf.ca>.
- MARTEL, Angéline. 1999c. « Heroes, Rebels, Communities and States in Language Rights Activism and Litigation », dans Miklos Kontra, Tove Skutnabb-Kangas & Robert Philipson (Eds.), *Linguistic Human Rights*, Budapest, Central European University Press.
- MARTEL, Angéline. 1996. *Expert Witness Report* dans l'affaire Noëlla-Arsenault-Cameron et al. c. le gouvernement de l'Île-du-Prince-Édouard.
- MARTEL, A. 1995a. « Droit constitutionnel et rapports de pouvoir : les droits scolaires des francophones minoritaires du Canada avant 1960 », dans *Revue canadienne droit et société/ Canadian Journal of Law and Society*, 10, 1, p. 25-63.

MARTEL, A. 1995b. « Les droits constitutionnels des minorités linguistiques en matière d'éducation sont-ils solides ? », dans *Revue de Droit d'Ottawa/Ottawa Law Review*, 27 (1), p. 59-97.

MARTEL, A. 1994. « Évolution des services et des droits éducatifs des minorités », dans C. Poirier (Éd.), *Langue, espace, société*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 239-275.

MARTEL, Angéline. 1993a. « Processus initié par la promulgation de l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* : les revendications scolaires de la minorité de langue officielle française », dans D. Schneiderman (Dir.), *Language and the State: The Law and Politics of Identity/Langue et État : droit, politique et identité*, Edmonton, Centre d'études constitutionnelles, p. 377-412.

MARTEL, Angéline. 1993b. « Compétition idéologiques et les droits scolaires francophones en milieu minoritaire au Canada », dans *Revue canadienne des langues vivantes/Canadian Modern Language Review*, 49 (4), p. 734-775.

MARTEL, A. 1991. *Les droits scolaires des minorités de langue officielle au Canada : De l'instruction à la gestion/Official Language Minority Education Rights in Canada: From instruction to management*, Ottawa, Commissariat aux langues officielles.

MAURAI, J. (Ed.). 1987. *Politique et aménagement linguistiques*, Paris, Le Robert.

VANDYCKE, R. 1989. « L'activisme judiciaire et les droits de la personne : émergence d'un nouveau savoir-pouvoir », dans *Les Cahiers de droit*, 30 (4), p. 927-951.

ANNEXE A

Tableau 1

Population de langue maternelle française (FLM) et population parlant principalement le français à la maison (FLU), Canada moins Québec, 1951-1996

	1951	1961	1971	1981	1986*	1991*	1996*	Changement 1951-1996 (%)
Population totale, excluant le Québec	9 953 748	12 979 036	15 540 545	17 714 450	18 776 865	20 183 735	21 483 045	+ 115,8
Français, langue maternelle	721 820	853 462	926 400	923 600	945 860	976 415	970 205	+ 34,4
Français, langue parlée à la maison			675 955	666 785	669 316	636 635	618 522	** - 8,5
Indice de continuité en pourcentage FLU/FLM			73,0	72,2	70,8	65,2	63,8	
Pourcentage français langue maternelle/ population totale	7,25	6,58	5,95	5,21	5,0	4,84	4,5	

Source : Brian Harrison et Louise Marmen. 1994. Les langues au Canada. Statistique Canada et Statistique Canada, 1999 à http://www.statcan.ca/francais/Pgdb/People/Population/demo18a_f.htm

*Données après répartition des réponses multiples pour fin de comparaison avec les années antérieures.

**Changement entre 1971 et 1996.

Tableau 2**Population et proportion des minorités de langue officielle, langue maternelle, par rapport aux populations provinciales et territoriales du Canada, 1986-1996**

Proportions**	1986*		1996*			
	Provinces/ Territoires	Population minoritaire	Pourcentage	Provinces/ territoires	Population minoritaire	Pourcentage
Considérable : plus du tiers	Nouveau- Brunswick	237 570	33,5	Nouveau-Brunswick	242 410	33,2
Importante : (de 10 à 33 %)	Québec***	678 785	10,4	Québec	621 860	8,8
Intermédiaire : de 4 à 10 %	Ontario	484 265	5,3	Ontario	499 690	4,7
	Manitoba	51 775	4,9	Manitoba	49 100	4,5
	Île-du-Prince-Édouard	5 920	4,7	Île-du-Prince-Édouard	5 720	4,3
	Nouvelle-Écosse	35 810	4,1	Nouvelle-Écosse	36 310	4,0
Faible : de 1 à 3%	Territoires : Nord-Ouest et Yukon	2 040	2,7	Territoires : Nord-Ouest et Yukon	2 590	2,7
	Alberta	56 245	2,4	Alberta	55 290	2,1
	Saskatchewan	23 720	2,3	Saskatchewan	19 900	2,0
	Colombie-Britannique	45 845	1,6	Colombie-Britannique	56 755	1,5
Minime : moins de 1%	Terre-Neuve-Labrador	2 670	0,5	Terre-Neuve-Labrador	2 440	0,4
Total francophones		945 860	5,0		970 205	4,5

Source : B. Harrison & L. Marmen (1994) et Statistique Canada (1999).

*Données après répartition des réponses multiples pour fin de comparaison avec les années antérieures.

** La typologie présentée dans Martel (1991 : 64) est légèrement modifiée.

*** Anglais langue maternelle. Le Québec est inclus pour fin de comparaison.

Tableau 3**Effectif scolaire cible des écoles de langue française et population scolaire totale, Canada moins Québec, 6 à 17 ans, 1986-1996**

	1986	1991	1996	Changement 1986-1996 (%)
a) Effectif scolaire cible	271 914	259 035	232 942	-14,3
b) Population scolaire totale	3 466 697	3 617 306	3 811 677	+10,0
Pourcentage de l'effectif scolaire cible/ population scolaire totale	7,8	7,2	6,1	

Source : a) Tableaux spéciaux de Statistique Canada pour les recensements de 1986, 1991 et 1996

b) Statistique Canada

Tableau 4

Effectif scolaire cible des écoles de langue française, par province et territoire, 6 à 17 ans, 1986-2002

Provinces et territoires	1986	1991	1996	2002*	Changement 1986-1996 (%)
Colombie-Britannique	14 815	15 188	14 075	13 692	-5,0
Alberta	21 093	21 508	19 280	19 027	-8,6
Saskatchewan	10 722	9 975	7 449	6 029	-30,5
Manitoba	17 754	16 366	15 056	13 828	-15,2
Ontario	135 612	127 979	117 127	118 056	-13,6
Nouveau-Brunswick	57 331	53 894	46 593	40 719	-18,7
Nouvelle-Écosse	10 516	10 214	9 701	9 168	-7,7
Île-du-Prince-Édouard	2 280	1 918	1 813	1 725	-20,5
Terre-Neuve-Labrador	1 117	1 186	898	754	-19,6
Territoires du Nord-Ouest	459	524	579	615	+26,1
Yukon	215	282	372	426	+73,0
Total	271 914	259 035	232 942	224 038	-14,3

Source : Tableaux spéciaux de Statistique Canada pour les recensements de 1986, 1991 et 1996.

* Rappelons que cette projection s'échelonne sur six années parce que nous calculons la tranche d'âge qui, en 1996, se situe de 0 à 5 ans inclusivement (six années).

Tableau 5

Écoles et effectifs réalisés, tous programmes et écoles de langue française, 1986-1987 à 1997-1998

	1986- 1987	1990- 1991	1991- 1992	1992- 1993	1993- 1994	1994- 1995	1995- 1996	1996- 1996	1997- 1998	Changement 1986-1987 à 1997-1998 (%)
a) Écoles										
Françaises	499	547	555	556	554	554	562	545	546	+9,4
Tous programmes	630	664	668	669	668	665	668	651	646	+2,5
Pourcentage des écoles françaises/tous programmes	79,2	84,9	83,1	83,1	82,9	83,3	84,1	83,7	86	+5,3 points
b) Effectifs										
Écoles françaises	123 027	129 461	129 778	130 836	129 819	129 645	128 781	126 718	126 622	+2,9
Tous programmes	139 322	137 500	137 175	137 765	137 096	136 880	134 585	133 370	132 253	-5,1
Pourcentage des écoles françaises/tous programmes	88,3	94,2	94,6	95,0	94,6	94,7	95,7	95,0	95,7	
c) Population scolaire										
Canada moins Québec	3 466 977	3 472 238	3 617 306	3 702 708	3 720 668	3 748 851	3 793 757	3 811 677		+9,9
Pourcentage de l'effectif/ tous programmes/population scolaire totale	4,1	4,0	3,7	3,7	3,7	3,7	3,5	3,5		

Sources : Ministère de l'Éducation des provinces et territoires et Statistique Canada.

*Année scolaire, données de juin

Tableau 6

Taux de rétention (pourcentage de la 1^{re} année) en 8^e et 12^e années dans les écoles de langue française en milieu majoritaire, 1994

	8 ^e (%)	12 ^e (%)
Terre-Neuve/Labrador	106,3	0,0
Île-du-Prince-Édouard	88,9	84,8
Nouvelle-Écosse	77,1	52,0
Nouveau-Brunswick	97,3	87,3
Ontario	84,9	80,6
Manitoba	102,6	62,2
Saskatchewan	43,3	17,3
Alberta	116,9	57,2
Colombie-Britannique	63,2	23,3

Source : Frenette et Quazi, 1994.

Tableau 7

Effectifs* tous programmes, selon les niveaux d'études, Canada moins Québec : 1991-1992 et 1996-1997

Niveau scolaire	Effectifs et pourcentage 1991-1992	Effectifs et pourcentage 1996-97	Changement 1991-1992 et 1996-1997 (%)
1 ^{re} année	12 403 (9,2)	12 376 (9,4)	+0,2 point
2 ^e année	12 009 (8,9)	11 409 (8,7)	-5 points
3 ^e année	12 083 (8,9)	11 345 (8,7)	-6 points
4 ^e année	12 008 (8,9)	11 205 (8,5)	-6,7 points
5 ^e année	12 124 (9,0)	11 280 (8,6)	-7,0 points
6 ^e année	11 768 (8,7)	11 550 (8,8)	-1,8 point
7 ^e année	11 932 (8,8)	11 296 (8,6)	-5,3 points
8 ^e année	11 255 (8,3)	11 117 (8,5)	-1,2 point
9 ^e année	10 562 (7,8)	10 600 (8,1)	+0,1 point
10 ^e année	10 257 (7,6)	10 278 (7,8)	+0,1 point
11 ^e année	10 124 (7,5)	10 162 (7,7)	+0,1 point
12 ^e année**	8 572 (6,4)	8 443 (6,4)	+0,2 point
Total	135 097	131 061	

Source : Ministères de l'Éducation des provinces et territoires.

* Ont été exclus, les effectifs dont on ne connaît pas le niveau (à l'exception de ceux de la Colombie-Britannique de la 1^{re} à la 3^e année en 1991-1992 qui ont été répartis également entre ces trois années), de même que les élèves hospitalisés et ceux de plus de 21 ans étudiant au secondaire. Ceux-ci sont par ailleurs inclus au Tableau 6, car ils appartiennent aux programmes de la minorité francophone.

** Exclut le pré-universitaire en Ontario.

Tableau 8

Écoles de langue française et effectifs, par province et territoire, 1986-1987 à 1997-1998

Province et territoire	1986-1987	1988-1989	1990-1991	1992-1993	1994-1995	1996-1997	1997-1998	Changement 1986-1987 à 1997-1998 (%)
Colombie-Britannique								
Écoles	2	3	4	4	4	4	4	+2
Effectifs	357	478	693	716	803	809	840	+135,3
Alberta								
Écoles	2	3	6	10	10	13	17	+15
Effectifs	526	943	1 474	1 775	1 811	1 527	2 246	+326
Saskatchewan								
Écoles	3	3	9	10	10	12	12	+9
Effectifs	166	266	683	843	909	879	845	+409
Manitoba								
Écoles	15	15	15	17	20	23	23	+8
Effectifs	3 230	3 170	3 285	3 672	3 897	4 477	4 456	+38,0
Ontario*								
Écoles	313	331	350	356	361	363	364	+51
Effectifs	72 555	76 186	76 441	77 303	76 629	75 096	75 200	+3,7
Nouveau-Brunswick								
Écoles	150	152	148	142	132	115	109	-41
Effectifs	43 737	45 396	44 432	43 686	42 248	40 144	39 164	-10,5
Nouvelle-Écosse								
Écoles	12	12	10	12	11	11	11	-1
Effectifs	1 959	1 990	1 777	2 067	2 457	2 821	2 964	+51
Île-du-Prince-Édouard								
Écoles	2	2	2	2	2	2	2	0
Effectifs	497	507	554	608	631	652	623	+25,4
Terre-Neuve/Labrador								
Écoles	0	1	1	1	2	2	2	+1
Effectifs	0	47	61	62	137	143	136	
Territoires du Nord-Ouest								
Écoles	0	0	1	1	1	1	1	
Effectifs	0	0	17	28	37	56	56	
Yukon								
Écoles	0	0	1	1	1	1	1	
Effectifs	0	0	44	76	86	96	92	
Total								
Écoles	499	522	547	556	554	545	546	+47
Effectifs	123 027	128 983	129 461	130 836	129 645	126 718	126 622	+2,3

Source : Ministère de l'Éducation des provinces et territoires.

Année scolaire, données de juin

* Pour l'Ontario et à des fins de comparaison avec les données antérieures, les effectifs de la 12^e année à partir de 1990 excluent le pré-universitaire.

Tableau 9**Pourcentages des effectifs réalisés, tous programmes et écoles de langue française, par rapport à l'effectif scolaire cible, 6 à 17 ans, 1986, 1991 et 1996**

	1986	1991	1996	Hypothèse : effectifs réalisés, 1996/ effectif cible 1986, (%)
a) Effectifs réalisés/ effectif scolaire cible (%)	(123 027 / 271 914) 45,25	(129 778 / 259 035) 51,01	(126 718 / 232 942) 54,39	(126 718 / 271 914) 46,6
b) Effectifs tous programmes/ effectif scolaire cible (%)	(136 903 / 271 914) 50,35	(137 175 / 259 035) 52,96	(133 370 / 232 942) 57,25	(133 370 / 271 914) 49,04

Sources : Tableaux spéciaux de Statistique Canada pour les recensements de 1986, 1991 et 1996 pour les ayants droit et les ayants droit de français langue maternelle; ministère de l'Éducation des provinces et territoires pour les effectifs et les écoles.

Tableau 10

Hypothèses d'aménagement linguistique : plan d'action de récupération, 2000-2010

A	B	C	D	E
Provinces/ territoires	Population de langue maternelle française/population totale * 1996 En pourcentage	Effectif cible à l'école de langue française ** 1996 En pourcentage	Hypothèse de chiffre pertinent : pourcentage de l'effectif cible à l'école de langue française en 2010	Total d'ayants droit à récupérer par les écoles de langue française : 2000-2010
Nouveau- Brunswick	Considérable : plus du tiers 33,2	86,2	95	7 664
Ontario	Intermédiaire : de 4 à 10 % avec une population très importante 4,7	64,1	75	17 676
Manitoba	Intermédiaire : de 4 à 10 % 4,5	29,7	50	5 785
Île-du-Prince- Édouard	4,3	36,0		524
Nouvelle-Écosse	4,0	29,1		3 533
	Faible : de 1 à 3%			
Territoires du Nord-Ouest	2,2	9,7	25	140
Yukon	3,8	25,8		-1 (!)
Alberta	2,1	7,9		6 438
Saskatchewan	2,0	12,0		3 520
Colombie- Britannique	1,5	5,8		5 204
Terre-Neuve/Labrador	Minime : moins de 1% 0,4	16,0	30	360
Total		54,4	76,2	50 843 étudiants

* Voir Tableau 1.

** Recoupement des tableaux 4 et 8.

ANNEXE B

Tableau 11
Résumé des indices statistiques, Canada moins Québec

Indice	1986	1996	Changement entre 1986 et 1996 (%)
École			
Nombre d'écoles de langue française ¹	499	545	+9,2
Effectifs des écoles de langue française	123 027	126 718	+3,0
Nombre d'écoles mixtes ou bilingues	131	106	-19,1
Effectifs des écoles mixtes et bilingues	16 295	6 651	-59,2
Effectif scolaire cible (ESC)	271 914	232 942	-14,3
Effectifs réalisés des écoles de langue française/ESC (%)	45,3	54,4	+9,2 points
Effectifs des écoles mixtes et bilingues/ESC (%)	6,0	2,9	-3,1 points
ESC par type de famille²			
Familles endogames (%)	41,8	35,1	-6,7 points
Familles exogames (%)	47,4	52,5	+5,1 points
Familles monoparentales (%)	10,5	12,4	+1,9 point
ESC de langue maternelle française, famille endogame (%)	82,7	85,5	+2,8 points
ESC de langue maternelle française, famille exogame (%)	13,2	13,1	-0,1 point
ESC de langue maternelle française, famille monoparentale (%)	50,5	49,9	-0,6 point
Communautés francophones			
Population francophone ³	945 860	970 205	+2,6
Population de moins de 15 ans (%)		14,3	
Population de plus de 65 ans (%)		13,6	
Population totale (%)	5,0	4,5	-0,5 point
Migration nette de francophones entre 1986 et 1996 ⁴		-6 615	-0,6
Contexte national			
Population totale (moins Québec)	18 776 865	21 483 045	+14,4
Population de moins de 15 ans ⁵ (%)		21,1	
Population de plus de 65 ans (%)		11,6	
Population scolaire, moins le Québec (1 ^{re} -12 ^e années) ⁶	3 466 697	3 811 677	+10,0

1 Voir tableau 5 pour les écoles et les effectifs.

2 Martel, 1999, d'après les données de la Commission nationale des parents francophones. L'effectif scolaire cible se compose ici de jeunes de 5 à 17 ans et non de 6 à 17 ans comme ailleurs dans la présente étude.

3 Voir tableau 1.

4 **Source** : Marmen et Corbeil, 1999, p. 74.

5 **Source** : Marmen, 1997, Annexe 3.

6 **Source** : Tableaux spéciaux, Statistique Canada.

Tableau 12

Résumé des indices statistiques, Colombie-Britannique

Indice	1986	1996	Changement entre 1986 et 1996 (%)
École			
Nombre d'écoles de langue française	2	4	+100
Effectifs des écoles de langue française	357	809	+126
Nombre d'écoles mixtes ou bilingues	34	49	+44,1
Effectifs des écoles mixtes et bilingues	1 168	1 635	+40
Effectif scolaire cible (ESC)	14 815	14 075	-5,0
Effectifs réalisés des écoles de langue française/ESC (%)	2,4	5,8	+3,4 points
Effectifs des écoles mixtes et bilingues/ESC (%)	7,9	11,6	+3,7 points
ESC par type de famille²			
Familles endogames (%)	16,9	65,3	+48 points
Familles exogames (%)	69,9	28,8	-41,1 points
Familles monoparentales (%)	13,2	5,9	-7,3 points
ESC de langue maternelle française, famille endogame (%)	33,9	48,1	+14,2 points
ESC de langue maternelle française, famille exogame (%)	5,0	5,6	+0,6 point
ESC de langue maternelle française, famille monoparentale (%)	16,3	13,9	-1,6 point
Communautés francophones			
Population francophone	45 845	56 755	+23,8
Population de moins de 15 ans (%)		7,6	
Population de plus de 65 ans (%)		15,8	
Population totale (%)	1,6%	1,5	-0,1 point
Migration nette de francophones entre 86 et 96 ⁴		+9 835	+17,3
Contexte provincial			
Population totale	2 883 375	3 689 760	+28,0
Population de moins de 15 ans ⁵ (%)		19,9	
Population de plus de 65 ans (%)		12,2	
Population scolaire (1-12 ^{ième} années) ⁶	483 253	616 891	+27,7

1 Voir tableau 5 pour les écoles et les effectifs.

2 Martel, 1999, d'après les données de la Commission nationale des parents francophones. L'effectif scolaire cible se compose ici de jeunes de 5 à 17 ans et non de 6 à 17 ans comme ailleurs dans la présente étude.

3 Voir tableau 1.

4 **Source** : Marmen et Corbeil, 1999, p. 74.

5 **Source** : Marmen, 1997, Annexe 3.

6 **Source** : Tableaux spéciaux, Statistique Canada.

Tableau 13

Résumé des indices statistiques, Alberta

Indice	1986	1996	Changement entre 1986 et 1996 (%)
École			
Nombre d'écoles de langue française	2	13	+550
Effectifs des écoles de langue française	526	1 527	+190
Nombre d'écoles mixtes ou bilingues	15	13	-13
Effectifs des écoles mixtes et bilingues	1 049	1 282	+22,2
Effectif scolaire cible (ESC)	21 093	19 280	-8,6
Effectifs réalisés des écoles de langue française/ESC (%)	2,5	7,9	+5,4 points
Effectifs des écoles mixtes et bilingues/ESC (%)	5,0	6,7	+1,7 point
ESC par type de famille²			
Familles endogames (%)	23,4	17	-6,4 points
Familles exogames (%)	67,9	73,3	+5,4 points
Familles monoparentales (%)	8,7	9,7	+1,0 point
ESC de langue maternelle française, famille endogame (%)	56,0	55,4	-0,6 point
ESC de langue maternelle française, famille exogame (%)	5,4	4,5	-0,9 point
ESC de langue maternelle française, famille monoparentale (%)	20,7	10,7	-10,0 points
Communautés francophones			
Population francophone	56 245	55 290	-0,6
Population de moins de 15 ans (%)		9,1	
Population de plus de 65 ans (%)		13,9	
Population totale (%)	2,4	2,1	-0,3 point
Migration nette de francophones entre 86 et 96 ⁴		-200	-0,3
Contexte provincial			
Population totale	2 365 830	2 669 195	+12,8
Population de moins de 15 ans ⁵ (%)		23,0	
Population de plus de 65 ans (%)		9,2	
Population scolaire (1-12 ^{ième} années) ⁶	438 183	514 566	+17,4

1 Voir tableau 5 pour les écoles et les effectifs.

2 Martel, 1999, d'après les données de la Commission nationale des parents francophones. L'effectif scolaire cible se compose ici de jeunes de 5 à 17 ans et non de 6 à 17 ans comme ailleurs dans la présente étude.

3 Voir tableau 1.

4 **Source** : Marmen et Corbeil, 1999, p. 74.

5 **Source** : Marmen, 1997, Annexe 3.

6 **Source** : Tableaux spéciaux, Statistique Canada.

Tableau 14
Résumé des indices statistiques, Saskatchewan

Indice	1986	1996	Changement entre 1986 et 1996 (%)
École			
Nombre d'écoles de langue française	3	12	+300
Effectifs des écoles de langue française	166	879	+430
Nombre d'écoles mixtes ou bilingues	9	0	-
Effectifs des écoles mixtes et bilingues	672	0	-
Effectif scolaire cible (ESC)	10 722	7 449	-30,5
Effectifs réalisés des écoles de langue française/ESC (%)	1,5	12,0	+10,5 points
Effectifs des écoles mixtes et bilingues/ESC (%)	6,3	-	-6,3 points
ESC par type de famille²			
Familles endogames (%)	20,2	18,4	-1,8 point
Familles exogames (%)	72,2	73,7	+1,5 point
Familles monoparentales (%)	7,6	7,8	+0,2 point
ESC de langue maternelle française, famille endogame (%)	37,1	42,6	+5,5 points
ESC de langue maternelle française, famille exogame (%)	4,1	3,1	-1,0 point
ESC de langue maternelle française, famille monoparentale (%)	7,2	6,8	-0,4 point
Communautés francophones			
Population francophone	23 720	19 900	-16,1
Population de moins de 15 ans (%)		7,0	
Population de plus de 65 ans (%)		27,1	
Population totale (%)	2,3	2,0	-0,3 point
Migration nette de francophones entre 86 et 96 ⁴		-1 735	-8,7
Contexte provincial			
Population totale	1 009 625	976 615	-3,3
Population de moins de 15 ans ⁵ (%)		23,4	
Population de plus de 65 ans (%)		13,8	
Population scolaire (1-12 ^{ième} années) ⁶	196 291	196 405	—

1 Voir tableau 5 pour les écoles et les effectifs.

2 Martel, 1999, d'après les données de la Commission nationale des parents francophones. L'effectif scolaire cible se compose ici de jeunes de 5 à 17 ans et non de 6 à 17 ans comme ailleurs dans la présente étude.

3 Voir tableau 1.

4 **Source** : Marmen et Corbeil, 1999, p. 74.

5 **Source** : Marmen, 1997, Annexe 3.

6 **Source** : Tableaux spéciaux, Statistique Canada.

Tableau 15

Résumé des indices statistiques, Manitoba

Indice	1986	1996	Changement entre 1986 et 1996 (%)
École			
Nombre d'écoles de langue française	15	23	+53,3
Effectifs des écoles de langue française	3 230	4 477	+38
Nombre d'écoles mixtes ou bilingues	19	6	-68,5
Effectifs des écoles mixtes et bilingues	1 981	697	-64,8
Effectif scolaire cible (ESC)	17 754	15 056	-15,2
Effectifs réalisés des écoles de langue française/ESC (%)	18,2	29,7	+11,5 points
Effectifs des écoles mixtes et bilingues/ESC (%)	11,2	4,6	-6,6 points
ESC par type de famille²			
Familles endogames (%)	35,1	30,2	-4,9 points
Familles exogames (%)	55,3	61	+5,7 points
Familles monoparentales (%)	9,6	8,7	-0,9 point
ESC de langue maternelle française, famille endogame (%)	66,6	69,5	+2,9 points
ESC de langue maternelle française, famille exogame (%)	7,5	9,5	+2,0 points
ESC de langue maternelle française, famille monoparentale (%)	28,4	29,5	+1,1 point
Communautés francophones			
Population francophone	51 775	49 100	-12,3
Population de moins de 15 ans (%)		12,6	
Population de plus de 65 ans (%)		17,9	
Population totale (%)	4,9	4,5	-4,0 points
Migration nette de francophones entre 86 et 96 ⁴		-2 845	-5,8
Contexte provincial			
Population totale	1 063 010	1 100 295	+3,5
Population de moins de 15 ans ⁵ (%)		22,2	
Population de plus de 65 ans (%)		12,9	
Population scolaire (1-12 ^{ième} années) ⁶	200 295	202 693	+1,2

1 Voir tableau 5 pour les écoles et les effectifs.

2 Martel, 1999, d'après les données de la Commission nationale des parents francophones. L'effectif scolaire cible se compose ici de jeunes de 5 à 17 ans et non de 6 à 17 ans comme ailleurs dans la présente étude.

3 Voir tableau 1.

4 **Source** : Marmen et Corbeil, 1999, p. 74.

5 **Source** : Marmen, 1997, Annexe 3.

6 **Source** : Tableaux spéciaux, Statistique Canada.

Tableau 16
Résumé des indices statistiques, Ontario

Indice	1986	1996	Changement entre 1986 et 1996 (%)
École			
Nombre d'écoles de langue française	313	363	16,0
Effectifs des écoles de langue française	72 555	75 096	3,5
Nombre d'écoles mixtes ou bilingues	38	25	-34,2
Effectifs des écoles mixtes et bilingues	4 857	1 493	-692
Effectif scolaire cible (ESC)	135 612	117 127	-13,6
Effectifs réalisés des écoles de langue française/ESC (%)	53,5	64,1	+10,6 points
Effectifs des écoles mixtes et bilingues/ESC (%)	3,6	1,3	-2,5 points
ESC par type de famille²			
Familles endogames (%)	39,6	32,6	-7 points
Familles exogames (%)	49,6	54,3	+4,7 points
Familles monoparentales (%)	10,8	13,1	+2,3 points
ESC de langue maternelle française, famille endogame (%)	83,3	83,9	+0,6 point
ESC de langue maternelle française, famille exogame (%)	16,3	14,5	-1,2 point
ESC de langue maternelle française, famille monoparentale (%)	51,0	49,2	-1,8 point
Communautés francophones			
Population francophone	484 265	499 690	+3,2
Population de moins de 15 ans (%)		14,7	
Population de plus de 65 ans (%)		13,0	
Population totale (%)	5,3	4,7	-0,6 point
Migration nette de francophones entre 86 et 96 ⁴		-7 690	-1,5
Contexte provincial			
Population totale	9 101 690	10 642 790	+16,9
Population de moins de 15 ans ⁵ (%)		20,8	
Population de plus de 65 ans (%)		11,7	
Population scolaire (1-12 ^{ème} années) ⁶	1 674 553	1 854 651	+10,8

1 Voir tableau 5 pour les écoles et les effectifs.

2 Martel, 1999, d'après les données de la Commission nationale des parents francophones. L'effectif scolaire cible se compose ici de jeunes de 5 à 17 ans et non de 6 à 17 ans comme ailleurs dans la présente étude.

3 Voir tableau 1.

4 **Source** : Marmen et Corbeil, 1999, p. 74.

5 **Source** : Marmen, 1997, Annexe 3.

6 **Source** : Tableaux spéciaux, Statistique Canada.

Tableau 17

Résumé des indices statistiques, Nouveau-Brunswick

Indice	1986	1996	Changement entre 1986 et 1996 (%)
École			
Nombre d'écoles de langue française	150	115	-23,3
Effectifs des écoles de langue française	43 737	40 144	-8,2
Nombre d'écoles mixtes ou bilingues	4	0	
Effectifs des écoles mixtes et bilingues	2 349	0	
Effectif scolaire cible (ESC)	57 331	46 593	-18,7
Effectifs réalisés des écoles de langue française/ESC (%)	76,3	86,2	+9,9 points
Effectifs des écoles mixtes et bilingues/ESC (%)	4,1	0	
ESC par type de famille²			
Familles endogames (%)	68,8	62,6	-6,2 points
Familles exogames (%)	19,7	23,5	+3,8 points
Familles monoparentales (%)	11,6	12,0	+0,4 point
ESC de langue maternelle française, famille endogame (%)	94,8	97,5	+2,7 points
ESC de langue maternelle française, famille exogame (%)	26,3	34,5	+8,2 points
ESC de langue maternelle française, famille monoparentale (%)	81,5	86,4	+4,9 points
Communautés francophones			
Population francophone	237 570	242 410	+2,0
Population de moins de 15 ans (%)		17,7	
Population de plus de 65 ans (%)		11,7	
Population totale (%)	33,5	33,2	-0,3 point
Migration nette de francophones entre 86 et 96 ⁴		-2 380	-1,0
Contexte provincial			
Population totale	709 445	729 625	+2,8
Population de moins de 15 ans ⁵ (%)		19,8	
Population de plus de 65 ans (%)		11,9	
Population scolaire (1-12 ^{ème} années) ⁶	140 804	125 618	-10,8

1 Voir tableau 5 pour les écoles et les effectifs.

2 Martel, 1999, d'après les données de la Commission nationale des parents francophones. L'effectif scolaire cible se compose ici de jeunes de 5 à 17 ans et non de 6 à 17 ans comme ailleurs dans la présente étude.

3 Voir tableau 1.

4 **Source** : Marmen et Corbeil, 1999, p. 74.

5 **Source** : Marmen, 1997, Annexe 3.

6 **Source** : Tableaux spéciaux, Statistique Canada.

Tableau 18**Résumé des indices statistiques, Nouvelle-Écosse**

Indice	1986	1996	Changement entre 1986 et 1996 (%)
École			
Nombre d'écoles de langue française	12	11	-8
Effectifs des écoles de langue française	1 959	2 821	+51
Nombre d'écoles mixtes ou bilingues	8	9	+12,5
Effectifs des écoles mixtes et bilingues	1 696	1 450	-14,5
Effectif scolaire cible (ESC)	10 516	9 701	-7,7
Effectifs réalisés des écoles de langue française/ESC (%)	18,6	29,1	+10,5 points
Effectifs des écoles mixtes et bilingues/ESC (%)	16,1	15,0	-1,1 point
ESC par type de famille²			
Familles endogames (%)	35,1	28,0	-7,1 points
Familles exogames (%)	57,4	63,8	+6,4 points
Familles monoparentales (%)	7,5	8,0	+0,5 point
ESC de langue maternelle française, famille endogame (%)	72,5	82,3	+9,8 points
ESC de langue maternelle française, famille exogame (%)	8,0	7,8	-0,2 point
ESC de langue maternelle française, famille monoparentale (%)	38,1	25,2	-12,9 points
Communautés francophones			
Population francophone	35 810	36 310	+1,4
Population de moins de 15 ans (%)		10,9	
Population de plus de 65 ans (%)		18,1	
Population totale (%)	4,1%	4,0	-0,1 point
Migration nette de francophones entre 86 et 96 ⁴		-1 010	-2,8
Contexte provincial			
Population totale	873 165	899 970	+3,1
Population de moins de 15 ans ⁵ (%)		20,0	
Population de plus de 65 ans (%)		12,5	
Population scolaire (1-12 ^{ième} années) ⁶	161 478	154 594	-4,2

1 Voir tableau 5 pour les écoles et les effectifs.

2 Martel, 1999, d'après les données de la Commission nationale des parents francophones. L'effectif scolaire cible se compose ici de jeunes de 5 à 17 ans et non de 6 à 17 ans comme ailleurs dans la présente étude.

3 Voir tableau 1.

4 **Source** : Marmen et Corbeil, 1999, p. 74.

5 **Source** : Marmen, 1997, Annexe 3.

6 **Source** : Tableaux spéciaux, Statistique Canada.

Tableau 19

Résumé des indices statistiques, Île-du-Prince-Édouard

Indice	1986	1996	Changement entre 1986 et 1996 (%)
École			
Nombre d'écoles de langue française	2	2	-
Effectifs des écoles de langue française	497	652	+31,1
Nombre d'écoles mixtes ou bilingues	-	-	-
Effectifs des écoles mixtes et bilingues	-	-	-
Effectif scolaire cible (ESC)	2 280	1 813	-20,5
Effectifs réalisés des écoles de langue française/ESC (%)	21,8	36	+14,2 points
Effectifs des écoles mixtes et bilingues/ESC (%)	-	-	-
ESC par type de famille²			
Familles endogames (%)	31,3	26,3	-5,0 points
Familles exogames (%)	64,3	65,9	+1,6 point
Familles monoparentales (%)	4,4	7,8	+3,4 points
ESC de langue maternelle française, famille endogame (%)	59,6	94,7	+35,1 points
ESC de langue maternelle française, famille exogame (%)	10	7,6	-2,4 points
ESC de langue maternelle française, famille monoparentale (%)	0	28,6	+28,6 points
Communautés francophones			
Population francophone	5 920	5 720	-3,3
Population de moins de 15 ans (%)		11,7	
Population de plus de 65 ans (%)		19,5	
Population totale (%)	4,7	4,3	-0,4 point
Migration nette de francophones entre 86 et 96 ⁴		-255	-4,5
Contexte provincial			
Population totale	125 650	132 855	+5,7
Population de moins de 15 ans ⁵ (%)		21,9	
Population de plus de 65 ans (%)		12,1	
Population scolaire (1-12 ^{ième} années) ⁶	24 938	24 782	-0,6

1 Voir tableau 5 pour les écoles et les effectifs.

2 Martel, 1999, d'après les données de la Commission nationale des parents francophones. L'effectif scolaire cible se compose ici de jeunes de 5 à 17 ans et non de 6 à 17 ans comme ailleurs dans la présente étude.

3 Voir tableau 1.

4 **Source** : Marmen et Corbeil, 1999, p. 74.

5 **Source** : Marmen, 1997, Annexe 3.

6 **Source** : Tableaux spéciaux, Statistique Canada.

Tableau 20

Résumé des indices statistiques, Terre-Neuve et Labrador

Indice	1986	1996	Changement entre 1986 et 1996 (%)
École			
Nombre d'écoles de langue française	0	2	-
Effectifs des écoles de langue française	0	143	-
Nombre d'écoles mixtes ou bilingues	2	3	+50
Effectifs des écoles mixtes et bilingues	68	100	+47
Effectif scolaire cible (ESC)	1 117	898	-19,6
Effectifs réalisés des écoles de langue française/ESC (%)	-	16	+16 points
Effectifs des écoles mixtes et bilingues/ESC (%)	6,1	11,1	+5 points
ESC par type de famille²			
Familles endogames (%)	16,5	17,3	+0,8 point
Familles exogames (%)	78	74,1	-3,9 points
Familles monoparentales (%)	5,4	8,7	+3,3 points
ESC de langue maternelle française, famille endogame (%)	71,4	87,5	+16,1 points
ESC de langue maternelle française, famille exogame (%)	3,5	5,8	+2,3 points
ESC de langue maternelle française, famille monoparentale (%)	0	31,3	+31,3 points
Communautés francophones			
Population francophone	2 670	2 440	-8,6
Population de moins de 15 ans (%)		12,1	
Population de plus de 65 ans (%)		15,0	
Population totale (%)	0,5	0,4	-0,1 point
Migration nette de francophones entre 86 et 96 ⁴		-470	-19,3
Contexte provincial			
Population totale	568 345	547 160	-3,7
Population de moins de 15 ans ⁵ (%)		20,1	
Population de plus de 65 ans (%)		10,1	
Population scolaire (1-12 ^{ème} années) ⁶	130 466	99 627	-23,6

1 Voir tableau 5 pour les écoles et les effectifs.

2 Martel, 1999, d'après les données de la Commission nationale des parents francophones. L'effectif scolaire cible se compose ici de jeunes de 5 à 17 ans et non de 6 à 17 ans comme ailleurs dans la présente étude.

3 Voir tableau 1.

4 **Source** : Marmen et Corbeil, 1999, p. 74.

5 **Source** : Marmen, 1997, Annexe 3.

6 **Source** : Tableaux spéciaux, Statistique Canada.

Tableau 21

Résumé des indices statistiques, Yukon

Indice	1986	1996	Changement entre 1986 et 1996 (%)
École			
Nombre d'écoles de langue française	0	1	-
Effectifs des écoles de langue française	0	96	-
Nombre d'écoles mixtes ou bilingues	2	-	-
Effectifs des écoles mixtes et bilingues	36	-	-
Effectif scolaire cible (ESC)	215	372	+73,0
Effectifs réalisés des écoles de langue française/ESC (%)	-	25,8	+25,8 points
Effectifs des écoles mixtes et bilingues/ESC (%)	16,7	-	-16,7 points
ESC par type de famille²			
Familles endogames (%)	6,5	9,6	+3,1 points
Familles exogames (%)	93,5	74,7	-18,8 points
Familles monoparentales (%)	0	15,7	+15,7 points
ESC de langue maternelle française, famille endogame (%)	0	87,5	+87,5 points
ESC de langue maternelle française, famille exogame (%)	6,9	19,4	+12,5 points
ESC de langue maternelle française, famille monoparentale (%)	0	61,5	+61,5 points
Communautés francophones			
Population francophone		1 170	
Population de moins de 15 ans (%)		15,6	
Population de plus de 65 ans (%)		4,5	
Population totale (%)		3,8	
Migration nette de francophones entre 86 et 96 ⁴		+115	+9,8
Contexte provincial			
Population totale		30 650	
Population de moins de 15 ans ⁵ (%)		24,1	
Population de plus de 65 ans (%)		4,2	
Population scolaire (1-12 ^{ème} années) ⁶	4 354	5 843	+34,2

1 Voir tableau 5 pour les écoles et les effectifs.

2 Martel, 1999, d'après les données de la Commission nationale des parents francophones. L'effectif scolaire cible se compose ici de jeunes de 5 à 17 ans et non de 6 à 17 ans comme ailleurs dans la présente étude.

3 Voir tableau 1.

4 **Source** : Marmen et Corbeil, 1999, p. 74.

5 **Source** : Marmen, 1997, Annexe 3.

6 **Source** : Tableaux spéciaux, Statistique Canada.

Tableau 22

Résumé des indices statistiques, Territoires du Nord-Ouest

Indice	1986	1996	Changement entre 1986 et 1996 (%)
École			
Nombre d'écoles de langue française	0	1	-
Effectifs des écoles de langue française	0	56	-
Nombre d'écoles mixtes ou bilingues	0	1	-
Effectifs des écoles mixtes et bilingues	0	25	-
Effectif scolaire cible (ESC)	459	579	+26,1
Effectifs réalisés des écoles de langue française/ESC (%)	-	9,7	+9,7 points
Effectifs des écoles mixtes et bilingues/ESC (%)	-	4,3	-4,3 points
ESC par type de famille²			
Familles endogames (%)	19,3	17	-1,7 point
Familles exogames (%)	77,1	75,9	-1,2 point
Familles monoparentales (%)	3,6	7,1	+3,5 points
ESC de langue maternelle française, famille endogame (%)	81,3	63,2	-18,1 points
ESC de langue maternelle française, famille exogame (%)	0	5,9	+5,9 points
ESC de langue maternelle française, famille monoparentale (%)	0	25,0	+25,0 points
Communautés francophones			
Population francophone		1420	
Population de moins de 15 ans (%)		11,1	
Population de plus de 65 ans (%)		4,8	
Population totale (%)		2,2	
Migration nette de francophones entre 86 et 96 ⁴		+20	+1,4
Contexte provincial			
Population totale		64 125	
Population de moins de 15 ans ⁵ (%)		32,7	
Population de plus de 65 ans (%)		2,9	
Population scolaire (1-12 ^{ième} années) ⁶	12 082	16 407	+35,8

1 Voir tableau 5 pour les écoles et les effectifs.

2 Martel, 1999, d'après les données de la Commission nationale des parents francophones. L'effectif scolaire cible se compose ici de jeunes de 5 à 17 ans et non de 6 à 17 ans comme ailleurs dans la présente étude.

3 Voir tableau 1.

4 **Source** : Marmen et Corbeil, 1999, p. 74.

5 **Source** : Marmen, 1997, Annexe 3.

6 **Source** : Tableaux spéciaux, Statistique Canada.

ANNEXE C

Effectif scolaire cible selon le français parlé à la maison et la connaissance du français, par province et territoire

Les tableaux 24 et 25 fournissent des données quant à la situation de l'effectif scolaire cible connaissant le français dans les provinces et les territoires. On note que le nombre des jeunes connaissant le français est plus élevé, souvent nettement plus élevé, que celui des jeunes dont c'est la langue la plus souvent parlée à la maison.

Tableau 23

Effectif scolaire cible connaissant le français et parlant principalement le français à la maison, par type de famille, 0 à 4 ans et 5 à 17 ans, Canada moins Québec, 1996

	0 à 4 ans			5 à 17 ans		
	Deux parents de LMF	Un parent de LMF	Famille mono-parentale de LMF	Deux parents de LMF	Un parent de LMF	Famille mono-parentale de LMF
Français parlé à la maison	23 185	10 530	3 940	75 360	17 190	15 530
Connaissance du français	24 100	17 395	4 755	83 550	62 220	22 070

Source : Statistique Canada, Recensement du Canada, 1996.

Tableau 24

Pourcentage de l'effectif scolaire cible de 0 à 4 ans, par type de famille, langue parlée à la maison et connaissance du français, provinces et territoires canadiens, moins le Québec, 1996

	Deux parents de LMF		Un parent de LMF		Famille mono-parentale de LMF	
	Français parlé à la maison	Connaissance du français	Français parlé à la maison	Connaissance du français	Français parlé à la maison	Connaissance du français
Colombie-Britannique	77,7	80,6	13,7	24,4	8,3	17,4
Alberta	67,7	76,8	11,2	19,1	14,9	19,4
Saskatchewan	66,6	79,4	5,7	15,9	15,6	18,8
Manitoba	79,9	88,9	15,7	24,6	29,4	47,1
Ontario	89,1	93,1	21,9	36,7	50,1	64,5
Nouveau-Brunswick	98,2	99,1	37,2	50,8	85,2	88,3
Nouvelle-Écosse	85,8	91,5	13,7	30,3	28,6	39,3
Île-du-Prince-Édouard	84,6	88,5	10,6	27,1	20,0	40,0
Terre-Neuve-Labrador	88,9	88,9	13,9	19,5	0	0
Territoires du Nord-Ouest	83,3	83,3	18,0	33,3	0	0
Yukon	85,7	100,0	44,4	44,4	0	0

Source : Statistique Canada, Recensement de 1996. Ce tableau est puisé dans Angéline Martel, *Langue, familles et droits éducatifs*. Les ayants droit francophones selon l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*, publié sur le site Internet de la CNPF (<http://www.cnpf.ca/textes1/LangueFamille.html>).

Tableau 25

Pourcentage de l'effectif scolaire cible de 5 à 17 ans, par type de famille, langue parlée à la maison et connaissance du français, provinces et territoires canadiens, moins le Québec, 1996

	Deux parents de LMF		Un parent de LMF		Famille mono- parentale de LMF	
	Français parlé à la maison	Connaissance du français	Français parlé à la maison	Connaissance du français	Français parlé à la maison	Connaissance du français
Colombie-Britannique	58,1	74,7	5,6	32,7	13,9	36,9
Alberta	55,4	81,1	4,5	31,0	10,7	40,9
Saskatchewan	42,6	67,1	3,1	26,6	6,8	22,0
Manitoba	67,9	88,5	9,5	45,1	29,5	64,6
Ontario	83,9	95,4	14,5	53,1	49,2	73,5
Nouveau-Brunswick	97,5	100	34,5	65,8	86,4	93,2
Nouvelle-Écosse	82,3	94,3	7,8	38,8	25,2	49,7
Île-du-Prince-Édouard	94,7	95,8	7,6	42,4	28,6	60,7
Terre-Neuve-Labrador	87,5	90,6	5,8	33,6	31,3	56,3
Territoires du Nord-Ouest	63,2	84,2	5,9	24,7	25,0	37,5
Yukon	87,5	100,0	19,4	56,5	61,5	84,6

Source : Statistique Canada, Recensement de 1996. Ce tableau est puisé dans Angéline Martel, *Langue, familles et droits éducatifs*. Les ayants droit francophones selon l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*, publié sur le site Internet de la CNPF (<http://www.cnpf.ca/textes1/LangueFamille.html>).

LIBRARY OF CONGRESS

ANNEXE D

Propositions

Proposition 1 : Pour que l'insertion de l'effectif scolaire cible, surtout les jeunes qui ne sont pas de langue maternelle française, se fasse dans un climat de sérénité, nous proposons de mettre sur pied des cellules de sensibilisation de la majorité anglophone et des gouvernements du Canada à l'aide de fiches explicatives sur (a) le rôle de l'école dans une communauté, particulièrement une communauté minoritaire et (b) le sens et les droits accordés par l'article 23.

Proposition 2 : Que de la documentation soit rassemblée et diffusée sur des cas ou des histoires de communautés qui se sont (re)construites autour d'une école, afin d'inspirer d'autres communautés.

Proposition 3 : Que les associations de parents et les commissions scolaires francophones mettent un accent particulier sur l'animation et la fondation de nouvelles petites écoles dans les communautés qui se sont effritées.

Proposition 4 : Que l'on sensibilise les communautés francophones et acadiennes à l'importance démographique de l'intégration de l'effectif scolaire cible non francophone, particulièrement dans les provinces où moins de 50 % de l'effectif scolaire cible est à l'école de langue française.

Proposition 5 : Que soient mises sur pied des structures et des activités d'acquisition du français avant l'entrée à l'école de langue française pour l'effectif scolaire cible. Par exemple, des camps d'été, des garderies, des jumelages entre foyers, des activités entre jeunes et personnes de l'âge d'or, des sports, etc.

Proposition 6 : Que les organismes communautaires se regroupent pour unir leurs efforts et intégrer cet effectif scolaire cible ainsi que leurs parents.

Proposition 7 : Que soient mises sur pied des cellules de soutien pour, et entre, les foyers endogames et les foyers exogames. L'accent devrait porter sur les témoignages qui instruisent sur la vie quotidienne dans la famille.

Proposition 8 : Que la notion d'« interculturalité » fasse l'objet d'une campagne de valorisation et que des études portant sur les pratiques interculturelles des foyers (mais aussi des écoles) francophones (endogames, exogames ou monoparentaux) soient effectuées et diffusées.

Proposition 9 : Que les enseignants, les directions d'école et les commissions scolaires s'assurent de l'utilisation d'une langue riche et nuancée. Pour ce faire, une solide formation linguistique doit être donnée aux intervenants en milieu scolaire.

Proposition 10 : Que soit diffusée l'information sociolinguistique sur le rôle des registres de langue, afin de valoriser la langue spontanée parlée à la maison et dans la communauté (vernaculaire) et accroître le désir d'en acquérir le registre formel à l'école.

Proposition 11 : Que, dans l'école de langue française, soient instaurés des programmes réguliers ou d'appoint visant l'éveil aux langues.

Proposition 12 : Que soient effectuées des études qui valorisent les pratiques et les valeurs interculturelles des écoles de langue française.