Document généré le 1 juin 2025 11:11

Sociologie et sociétés

L'éducation des enfants des groupes minoritaires au Québec
De la définition des problèmes par les groupes eux-mêmes à l'intervention de l'État

The Education of Minority-group Children in Quebec
From Self-management to State Intervention in Defining Problems

Michel LAFERRIÈRE

Volume 15, numéro 2, octobre 1983

Enjeux ethniques : Production de nouveaux rapports sociaux

URI : https://id.erudit.org/iderudit/001400ar
DOI : https://doi.org/10.7202/001400ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Les Presses de l'Université de Montréal

ISSN

0038-030X (imprimé)
1492-1375 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

LAFERRIÈRE, M. (1983). L'éducation des enfants des groupes minoritaires au Québec : de la définition des problèmes par les groupes eux-mêmes à l'intervention de l'État. *Sociologie et sociétés*, *15*(2), 117–132. https://doi.org/10.7202/001400ar

Résumé de l'article

Cet article examine l'éducation des enfants d'origine immigrante au Québec dans une perspective historique et sociologique. Le rôle des "définisseurs de problèmes" y est étudié, soulignant que, avant les années soixante, les groupes minoritaires eux-mêmes et les commissions scolaires concernées ont "défini" ce que les problèmes étaient, alors que, à partir de la fin des années soixante, on assiste à une intervention massive de l'Etat québécois dans le cadre de sa politique de défense de la langue française, d'une part, et de ses intentions de définir une nouvelle société et un nouvel État, d'autre part.

Tous droits réservés © Les Presses de l'Université de Montréal, 1983

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

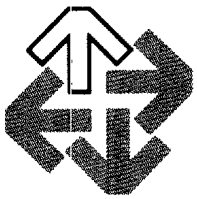
Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

L'éducation des enfants des groupes minoritaires au Québec

De la définition des problèmes par les groupes eux-mêmes à l'intervention de l'État



MICHEL LAFERRIÈRE

L'institution scolaire a souvent joué, surtout durant les périodes de fortes migrations, un rôle assimilateur et normalisateur. Ainsi, par exemple, l'école en France a eu pour mission d'apprendre le français aux enfants des campagnes, d'intégrer (sans qu'un tel terme soit employé) les très nombreux enfants d'étrangers[1], et de renforcer l'unité nationale. En Amérique du Nord, les vagues successives d'immigrants[2] du dix-neuvième et du vingtième siècle virent leurs enfants acculturés à la nouvelle patrie à travers l'institution scolaire et le monde du travail. Aux États-Unis, par exemple, le contrôle de l'école a fait l'objet de véritables «guerres scolaires[3]» portant sur le rôle de l'Église catholique pour les grandes villes de la côte Est, sur la langue d'enseignement dans le Mid-West, et sur les contenus des programmes un peu partout. L'école a joué, dans ce pays, un rôle important dans la promotion de l'idéologie du «creuset» (*melting pot*), qui veut que divers groupes nationaux et linguistiques se fondent en une nouvelle entité à laquelle tous peuvent appartenir, l'Américain, en opposition à l'idéologie dite nativiste, selon laquelle les seuls véritables Américains sont les blancs anglo-saxons

1. Cet article présente certains des résultats du Projet de recherche sur l'éducation des minorités (PREM-MERP). Ce projet est situé à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université McGill; il est dirigé par l'auteur (et codirigé par Huguette Van Dromme, professeur à l'Université du Québec à Montréal). Le projet est principalement subventionné par le fonds F.C.A.C. de la Direction générale de l'enseignement supérieur, ministère de l'Éducation du Québec. Les vues exprimées ici sont celles de l'auteur seul et ne sont pas obligatoirement partagées par les autres membres du Projet, l'Université McGill, ou le Fonds F.C.A.C.

2. Dans ce texte, les termes au masculin pluriel désignant des personnes englobent hommes et femmes.

3. Voir, par exemple, Diane Ravitch, *The Great School Wars. New York City, 1805-1973*, New York, Basic Books, 1974.

protestants nés au pays. On retrouve certaines de ces guerres scolaires dans diverses provinces canadiennes; elles ont souvent eu pour origine l'action de groupes, tels par exemple les Orangistes, qui visaient à faire du Canada un pays blanc, anglo-saxon et protestant, fidèle dominion de la couronne britannique, et s'opposaient ainsi à tout enseignement public dans une langue autre que l'anglais[4]. Ce type de guerre scolaire, portant sur la langue et la structure du système d'enseignement, a surtout caractérisé la seconde moitié du dix-neuvième siècle et le début du vingtième, mais ses conséquences se font encore sentir.

Au sein du contexte canadien, un examen rapide du cas du Québec permet de souligner des similarités avec certaines autres provinces, en ce qui concerne certains problèmes relatifs à l'éducation des enfants d'origine immigrante, mais aussi des différences importantes, tant d'un point de vue historique que d'un point de vue contemporain. Certains problèmes cruciaux ailleurs au Canada, telle la langue d'enseignement pour les nouveaux venus, ou la structure du système scolaire, semblent ne devenir des problèmes «manifestes[5]» que de façon très limitée, et surtout à travers l'action de certains «définisseurs» de problèmes, groupes ou individus, appartenant souvent aux minorités ethniques, et ce jusqu'aux années soixante. Au contraire, à partir des années soixante, l'État québécois élabore un certain nombre de politiques scolaires visant les enfants d'origine immigrante et ceux des minorités ethniques[6]. Nous voudrions tenter ici un bref rappel historique de la façon dont les problèmes éducatifs présentés par les minorités ethniques au Québec ont été définis ou parfois occultés, car il est possible qu'il n'en reste aujourd'hui que peu de traces en raison de l'absence de pouvoir social et de l'exclusion de fait de ces groupes de l'accès au pouvoir dans la société québécoise. Dans un second temps, nous essaierons d'examiner la façon dont les «problèmes» ont été définis par divers groupes d'acteurs sociaux depuis les années soixante, en particulier l'adaptation et l'échec scolaire, mais surtout la question de la langue d'enseignement et l'intervention de certaines instances étatiques.

Les données que nous avons utilisées pour ce travail sont de nature diverse. Pour la période la plus récente, législations et énoncés de politiques sont aisément disponibles; les moyens de communication de masse ont eux aussi rapporté certaines réactions des divers acteurs impliqués, et les commissions scolaires, divers bureaux des ministères et des groupes ethniques eux-mêmes ont présenté études et rapports. De plus, pour la période contemporaine, nous avons acquis une certaine connaissance de certains groupes soit en effectuant directement certaines recherches, soit en examinant des recherches empiriques faites dans le cadre du Projet de recherche F.C.A.C. sur l'éducation des minorités ou par des collègues d'autres universités. Malheureusement, d'un point de vue historique, les données disponibles sont beaucoup moins riches. Certaines recherches universitaires ont examiné certaines questions très précises, tels les problèmes d'éducation des Juifs, par exemple, mais très souvent des questions que nous pouvons percevoir aujourd'hui, comme par exemple l'échec scolaire des enfants de certains groupes, ne

4. Voir J.T.M. Anderson, *The Education of the New-Canadian,* Toronto, Dent 1918, qui offre une approche sympathique, ou l'analyse historique de Keith A. McLeod, «A Short History of the Immigrant Student as «New Canadian», dans Aaron Wolfgang, (édit.), *Education of Immigrant Students. Issues and Answers,* Toronto, The Ontario Institute for Studies in Education, 1975, pp. 19-31.

5. Nous reprenons ici la distinction de Robert King Merton, *Social Theory and Social Structure,* Glencoe, Ill., Free Press, 1957 (traduction française sous le titre de *Éléments de théorie et de méthode sociologiques,* Paris, Plon, 1968), également présentée dans divers articles de Robert K. Merton et Robert Nisbet, (édit.), *Contemporary Social Problems,* New York, Harcourt Brace Jovanovich, 1971 et dans Malcolm Spector et John I. Kitsuse, *Constructing Social Problems,* Menlo Park, California, Cummings Publishing Company, 1977.

6. Les termes descriptifs utilisés ne sont bien entendu pas neutres. «Enfants d'origine immigrante» (tout comme «Néo-Québécois» ou «Néo-Canadiens») peut servir à masquer le fait que les familles de ces enfants peuvent être au Canada depuis une ou plusieurs générations, et sert à diminuer la légitimité de ces groupes et familles. Le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles préconise l'emploi des termes «communautés culturelles», le terme «minorités» étant jugé péjoratif. Nous emploierons ici les termes «minorités ethniques», car ils font référence à un statut social souvent dégradé et à un niveau et type de pouvoir limités par rapport au reste de la société, car nous considérons que les termes du ministère peuvent aussi éventuellement être une occultation.

« faisaient pas problème » et n'ont ainsi pas laissé de traces. Nous avons cependant examiné, dans la mesure du possible, les archives de certaines commissions scolaires et de certains groupes, quelques ouvrages publiés et des histoires de vie de personnes appartenant à des minorités ethniques québécoises[7]. Nous sommes conscients de l'éclectisme méthodologique et des limites de notre processus de cueillette des données, mais il nous semble qu'ils servent à illustrer l'absence fréquente de conscience des « problèmes » au sein de la plupart des instances de la société globale, et de l'impossibilité pour les groupes minoritaires, dans de nombreux cas, de faire accepter leurs vues comme importantes.

De la même façon que les sources de données reflètent certaines caractéristiques de la spécificité québécoise en matière d'éducation des enfants des groupes minoritaires, la recherche d'un cadre explicatif général s'avère presque impossible. Cela tient peut-être partiellement à la critique souvent faite aux études ethniques en général, soit l'absence de réflexions théoriques et l'utilisation de schémas explicatifs *ad hoc* ; il nous semble cependant que certaines tentatives récentes ont tenté de remédier à ces lacunes[8]. Nous avons en général utilisé le paradigme de « la définition des problèmes sociaux » en nous attachant, lorsque des données étaient disponibles, au processus de définition, ainsi qu'au rôle de certains groupes sociaux dans ce processus. Ces groupes sont parfois les groupes minoritaires eux-mêmes, parfois l'ensemble ou un sous-groupe du groupe dominant anglais ou du groupe numériquement majoritaire français[9].

L'ÉDUCATION DES ENFANTS D'ORIGINE IMMIGRANTE COMME PROBLÈME DES GROUPES IMMIGRANTS EUX-MÊMES AVANT LA SECONDE GUERRE MONDIALE

Depuis la Conquête, plusieurs grandes vagues d'immigration ont caractérisé la société québécoise : loyalistes fuyant les États-Unis après 1776, Irlandais quittant leur pays à partir surtout de la famine de 1847, groupes d'Europe de l'Est, et en particulier Juifs, fuyant les pogroms ou les problèmes politiques et économiques, et groupes d'Europe du Sud, en particulier les Italiens. Il ne faut pas oublier que l'immigration la plus forte a été, jusque bien après la Seconde Guerre mondiale, l'immigration d'anglo-saxons provenant soit des États-Unis, soit des Îles britanniques, et que, tout comme cette immigration régulière, l'immigration en provenance d'Europe du Nord a toujours été considérable (sauf bien entendu durant certaines périodes telles les guerres ou les régimes totalitaires)[10]. Sur le plan social et culturel, ces divers groupes présentent des

---

7. Je voudrais remercier ici Creutzer Mathurin, qui a effectué des histoires de vie d'origine haïtienne et Iryna Melnyk, qui a effectué des histoires de vie de personnes d'origine ukrainienne et a travaillé dans les archives des commissions scolaires.

8. Voir, par exemple, les critiques et tentatives d'auteurs américains tels R.A. Schermerhorn, *Comparative Ethnic Relations : A Framework for Theory and Research*, New York, Random House, 1970 ou l'introduction de Nathan Glazer et Daniel P. Moynihan, *Ethnicity. Theory and Experience*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1975. Pour le Canada, on peut citer, en français, le numéro d'*Anthropologie et Sociétés, Minorités ethniques, nationalismes*, vol. 2, n° 1, 1978; ou Danielle Juteau-Lee (sous la direction de), avec la collaboration de Lorne Laforge, *Frontières ethniques en devenir-Emerging Ethnic Boundaries*, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa, 1979. En anglais, on peut citer Alan B. Anderson et James S. Frideres, *Ethnicity in Canada. Theoretical Perspectives*, Toronto, Butterworths, 1981; Jay E. Goldstein et Rita M. Bienvenue, *Ethnicity and Ethnic Relations in Canada : A Book of Readings*, Toronto, Butterworths, 1980; Robert C. Gardner et Rudolf Kalin, *A Canadian Social Psychology of Ethnic Relations*, Toronto, Methuen, 1981 et Jean Leonard Elliott, *Two Nations, Many Cultures, Ethnic Groups in Canada*, Scarborough, Ont., Prentice-Hall of Canada, 1979 (nouv. éd. en 1983), ou encore Jorgen Dahlie et Tissa Fernando (édit.), *Ethnicity, Power and Politics in Canada*, Toronto, Methuen, 1981. Il nous semble que la plupart de ces ouvrages ne parviennent pas à une théorisation des relations ethniques et restent surtout très descriptifs de certaines situations, ce qui peut être dû aux chercheurs, ou à la conceptualisation du champ.

9. Nous avons intentionnellement utilisé le terme de « groupe », et non de classe, car nous ne pensons pas utile ici d'employer une définition descriptive de la « classe » comme le fait souvent la sociologie fonctionnaliste, d'une part, et parce que la définition marxiste des classes en termes de relations de production dans le cadre du système capitaliste ne nous paraît ni utile, ni adéquate à ce point du travail.

10. Sur l'immigration au Canada et au Québec plus particulièrement, voir par exemple, Freda Hawkins, *Canada and Immigration. Public Policy and Public Concern*, Montréal, McGill-Queen's Press, 1972; D.C. Corbett, *Canada's Immigration Policy : A Critique*, Toronto, University of Toronto Press, 1957; Alan G. Green, *Immigration and the Postwar Economy*, Toronto, Macmillan, 1976; et Helen I. Cowan, *British Emigration to British North America. The First Hundred Years*, Toronto, University of Toronto Press, 1961.

différences notables et l'accueil qui leur a été réservé a souvent varié en fonction de leurs origines ethniques et de leur proximité au groupe socialement dominant, à savoir les Canadiens d'origine britannique. Certains intellectuels canadiens-français nationalistes se sont souvent opposés à l'immigration, car les nouveaux venus rejoignaient souvent le groupe britannique, s'ils n'y appartenaient pas déjà, et mettaient ainsi en danger l'équilibre démographique des groupes «fondateurs» en présence. Mais cette opposition resta souvent purement verbale; certains cherchèrent à recruter en Europe des immigrants francophones, mais sans grand succès[11]. La politique d'immigration, établie au niveau fédéral, a pu être perçue comme une menace par certains groupes canadiens-français, mais n'a pas fait l'objet d'intervention de la part de l'État québécois. Une des explications de cet état de fait, durant la plus grande partie du dix-neuvième et du vingtième siècle, nous semble être la division ethnique du travail: les immigrants, tout comme les Canadiens français ruraux en processus d'urbanisation rapide, occupaient les postes les plus bas et fournissaient à l'industrie canadienne naissante la main-d'œuvre nécessaire.

Si la politique d'immigration échappait de fait au niveau provincial jusqu'aux années récentes[12], l'éducation aurait pu être l'un des lieux d'intervention de l'État québécois et de certains groupes canadiens-français et/ou britanniques. Or les problèmes liés à l'éducation des enfants immigrants au Québec ont été laissés au niveau de certains groupes intermédiaires et de certaines institutions, telles les commissions scolaires, où l'initiative pour définir et régler ces problèmes a été le fait des groupes immigrants impliqués eux-mêmes, l'intervention d'autres instances n'étant que des réponses à ces groupes. Trois grands types de problèmes nous semblent illustrer cette assertion: les problèmes d'adaptation et d'intégration des enfants immigrants, les problèmes concernant la langue d'enseignement, et enfin le problème de l'éducation des Juifs au sein du système scolaire public.

Les problèmes concernant l'adaptation et l'intégration des enfants d'immigrants au Québec ont rarement fait l'objet d'études historiques ou sociologiques sérieuses jusqu'à une période très récente; cela est sans doute dû partiellement au fait que le bien-être et le succès scolaire et social des enfants, quels que fussent leurs groupes, n'étaient pas définis par l'institution scolaire comme ses buts principaux. Les parents d'origine immigrante avaient le choix, depuis la création au dix-neuvième siècle, du système d'enseignement public primaire dont nous avons hérité[13], de la langue d'enseignement: certaines écoles, par exemple celles qui servaient des communautés irlandaises, offraient au dix-neuvième siècle un enseignement bilingue en français le matin et en anglais l'après-midi. Mais à part cette possibilité de choix, peu d'aide était offerte à ces enfants. Dans les écoles publiques catholiques françaises, la religion jouait sans doute le rôle principal d'élément intégrateur des immigrants; dans les écoles catholiques anglaises, nombre de classes, ou même d'écoles, étaient composées surtout d'un ou de deux groupes ethniques (Irlandais et/ou Italiens, par exemple), auxquels appartenaient aussi souvent une grande partie des enseignantes. On avait ainsi des écoles «ethniques» de fait, mais dont rien ne permettait de reconnaître les spécificités. Il est certain que ces écoles jouèrent un rôle d'acculturation, mais nous n'avons pas de données quant à leurs politiques et leurs pratiques qui permettraient de le prouver. Au niveau des écoles anglo-protestantes, nous savons que l'acculturation à la société dite d'accueil était souvent soulignée: des «classes de citoyenneté», par exemple, étaient destinées soit aux parents, soit aux enfants; on y apprenait certains symboles, comme par exemple le *God Save the King* (et, après la Seconde Guerre mondiale, le «*Ô Canada*») et la prééminence de l'Union Jack et de l'Empire britannique. De plus, les écoles anglo-protestantes étaient souvent plus riches, et liées aux services sociaux du groupe bri-

11. Les causes de cet échec tiennent sans doute à la relative richesse agricole et industrielle de ces pays.

12. C'est-à-dire jusqu'à l'entente Couture-Cullen de 1978, qui donne au Québec un certain droit de regard.

13. Sur la structure du système et son histoire, voir, par exemple, Louis-Philippe Audet, *Histoire de l'enseignement au Québec, 1608-1971*, Montréal, Holt, Rinehart et Winston, Ltée, 1971, 2 vol.

tannique, plus développés : ces écoles pouvaient donc offrir des services d'aide matérielle aux pauvres, et en particulier aux immigrants. Cette aide, de même que la plus grande facilité d'accès à l'enseignement secondaire classique ou technique offerte par le système anglo-protestant, allié au prestige social de l'anglais, langue dominante, explique pourquoi nombre d'immigrants choisirent ce système. Mais il nous faut souligner que ce système fonctionnait de façon assez similaire au système public de l'Ontario ou des grandes villes de la côte Est des États-Unis, visant l'intégration et le contrôle d'une main-d'œuvre nouvelle, et non principalement le seul bien-être des immigrants. Quant à l'État québécois, soit par l'intermédiaire de son appareil politique, soit par celui d'institutions de transmission, tel le surintendant de l'instruction publique ou les commissions scolaires, on peut noter sa quasi-absence de ces programmes d'aide et de contrôle des immigrants dans les écoles. Seuls des groupes charitables privés, catholiques ou protestants, aidèrent les immigrants et leurs descendants, mais ce surtout hors de l'école.

Un second domaine illustre encore une fois l'absence quasi totale d'intervention de l'État jusqu'aux années soixante, celui de la langue d'enseignement. Comme nous l'avons mentionné, le Québec était l'une des rares sociétés où les parents, immigrants ou non, pouvaient choisir la langue d'enseignement pour leurs enfants. Certains groupes immigrants eux-mêmes établirent leurs propres systèmes : les Italiens, par exemple, créèrent deux écoles, l'une dans le Nord, l'autre dans l'Est de Montréal, où l'enseignement était donné en italien, en français et en anglais. Après quelques années ces écoles furent rattachées au système public de la Commission des écoles catholiques. Dans de nombreux cas, les parents de certains groupes demandèrent que leurs enfants puissent recevoir leur éducation en anglais, et dans leur langue d'origine. Il semble d'ailleurs que les parents souhaitaient ainsi conserver leur langue et leur culture d'origine. Jusqu'en 1924, la Commission des écoles catholiques de Montréal autorisa l'enseignement d'autres langues et en autres langues que le français et l'anglais, durant les trois premières années de la scolarité, sans doute pour faciliter l'apprentissage futur du français ou de l'anglais. Ainsi, par exemple, des sœurs d'un ordre catholique ukrainien furent engagées par la Commission pour enseigner dans certaines écoles de l'Est de Montréal et surtout de Pointe-Saint-Charles, où l'on trouvait de nombreux enfants de ce groupe, et ce à la demande des parents. Toujours à la demande des parents, Walter Bossy, lui-même d'origine ukrainienne, fut chargé par la Commission de servir de lien et de faire rapport chaque année sur l'éducation des Néo-Canadiens, selon le terme de l'époque. Il ne semble pas d'ailleurs que son influence ait été particulièrement importante, ni au sein de la Commission, ni, après quelques années, au sein de la communauté ukrainienne de Montréal. L'enseignement dans la langue du groupe semble avoir été un élément d'inquiétude pour certains groupes (Italiens et Ukrainiens, par exemple), mais surtout pour la première génération d'immigrants. Ces groupes établirent d'ailleurs très souvent, liés aux églises et autres institutions communautaires, des cours de langue et de culture d'origine qui subsistent jusqu'à maintenant. Les commissions scolaires se contentèrent en général de prêter leurs locaux, quand les parents le leur demandaient[14].

Un autre aspect du problème de la langue d'enseignement illustre aussi l'absence d'intervention de l'État, et le rôle assez passif des commissions scolaires quant à leurs choix. La Commission des écoles catholiques de Montréal, par exemple, a en général laissé le choix aux parents immigrants de la langue d'enseignement, français ou anglais. Divers rapports notent, par exemple, que les parents polonais et lithuaniens veulent envoyer leurs enfants dans les écoles anglaises. Très souvent, dans des écoles françaises, des sections anglaises offraient l'enseignement en cette langue aux enfants des minorités ethniques, bien que l'école fut, dans son ensemble, classée comme française. La Commission répondait ainsi aux vœux et aux pressions des parents,

14. Nous avons trouvé, dans les archives de la Commission des écoles catholiques de Montréal, cette remarque naïvement raciste « même les scouts japonais se sont prévalus de ces prêts » (celui de locaux scolaires).

mais créait aussi une ségrégation de fait, au sein de la même institution, entre Canadiens français et immigrants, ségrégation qui ne déplaisait peut-être ni aux uns, ni aux autres[15] car elle permettait de garder des groupes «purs». Le prestige de l'anglais explique les choix des parents, mais il faut aussi tenter d'examiner brièvement leurs stratégies individuelles qui amenèrent en fait à répondre à leurs demandes en tant que groupe[16], celle de la menace de l'apostasie. En effet, les écoles protestantes étant souvent meilleures, et offrant l'enseignement en anglais, nombre de parents d'origine immigrante (et certains Canadiens français voulant réaliser une certaine mobilité sociale), acceptaient de renoncer au catholicisme et de se convertir au protestantisme. D'après les archives de la Commission des écoles catholiques de Montréal, le danger de l'apostasie semble avoir été l'une des préoccupations majeures du clergé et des écoles jusqu'aux années cinquante. Ainsi, par cette menace, les parents immigrants catholiques purent obtenir au sein du système catholique un sous-système anglais, qui au cours des ans se sépara de fait administrativement et obtint une autonomie de plus en plus grande[17]. Les stratégies des groupes ethniques, et les options religieuses et idéologiques de l'Église catholique du Québec, ainsi que la politique de type laissez-faire de l'État québécois permettent d'expliquer que la langue d'enseignement au sein des écoles publiques n'ait pas été un problème majeur, contrairement à la confessionnalité et à l'apostasie, jusqu'après la Seconde Guerre mondiale.

Un troisième exemple de l'absence du rôle de l'État, et au contraire des interventions des groupes ethno-religieux eux-mêmes, est celui de l'éducation des Juifs dans les écoles publiques du Québec. Le problème commença de se poser à la fin du dix-neuvième siècle. Avant cette période, la plupart des Juifs envoyaient leurs enfants dans des écoles de New York, ou les éduquaient chez eux ou dans le cadre de la synagogue. La fin du dix-neuvième siècle est marquée par l'arrivée de Juifs pauvres, fuyant les pogroms et les crises économiques liées à l'évolution de l'empire tsariste. Comme tous les non-catholiques, les Juifs s'inscrivirent dans les écoles protestantes, et payèrent leurs taxes scolaires au système protestant. Cependant, une discrimination certaine et un antisémitisme marqué caractérisaient le système anglo-protestant. Ainsi, par exemple, en 1924, la Commission des écoles protestantes de Montréal comptait 12 000 élèves juifs et 19 000 protestants, mais seulement 70 enseignants juifs au niveau primaire, et aucun au niveau, plus prestigieux, de l'enseignement secondaire. Des discriminations nombreuses brimaient les élèves juifs : on les regroupait dans des classes «hébreues», et certaines écoles étaient, de fait, réservées aux Juifs et d'autres aux protestants.

La communauté juive réagit à cette situation de fait lorsqu'un exemple de discrimination contre l'un de ses membres put être amené en cour, le système judiciaire permettant de «dire le droit». Il faut rappeler ici que l'Acte 93 de l'Acte de l'Amérique du Nord britannique protégeait les droits des minorités religieuses en éducation, mais seulement pour autant que ces minorités étaient catholique ou protestante. La communauté juive québécoise comptait faire éclaircir sa position d'un point de vue constitutionnel. L'occasion en fut le «cas Pinsler». Pinsler, élève du Bureau des écoles protestantes de Montréal, avait mérité une bourse d'excellence, mais cette bourse lui

15. On rapporte souvent que les écoles catholiques françaises envoyaient automatiquement les enfants immigrants au secteur anglais, parfois avec des commentaires du style «Va t'en chez vous!», comme nous l'ont rapporté certains de nos étudiants. De telles pratiques permettaient ainsi de mieux contrôler le groupe majoritaire francophone et aussi les groupes immigrants.

16. Sur les conséquences sociales de la somme de stratégies individuelles, et sur les effets pervers, voir, par exemple, Raymond Boudon, *l'Inégalité des chances*, Paris, Armand Colin, 1973.

17. Nous ne disposons malheureusement pas d'une histoire de ce sous-système ou d'une étude de ses caractéristiques présentes. Nous avons émis l'hypothèse qu'il jouait un rôle de système «ethnique» non reconnu, Michel Laferrière, «Language and Cultural Programs for Ethnic Minorities in Québec : A Critical View», *Multiculturalism*, IV, 2, 1980, pp. 12-17.

18. Iryna Melnyk et nous-même avons tiré ces éléments des archives de la Commission des écoles catholiques de Montréal, en particulier dans les rapports de la Commission pédagogique (rapport d'octobre 1931 ; rapport 13 de septembre 1929, «Élèves de langues étrangères», rapport de 1930, 1931, 1934), les rapports de Walter Bossy lui-même en 1937 et 1940 et le rapport soumis par J. Dansereau sur «L'organisation actuelle des classes dites «étrangères» dans la C.E.C.M.» en 1940.

fut refusée par la Commission car son père ne payait pas de taxes foncières. Le cas vint en cour et le juge Davidson, s'appuyant sur l'Acte de l'Amérique du Nord britannique, donna raison à la Commission protestante, malgré l'injustice de la situation. Devant les réactions de la communauté juive, l'Assemblée nationale du Québec passa un acte en 1903 stipulant que, dans le domaine scolaire, les personnes de la religion juive seraient traitées de la même manière que les protestants. La Commission des écoles protestantes de Montréal continua tout de même ses pratiques discriminatoires vis-à-vis des Juifs, et en particulier tenta de leur faire payer leurs taxes scolaires avec les «neutres»[19]. Certaines négociations entre la communauté juive et la Commission protestante furent tentées, mais sans grand succès. Les Juifs demandèrent l'égalité, et allèrent plusieurs fois en cour, or, en 1927, la Cour suprême du Canada confirma des décisions judiciaires précédentes: les Juifs ne pouvaient être nommés ou élus commissaires d'école, la Commission protestante ne pouvait être forcée à engager des enseignants juifs, l'assemblée provinciale pouvait établir des écoles séparées juives (ce qui ne fut jamais fait, malgré l'établissement d'une commission scolaire), les enfants juifs pouvaient être admis dans les écoles rurales protestantes comme une «grâce», et avaient le droit d'être admis dans celles de Montréal, on pouvait les exempter de l'étude du Nouveau Testament, et enfin la Commission protestante s'engageait à ne pas discriminer à l'encontre des enseignants juifs, promesses qu'elle ne tint semble-t-il qu'après la Seconde Guerre mondiale. Ce n'est qu'en 1971 que le jugement de 1927, inscrit dans une loi passée par l'Assemblée nationale en 1931, fut renversé et que les clauses discriminatoires de cette décision furent abolies.

De cette présentation cursive des problèmes d'éducation des Juifs au Québec, il nous semble falloir retenir quelques aspects: d'une part, l'emploi d'arguments judiciaires et constitutionnels; d'autre part, le fait que les disputes ont surtout mis en cause certains groupes de la communauté juive et la Commission des écoles protestantes de Montréal. Quoique aucune preuve directe ne soit disponible, il semble qu'un certain antisémitisme et la peur de perdre le contrôle de cette institution aient animé les commissaires protestants. Il faut aussi sans doute remarquer que les Juifs, malgré la volonté d'une grande majorité d'entre eux de s'intégrer à la société d'accueil, étaient souvent vus, du début du siècle à la Seconde Guerre mondiale, comme un groupe «dangereux», et souvent «communiste»[20]. L'une des autres conséquences du traitement discriminatoire vis-à-vis des Juifs a été la création par ceux-ci d'écoles d'abord afin d'offrir un enseignement religieux et culturel que le système protestant n'offrait pas à ses élèves juifs, puis d'écoles à plein temps où judaïsme et excellence seraient conjugués; il faut encore souligner que ces écoles diffèrent quant à leurs histoires, leurs options idéologiques et religieuses, et que toute la communauté n'est pas unanime à les soutenir[21].

L'éducation des enfants des minorités ethniques du Québec n'a donc semblé «faire problème» que lorsque certaines instances de ces minorités les définissaient comme tels. Ces groupes minoritaires ont parfois pu obtenir ce qu'ils considéraient comme à leur avantage, comme par exemple d'envoyer leurs enfants à l'école anglaise;

---

19. Les taxes scolaires pouvaient être payées, selon la religion, aux systèmes protestants, catholiques, ou neutres, dans le cas par exemple de corporations (dont on ne peut dire qu'elles ont une «religion»). Payer des taxes avec les «neutres» signifie la complète impossibilité d'être élu ou nommé au conseil d'une commission scolaire et soulignait l'exclusion des Juifs.

20. Il faut souligner, par exemple, que certains syndicats de travailleurs, très à gauche, furent créés par des Juifs et représentaient la main-d'œuvre ouvrière juive travaillant, par exemple, dans l'industrie du vêtement. Les Juifs montréalais créèrent aussi des institutions, dont certaines peuvent être considérées comme d'extrême gauche, telle, par exemple, à l'origine, la Jewish Public Library. Voir, par exemple, entre autres, Sharon Gubbay, «The Jewish Public Library of Montréal: 1914-1952», thèse de M.A. en éducation comparée, Université McGill, 1983.

21. Nous avons tiré part de notre documentation de l'article de Joseph Kage, «The Education of a Minority- Jewish Children in Greater Montreal», dans Paul M. Migus (édit.), *Sounds Canadian. Language and Culture in Multi Ethnic Society*, Toronto, Peter Martin Associates, 1975, pp. 93-104. Voir aussi le travail bibliographique très complet de David Rome, Judith Nefsky et Paule Obermeir, *les Juifs du Québec*, bibliographie rétrospective annotée, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1981.

ils ont parfois échoué, comme dans le cas de l'enseignement dans leur langue au sein du système scolaire public car cet enseignement, bien que prodigué, n'avait semble-t-il pour but principal que de faciliter l'apprentissage de l'anglais ou du français. Enfin, comme dans le cas des Juifs, les minorités ethniques réussirent rarement à combattre les pratiques discriminatoires. Il faut noter cependant l'absence de l'intervention de l'État dans ces matières, les problèmes étant définis par les groupes minoritaires eux-mêmes, le plus souvent, et donnant lieu à des luttes entre des instances représentant le groupe français dominant, comme par exemple les tractations entre la Commission des écoles catholiques de Montréal et les groupes réclamant une éducation en anglais pour leurs enfants, ou parfois des instances issues du groupe anglophone socialement dominant, telle la Commission des écoles protestantes de Montréal dans le cas des Juifs. Même si, dans ce dernier cas, des lois furent passées par l'Assemblée pour tenter de régler certains litiges, ces lois ne furent que le résultat de tractations entre Juifs et protestants, ou des réponses à des jugements constitutionnels, et non l'expression directe de la volonté politique de l'État du Québec. Cette absence du rôle de l'État nous semble dû à plusieurs types de facteurs. D'une part, les problèmes des «minorités» n'intéressaient sans doute que très peu la majorité canadienne-française, sauf dans les cas où ces groupes immigrants entraient directement en compétition avec elle, cas relativement moins fréquents avant la Seconde Guerre mondiale en raison d'une certaine division ethnique du travail. Au groupe britannique se voyait dévolue la tâche d'intégrer et contrôler les immigrants non catholiques. D'autre part, le système scolaire québécois était alors caractérisé par une décentralisation et un pouvoir certain des «élites» locales et par un certain pouvoir du surintendant, fonctionnaire non responsable devant l'Assemblée; l'intervention de l'État y était donc indirecte, rare et difficile, (le ministère de l'Éducation étant créé en 1964), et de plus l'éducation était sans doute perçue par nombre de groupes et d'individus comme un domaine délégué soit à l'Église soit à des groupes de notables locaux. Quant aux groupes d'origine immigrante, ils étaient souvent perçus comme étrangers dangereux, sans que ces caractéristiques exigeassent la plupart du temps l'intervention de l'État. Laissés à eux-mêmes, ces groupes tentèrent alors d'obtenir du système scolaire ce qu'ils estimaient être la meilleure éducation posssible pour leurs enfants.

DE LA SECONDE GUERRE MONDIALE AUX ANNÉES SOIXANTE: DÉFINITIONS DES PROBLÈMES PAR LES GROUPES MINORITAIRES EUX-MÊMES

Après la Seconde Guerre mondiale, l'immigration au Québec changea de caractéristiques. Tout d'abord, des réfugiés, et en particulier des Juifs survivants des camps de la mort et à qui on avait refusé l'entrée durant la guerre[22] et des personnes déplacées durant la guerre, arrivèrent au Canada. Après cette première vague, les besoins en main-d'œuvre de l'économie et les migrations en chaîne à partir de certaines régions amenèrent l'immigration accélérée de groupes d'Europe du Sud (Italiens, Grecs et Portugais surtout). Enfin la fin des années soixante fut marquée par l'entrée de groupes à qui on avait jusque là interdit la venue à savoir des Noirs originaires des Antilles anglophones et des Chinois, travailleurs (et surtout travailleuses) non qualifiés ou au contraire professionnels dont avait besoin la société canadienne, et qui se voyaient refuser l'entrée de la Grande-Bretagne, ancienne métropole coloniale et lieu d'émigration de ces groupes avant 1964. D'autres groupes, tels des Indiens et des Pakistanais et des Juifs sépharades, souvent d'ailleurs francophones et originaires d'Afrique du Nord, des Haïtiens, et des réfugiés du Sud-Est asiatique et d'Amérique latine, les rejoignirent, les lois et les pratiques des agents de l'immigration étant devenues moins discriminatoires. Ces vagues migratoires changèrent la composition ethnique de certains quartiers,

22. Au sujet du caractère antisémite de la politique canadienne de l'immigration, voir Irving Abella et Harold Troper, *None is Too Many. Canada and the Jews of Europe, 1933-1948*, Toronto, Lester and Orpen Dennys, 1982.

en particulier à Montréal, et la population de certaines écoles. Certains enfants nouveaux venus présentèrent des «problèmes» que l'on pourrait qualifier de «techniques» ou de strictement «éducatifs» : problèmes d'adaptation, d'échec scolaire et d'abandon. Ces problèmes existaient sans doute aussi auparavant, mais nous tenterons dans une première partie de trouver des indices de leur reconnaissance, surtout à la fin des années soixante, et d'examiner par qui et de quelle façon, ces problèmes ont pu être définis. Ces questions ne furent cependant débattues que par les spécialistes de l'éducation et les groupes minoritaires eux-mêmes, sans qu'il n'y ait d'intervention au niveau de la société globale et de l'État. Au contraire, la fin des années soixante et les années soixante-dix est une période où, pour des raisons tenant à l'évolution du Québec et à sa politique linguistique, les groupes ethniques non francophones deviennent, pour des raisons démographiques et sociales, des enjeux et où l'État intervient dans le champ du choix de la langue d'enseignement et, plus indirectement, dans celui des langues et cultures d'origine. Nous tenterons de démontrer cette intervention et d'offrir certains éléments explicatifs.

L'examen de certaines pratiques et politiques des commissions scolaires indiquent que, à la fin des années soixante, l'éducation des enfants d'origine immigrante présente des «problèmes». Avant cette période, certaines pratiques mises en place de façon informelle après la Seconde Guerre mondiale, visaient surtout à apprendre aux enfants la langue de l'école. Ainsi, par exemple, certains administrateurs groupaient les enfants allophones, afin de permettre à un enseignant de leur enseigner la langue, surtout dans le système anglo-protestant. Les élèves en difficulté étaient parfois aussi retirés de la classe temporairement et confiés à des spécialistes, afin de les aider à résoudre leurs problèmes de nature linguistique ou leur retard scolaire. Ces pratiques étaient cependant tout à fait informelles, jusqu'à l'établissement officiel des classes d'accueil en 1969. Dans les années soixante-dix, certains programmes d'aide aux groupes défavorisés furent aussi utilisés dans certaines écoles pour apprendre aux enfants l'anglais ou combler leur retard scolaire. Ces différentes pratiques, non reconnues au niveau de la plupart des commissions scolaires, nous paraissent avoir été des arrangements offerts (ou au moins permis) par les administrateurs de l'école, en réponse à des problèmes de type technique perçus par les enseignants. Il fallait ainsi «aider ces enfants», dont les problèmes étaient des problèmes dus à certaines différences culturelles, peut être, mais surtout à un retard linguistique et à la pauvreté du milieu d'origine; l'aide devait donc être de nature éducative, offrant souvent «plus de...» plutôt qu'un type d'éducation différent. La plupart du temps, l'école, c'est-à-dire l'administration et les enseignants, définirent les «problèmes» : leur définition fut de type «technique», c'est-à-dire qu'ils promurent une construction de ce qui était le problème en fonction de solutions possibles dans le cadre de l'école, sans que leur compétence professionnelle et leur rôle ne fussent mis en jeu. Dans certains cas, les communautés ethniques furent consultées, mais sans que leur rôle ne modifiât beaucoup la définition du problème et des solutions possibles; certaines circonstances particulièrement critiques entraînèrent une participation des groupes impliqués : le cas de l'éducation des Noirs anglophones dans le système anglo-protestant de Montréal, celui des Grecs dans ce même système, à la fin des années soixante et, plus récemment, celui des Haïtiens dans les écoles catholiques françaises. Nous allons tenter d'expliquer ces cas.

La fin des années soixante peut être caractérisée comme la période d'apparition d'un «problème» immigrant dans les écoles anglaises de la Commission des écoles protestantes de Montréal. Dans certains quartiers pauvres, des conflits raciaux opposèrent élèves blancs et noirs. Certains individus et groupes de la communauté noire accusèrent l'administration de certaines écoles, certains enseignants, mais surtout le niveau central d'être racistes et discriminatoires, et, par exemple, de ne pas punir les remarques péjoratives faites à l'encontre des enfants noirs, de placer ces enfants dans des classes pour enfants retardés mentaux, en raison de retards scolaires dus à des différences dialectales ou des différences quant à l'expérience scolaire dans le pays

d'origine[23]. L'éducation pour les Noirs anglophones originaires des Antilles, du Canada, ou des États Unis, a joué un rôle majeur et a souvent été perçue par le groupe comme à la fois l'un des lieux de moindre discrimination et l'instrument d'une certaine mobilité sociale qui leur était souvent impossible à atteindre autrement. Au sein de la communauté noire, se trouvaient des individus, souvent eux-mêmes spécialistes en éducation ou en travail social, et souvent membres du Negro Community Center, centre de services sociaux pour une grande partie de la communauté noire québécoise depuis plus d'un demi-siècle[24] et, à partir de la fin des années soixante-dix, du Québec Board of Black Educators. Ces intervenants de la communauté elle-même avaient souvent la même formation professionnelle que leurs interlocuteurs de la Commission; cependant des différences idéologiques se firent jour. En 1974, la Commission créa un «*Ad Hoc Committee on Personnel Practices as They Relate to Racial and Minority People's Issues*[25]» qui dans un rapport de 1975 recommanda que des enseignants appartenant à des groupes minoritaires fussent engagés et que des classes d'accueil pour les élèves parlant le dialecte antillais fussent ouvertes. De plus certaines directives soulignèrent que, au sein des programmes définis par le ministère, il fallait souligner la valeur et l'apport des différentes minorités, et en particulier des minorités raciales. Les suggestions de certains éléments radicaux, qui voulaient créer un institut d'éducation primaire pour les élèves noirs seulement, afin de faciliter leur adaptation, furent repoussées devant l'opposition de la majorité de la communauté, pour qui un tel institut équivaudrait à la création d'une école racialement ségréguée. En 1969, la Commission créa aussi un poste d'agent de liaison noir *(Black Liaison Officer)* dont le rôle est de servir de lien entre l'école, la Commission, les parents et la communauté. En 1976, la Commission créa aussi des classes d'accueil pour les immigrants anglophones (lire surtout antillais) visant à faciliter leur intégration[26].

Un autre groupe d'origine immigrante commença à faire problème pour la Commission des écoles protestantes de Montréal à partir des années soixante, les Grecs. À la fin des années soixante, la majorité des 6 000 enfants d'origine grecque de la Commission, souvent issus de familles pauvres et représentant la première génération née, ou éduquée, au Canada, était définie comme en situation d'échec ou de retard scolaires, ou comme présentant des problèmes de discipline. Au sein de la communauté grecque, d'origine ancienne mais dont la taille commençait alors de croître rapidement, l'institution «parapluie» de la *Kinotis* (communauté), qui regroupe toutes les autres institutions, mais surtout un groupe spécialisé dans les problèmes éducatifs des enfants du groupe, la *Hellenic Federation of Parents and Guardians* «Fédération hellénique des parents et tuteurs», ainsi que certains membres de groupes de gauche, et de la Fédération des travailleurs grecs, exigèrent que la Commission se préoccupât de ces problèmes. La Commission créa un poste d'agent de liaison grec *(Greek Liaison Officer)*, pour servir de lien entre la communauté et l'école et tenta de placer dans ses écoles

23. Ainsi, par exemple, des enfants antillais ont pu être accusés d'être «retardés mentaux», car, suivant les normes de conduite des écoles de leur pays d'origine, ils restaient silencieux et immobiles durant les cours. Très souvent ces enfants, voulant imiter leurs camarades canadiens, mais sans connaître les limites des activités et de la participation, sans comprendre les normes cachées du système, étaient caractérisés quelques mois après comme indisciplinés.

24. Nous ne pouvons retracer ici les diverses institutions de cette communauté. Le Negro Community Center, Centre communautaire noir, fut incorporé en 1923 mais existait auparavant de fait, lié à l'Église United Church. Voir, par exemple, Robin W. Winks, *The Blacks in Canada. A History*, Montréal, McGill-Queens University Press, 1971, ou Michel Laferrière, «Blacks in Québec. Minorities among Minorities», dans Cora Bagley Marrett (édit.), *Research in Race and Ethnic Relations*, vol. 3, Greenwich, Conn., JAI Press, 1982, pp. 3-27. Comme nous l'avons montré ailleurs, les mouvements du «pouvoir noir» des Antilles, des États-Unis et de Grande-Bretagne ont marqué les idéologies et les vues de nombre de Noirs anglophones du Canada.

25. Comité *ad hoc* sur les politiques de personnel concernant les problèmes des groupes raciaux et minoritaires.

26. Ces classes d'accueil furent supprimées en droit après le vote de la Loi 101. Sur ces problèmes, voir Michel Laferrière, «The Education of Black Students in Montréal Schools : An Emerging Anglophone Problem, a Non-existent Francophone Preoccupation», dans M. L. Kovacs (édit.), *Ethnic Canadians : Culture and Education*, Regina, Canadian Plains Research Center, 1978, pp. 243-255, pour une présentation plus complète, mais maintenant historiquement datée.

à forte population grecque les quelques enseignants de cette origine ethnique dont elle disposait et qui le souhaitaient. Il faut donc souligner ici que la Commission répondit encore une fois aux demandes de la communauté minoritaire, et que la définition acceptée et les pratiques qui en découlèrent furent de type «technique», impliquant des pratiques d'enseignement et le personnel de la Commission. Ces pratiques ne satisfirent sans doute pas tous les membres du groupe qui, lorsqu'ils en avaient les moyens, envoyèrent leurs enfants dans les écoles privées grecques, dont la qualité s'améliora en raison des subventions du ministère de l'Éducation dans le cadre de la Loi d'aide à l'enseignement privé et aussi en raison de changements politiques et sociaux au sein de la communauté[27].

Un troisième cas de «découverte» récente d'un problème éducatif est celui des élèves d'origine haïtienne. La première vague d'immigration en provenance de la «Perle des Antilles» était surtout formée de professionnels, dont les enfants eurent sans doute parfois à souffrir de racisme mais dont le niveau économique et culturel permit une intégration assez facile. Les vagues suivantes cependant furent formées de personnes souvent unilingues créolophones ou ne maîtrisant que très peu le français, dont le niveau d'éducation était très faible, sinon inexistant. Les enfants de ces derniers immigrants, fréquentant souvent des écoles pauvres dans les quartiers populaires où ils habitent, furent en butte à des difficultés d'apprentissage importantes, d'une part, et souvent au racisme de leurs condisciples blancs, racisme auquel ils répondirent parfois par une certaine ségrégation volontaire, qui les fit accuser de refuser de s'intégrer... Au sein de la communauté haïtienne, divers groupes se préoccupèrent de ces problèmes, en particulier le Bureau de la communauté chrétienne des Haïtiens de Montréal, la Maison d'Haïti et le Centre haïtien d'information et d'orientation scolaire (C.H.O.I.S.), spécialisé dans les problèmes d'éducation. Certains de ces groupes ouvrirent des cours afin de permettre aux enfants haïtiens de mieux maîtriser le français, combler leur retard scolaire et/ou conserver leur culture et identité d'origine. Ils firent aussi pression auprès des commissions scolaires francophones concernées. Certains administrateurs avaient d'ailleurs déjà présenté certains problèmes, tel en 1977 Viateur Ravary de la Commission des écoles catholiques de Montréal[28] ou, plus récemment, des auteurs de notes et rapports à la Commission Jérôme-Le Royer mais sans que ces rapports aient eu beaucoup d'effets sur les programmes et pratiques de ces écoles. Ici aussi, la communauté ethnique elle-même a été l'instrument principal de définition du problème; il nous semble pourtant que son succès n'a peut-être pas été aussi marqué que celui des Noirs anglophones et des Grecs avec la Commission protestante. Très peu a été réalisé dans le cadre des écoles francophones catholiques pour résoudre ces problèmes, et la définition donnée a, encore une fois, été de type «technique»: il faut apprendre le français à ces enfants et tenter de combler leur retard scolaire, tâches «scolaires» traditionnelles, tout à fait possibles dans le cadre de l'école, et qui ne supposent pas de changement «culturel» ou social. Par contre, le problème du racisme au sein des écoles semble être occulté (consciemment ou non, nous ne pouvons l'évaluer ici) par les administrations scolaires et les instances régionales ou centrales du ministère[29].

---

27. Voir, par exemple, Leonidas Bombas, «The Greek Community Schools in Canada», rapport, Université McGill, Projet de recherche sur l'éducation des minorités, 1983 et certains éléments dans Leonidas Bombas, *Greeks in Canada. An annotated Bibliography*, Montréal, Université McGill, Projet de recherche sur l'éducation des minorités, 1983.

28. Viateur Ravary, «Rapport sur la situation des élèves haïtiens à La Commission des Écoles catholiques de Montréal», Montréal, C.E.C.M., 1977.

29. Pour une vue plus complète de la situation des Haïtiens au Québec, voir Paul Déjean, *les Haïtiens au Québec*, Montréal, Les Presses de l'Université du Québec, 1978; sur les enfants, voir les Actes d'un colloque publiés sous la direction de Charles Pierre-Jacques, *Enfant de migrants haïtiens en Amérique du Nord*, Montréal, Université de Montréal, Centre de recherches caraïbes, 1982. Nous avons tenté une comparaison de certains problèmes des Antillais anglophones et des Haïtiens au sein de l'école québécoise, voir Michel Laferrière, «The Education of Black Students in the Schools of Québec: Issues and Prospects» à paraître dans Jean Leonard Elliott (édit.), *Two Nations, Many Cultures*, new and revised ed., Toronto, Prentice Hall of Canada, 1983.

Dans les trois cas généraux que nous venons d'évoquer, nous pouvons souligner encore une fois le rôle des communautés ethniques minoritaires elles-mêmes dans la mise à jour et la définition des problèmes concernant l'éducation de leurs enfants au sein des écoles publiques. La réponse des diverses commissions scolaires nous paraît avoir été surtout de type «technique», ne remettant pas en cause la façon dont ces enfants peuvent être considérés à l'école de façon globale et ne faisant qu'adapter certaines pratiques quant à leur personnel et leurs programmes, de façon limitée. Il n'y a quasiment pas d'intervention du ministère de l'Éducation, du pouvoir politique ou de l'État québécois jusqu'à la fin des années soixante; cette intervention ne se produit que lors du passage de certaines législations linguistiques concernant la société québécoise dans son ensemble, et ayant pour origine les actions et demandes de la majorité francophone. Nous allons examiner comment cette intervention de l'État a complètement modifié la situation, les diverses initiatives n'étant plus le fait des minorités ethniques, ces dernières ne faisant que répondre aux décisions venant du niveau politique.

DEPUIS LES ANNÉES SOIXANTE: INTERVENTION DE L'ÉTAT QUÉBÉCOIS, LÉGISLATION LINGUISTIQUE ET IDÉOLOGIE NATIONALE

Les années soixante au Québec furent marquées par une intervention de l'État québécois pour effectuer un «rattrapage» économique et social par rapport au reste du Canada. En éducation, les grandes réformes de la révolution tranquille eurent pour but une modernisation des divers systèmes et tentèrent d'offrir une certaine égalité des chances; les enfants des groupes minoritaires, comme les autres Québécois, profitèrent sans doute de ces mesures, comme par exemple de la création des polyvalentes, de la meilleure qualification des enseignants, ou de l'aide apportée aux groupes défavorisés, mais ne formaient pas un groupe cible. Au contraire, les différentes législations linguistiques votées depuis 1969 au Québec ont, dans certains domaines et en particulier en éducation, visé les groupes minoritaires d'origine immigrante afin de les obliger à suivre l'enseignement des écoles françaises. Cette intervention de l'État doit être examinée dans le cadre global de la redéfinition de la société québécoise comme française et nationale, ce qui permet aussi de comprendre pourquoi, depuis 1979, des mesures supplémentaires et des politiques spécifiques concernant les minorités ethniques ont pu être mises de l'avant, liées et complémentaires à la politique linguistique.

À la fin des années soixante, un certain nombre de rapports et de commissions officielles avaient souligné, dans l'ensemble du Canada tout comme au Québec, le statut dominé de la langue française et du groupe francophone dans son ensemble[30], situation sans doute ancienne mais dont l'injustice paraissait flagrante aux francophones nouvellement éduqués et souvent nationalistes. Les immigrants et les minorités jouaient d'ailleurs dans ce contexte un rôle particulier puisque, pour des raisons institutionnelles, des raisons tenant au prestige de l'anglais, et des raisons purement économiques, ils rejoignaient en général la communauté anglophone. De plus, ces nouveaux venus et les minorités étaient, en raison de leur fort taux de natalité et au contraire de la fin de la «revanche des berceaux» des Canadiens français, l'un des seuls facteurs de croissance démographique au Québec. Il était donc perçu comme particulièrement important qu'ils aillent rejoindre les francophones, le système éducatif et le monde du travail étant les deux moyens à cette fin.

La première législation linguistique ayant affecté l'éducation fut passée en 1969. La loi 63 constituait une réponse à la crise politique qui avait secoué la banlieue mont-

30. Voir, par exemple, le *Rapport* de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme, Ottawa, gouvernement du Canada 1963-1969, et en particulier le Livre IV sur la contribution des autres groupes ethniques, ainsi que certaines des études faites pour cette Commission. Pour le Québec, voir les études et le *Rapport* de la Commission d'enquête sur la situation de la langue française et sur les droits linguistiques au Québec, Québec, L'Éditeur officiel, 1973. Voir aussi, entre autres, Serge Carlos, *l'Utilisation du français dans le monde du travail au Québec*, Québec, L'Éditeur officiel, 1973; Paul Bernard, Andrée Demers, Diane Grenier et Jean Renaud, *l'Évolution linguistique et socio-économique des francophones et des non-francophones au Québec, 1971-1978*, Montréal, Office de la langue française, 1979; Arnaud Sales, *la Bourgeoisie industrielle au Québec*, Montréal, les Presses de l'Université de Montréal, 1979; etc.

réalaise de Saint-Léonard. Dans cette ville, une nouvelle commission scolaire, composée en majorité de francophones, avait tenté de faire de toutes les écoles des écoles françaises et avait rencontré l'opposition du groupe italien, numériquement important. Après de multiples affrontements, le gouvernement intervint afin de confirmer le libre choix de la langue d'enseignement dans les écoles publiques; cette législation confirmait donc une victoire partielle des minorités. Cependant, elle exigeait aussi un meilleur enseignement et l'obligation de connaître le français pour tous les enfants fréquentant les écoles publiques québécoises[31].

La première législation linguistique d'importance, cependant, nous paraît être la Loi 22, votée en 1974. Cette loi fait du français la langue officielle du Québec et tente de promouvoir son usage dans tous les domaines de la vie courante, mais en particulier dans le monde du travail et en éducation. Selon la Loi 22, seuls les enfants qui maîtrisent l'anglais peuvent avoir accès à l'école publique anglaise. La loi prévoyait ainsi que les enfants immigrants seraient testés, afin de déterminer s'ils avaient une connaissance de l'anglais. Ces mesures furent très impopulaires au sein de la communauté anglophone et des groupes minoritaires: certains considéraient, par exemple, que des tests de connaissance linguistique étaient impossible à faire passer à des enfants de six ans; selon d'autres, ces tests traumatiseraient les enfants. De plus, les commissions scolaires devaient élaborer et faire passer ces tests, et de grandes inégalités quant à ces pratiques existaient. Certains groupes, favorables à la Loi 22, soulignèrent que les commissions anglaises refusaient peu d'enfants[32] et violaient l'esprit de la loi.

La Loi 22 ne fut en vigueur que quelques années, remplacée par la Loi 101, la Charte de la langue française, votée en 1977 et qui reprend, amplifie et modifie la législation précédente. En matière d'éducation, la Loi 101 restreint l'accès à l'école anglaise aux enfants qui la fréquentaient au Québec au moment du passage de la loi, ou y avaient un frère ou une sœur aînés, ou dont le père ou la mère a reçu son éducation primaire en anglais au Québec, ou hors du Québec à condition qu'il ou elle fussent domicilié au Québec en 1977. La loi permet aussi des exceptions en cas de résidence temporaire d'un enfant au Québec, mais elle vise surtout à réserver l'école anglaise aux membres de la communauté anglo-québécoise et à diriger les enfants des nouveaux immigrants et des minorités non anglophones vers l'école française. La Loi 101, tout comme la Loi 22 auparavant, fit l'objet de vives oppositions au sein de la communauté anglophone, car elle la prive de l'apport démographique des minorités et limite son pouvoir social dans de nombreux domaines.

Examiner le pourquoi de la législation linguistique québécoise et ses conséquences possibles exigerait de faire une histoire sociale et politique du Québec contemporain[33] mais il faut souligner que, en éducation comme dans d'autres domaines de la vie sociale, cette législation a eu pour but principal de promouvoir le groupe français, les minorités ethniques n'ayant plus aucune initiative quant à la façon dont le problème de la langue d'enseignement pouvait être défini et résolu. Touchant directement les minorités allophones, ce problème a été défini comme politique et réglé par l'intervention de l'État sur laquelle ces minorités ont peu de prise possible en raison de leur nombre limité et, d'un point de vue électoral, de leur concentration géographique relative qui ne leur permet que rarement de faire élire des députés de leur choix. Elles se sont

31. Sur ce conflit, voir Paul Cappon, *Conflit entre les Néo-Canadiens et les francophones de Montréal*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1974.

32. Certaines commissions se contentaient, par exemple, de demander à l'enfant «*do you speak English?*», et acceptaient un simple «*yes*» comme preuve; d'autres, au contraire, avaient institué des tests très complets, mais souvent culturellement inadéquats. On demandait ainsi parfois à des enfants antillais nouvellement arrivés de décrire la neige et les sports d'hiver, qu'ils ne connaissaient bien entendu souvent pas.

33. Nous avons tenté, après bien d'autres, une explication en termes de conflits de classe, dans Michel Laferrière, «Nationalisme québécois et conflit de classe», *Mondes en développement*, 27, 1979, pp. 477-497; et un résumé de diverses explications offertes par économistes et sociologues, dans Nadia Brédimas-Assimopoulos et Michel Laferrière, *Législation et perceptions ethniques*. Une étude du contenu de la presse anglaise de Montréal et des réactions au vote de la Loi 101, Québec, l'Éditeur officiel, 1980, pp. 11-43.

ainsi trouvé prises au sein d'un jeu de pouvoir entre différents groupes, et particulièrement face à une nouvelle classe moyenne issue des réformes de la révolution tranquille tentant de déplacer les anglophones.

L'intervention de l'État québécois vis-à-vis des minorités ne se fit pas uniquement sur le plan linguistique. Un certain nombre de mesures et d'énoncés de politiques sociales visèrent à intégrer les minorités à la société québécoise. En éducation, les classes d'accueil eurent pour but principal d'apprendre le français aux nouveaux venus; cependant des programmes furent établis dans les écoles afin d'y apprendre leur langue d'origine aux enfants de certains groupes, le projet PELO[34]. Mais surtout, au niveau d'énoncés de politiques sociales globales, le rôle des minorités fut reconnu dans divers documents tels *La politique québécoise du développement culturel,* ou *Autant de façons d'être Québécois*[35]. Sur le plan symbolique, le nom du ministère de l'Immigration fut changé pour celui de ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration. Des subventions modestes sont parfois accordées afin de permettre à certains groupes ethniques d'initier ou continuer leurs activités. Ces politiques nous semblent explicables de différentes façons. D'une part on trouve dans le monde entier un certain «retour à l'ethnicité». Les groupes ethniques minoritaires réclament d'être reconnus et n'ont plus honte de leurs différences, ils la revendiquent même parfois. Ces groupes demandent aux instances étatiques une même reconnaissance au nom des droits de la personne et de la valeur de la diversité sociale et culturelle. Dans le cas de groupes d'origine immigrante, un phénomène de génération joue parfois un certain rôle: la deuxième ou la troisième génération tente parfois un retour aux racines et à la culture d'origine, parfois objet de fantasmes et totalement reconstruite. On trouve ainsi au Québec, tant au niveau de la vie de certains groupes qu'à celui, par exemple, de la recherche sur ces groupes, un intérêt marqué pour les minorités ethniques, intérêt encouragé par différentes instances de l'État québécois, mais intérêt très récent[36]. D'autre part, le niveau fédéral canadien a adopté en 1971 une politique officielle de multiculturalisme dans un cadre bilingue, politique que plusieurs provinces ont, elles-aussi adoptées[37]. Cette politique a parfois été décrite comme une tentative de satisfaire

34. Le PELO est un programme qui a lieu dans les écoles publiques. En 1982-1983, les cours d'italien étaient suivis par 1 195 élèves, ceux de portugais par 293 élèves, de grec par 122 et d'espagnols par 1 629. Il faut noter que ces cours ont lieu dans le cadre scolaire, et que certains groupes ethniques préfèrent leurs propres écoles du samedi ou du dimanche, liées à la communauté (cela semble être le cas des Grecs, par exemple). Malgré la différence quant à la taille de la clientèle scolaire, on est très loin des 76 000 élèves suivant les cours du «Heritage Program» en Ontario, cours de langue et culture d'origine dispensés en 32 langues. Je voudrais remercier ici M. Joseph Bitton, du ministère de l'Éducation, Service aux communautés culturelles, de m'avoir fourni ces derniers chiffres concernant le PELO.

35. Gouvernement du Québec, le ministre d'État au Développement culturel, *la Politique québécoise du développement culturel*, Québec, Éditeur officiel, 1978, 2 vol., en particulier pp. 61-91; Gouvernement du Québec, ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, *Autant de façons d'être Québécois*; Plan d'action du gouvernement du Québec à l'intention des communautés culturelles, Montréal, ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, 1981; Gouvernement du Québec, *l'État et les communautés culturelles : pour une action concertée*, Rapport et recommandations du colloque de Montréal, 3 et 4 novembre 1979, Québec, l'Éditeur officiel, 1979.

36. On peut trouver des exemples de cet intérêt dans, par exemple, le nombre de thèses de maîtrise et de doctorat consacrées aux minorités au Québec. À partir de la liste compilé dans la *Bibliographie des thèses et mémoires sur les communautés culturelles et l'immigration au Québec*, Montréal, ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, Direction des communications, 1983, nous avons recensé 21 titres datant de 1944 ou avant, 90 titres datant de 1945 à 1970, et le reste, soit 175 titres, datant de 1971 à aujourd'hui. Malgré les différences historiques quant au nombre total de thèses dans les universités québécoises, ces différences quantitatives nous semblent importantes. On pourrait mentionner le caractère récent des monographies sur certains groupes ethniques du Québec, tels par exemple les livres de Paul Déjean, *op. cit.*, sur les Haïtiens au Québec, publié en 1978; de J. Antonio Alpalhao et Victor M.P. Da Rosa, *les Portugais du Québec*, Ottawa, Éditions de l'Université d'Ottawa, 1979; de Bruno Ramirez et Michael Del Balso, *The Italians of Montréal, From Sejourning to Settlement, 1900-1921*, Montréal, Les éditions du Courant, 1980, etc. On pourrait aussi souligner l'établissement de groupes de recherches universitaires, et la création pour le gouvernement du Québec d'un Institut québécois de recherche sur la culture, qui consacre certains travaux aux communautés culturelles.

37. Sur le caractère et l'idéologie du multiculturalisme canadien, ainsi que sur certaines des oppositions qu'il a pu susciter, le meilleur travail nous semble encore être celui de Jean Burnet, «Myths and Multiculturalism», *Canadian Journal of Education-Revue canadienne de l'éducation*, IV, 4, pp. 43-58. On pourra aussi consulter

les groupes ethniques de l'Ouest du Canada et leur faire accepter certaines mesures, telle la Loi fédérale sur les langues officielles de 1969; elle reflète aussi le pouvoir démographique et politique des groupes d'origines autres que britannique ou française. Le Québec, quant à lui, refuse la notion de «multiculturalisme» mais a souligné que la culture française doit devenir la «culture de convergence» de la province, tout en reconnaissant et favorisant l'épanouissement des cultures minoritaires; si l'énoncé philosophique est différent de la notion fédérale du multiculturalisme, on peut noter que, sur le plan de la pratique, les programmes d'action mis en place sont similaires, et qu'il existe peut-être une compétition latente entre les niveaux fédéral et provincial dans ce domaine. Il nous semble enfin, et peut-être surtout, que différents énoncés issus de plusieurs instances de l'État québécois, tels les ministères de l'Éducation, des Communautés culturelles et de l'Immigration, et surtout le ministère d'État au Développement culturel, servent à établir que cet État représente tous les Québécois, et non le seul groupe d'origine canadienne-française. Cette inclusion des minorités ethniques peut être interprétée ainsi en fonction d'un projet nationaliste qui inclut toute personne vivant sur le territoire du Québec, territoire national. Le Québec a ainsi la plupart des caractères d'un État souverain, si ce n'est justement la souveraineté politique. L'inclusion des minorités au sein de la société québécoise, et l'attention récente que leur porte l'État québécois renforce ainsi indirectement l'idée d'une société nationale souveraine, même si nombre de membres des minorités ne partagent pas ces vues.

Cet examen cursif des problèmes éducatifs des enfants des groupes minoritaires d'origine immigrante au Québec nous semble bien prouver que, en éducation comme dans les autres domaines de la vie sociale, différents groupes parviennent à définir une situation comme problématique en fonction de leurs perceptions, mais surtout de leur pouvoir social. Jusqu'aux années récentes au Québec, les groupes minoritaires ont eux-mêmes souligné les problèmes, et ont agi en relation avec les instances locales du système d'éducation, c'est-à-dire les commissions scolaires. Ils ont d'ailleurs souvent obtenu satisfaction: la Commission des écoles catholiques de Montréal leur a ainsi offert l'enseignement en anglais qu'ils souhaitaient, de peur de l'apostasie. Les Juifs n'ont pas obtenu le même succès, mais ont tenté l'utilisation du système judiciaire; ils ne sont parvenus à se faire véritablement accepter dans les écoles protestantes qu'en un demi-siècle, peut-être en raison d'antisémitisme. Mais le débat eut lieu entre la communauté juive et la Commission des écoles protestantes. Après la Seconde Guerre mondiale, les problèmes d'adaptation et d'échec scolaires des enfants ont été encore une fois définis par les groupes minoritaires eux-mêmes, et les solutions offertes par les commissions scolaires en utilisant une définition technique du problème. Seule la législation linguistique a véritablement montré une intervention intentionnelle de l'État, sans que les groupes minoritaires la réclament et en fonction des vues de la majorité francophone. Parce qu'elle impliquait le devenir global de la société québécoise, et parce qu'elle exprimait les luttes entre différents groupes ethniques, et en particulier certaines des bourgeoisies de ces groupes, cette législation, perçue par certains groupes comme coercitive et par d'autres comme indispensable, a eu au niveau symbolique comme à celui des écoles elles-mêmes, une grande importance. L'intervention de l'État a alors échappé aux groupes minoritaires, en raison de leur peu de prise sur cet État; la majorité des membres de ces groupes aurait sans doute préféré le *statu quo* mais n'avait plus la possibilité, c'est à dire le pouvoir, de faire prévaloir ses vues.

RÉSUMÉ

Cet article examine l'éducation des enfants d'origine immigrante au Québec dans une perspective historique et sociologique. Le rôle des «définisseurs de problèmes» y est étudié, soulignant que, avant les années soixante, les groupes minoritaires eux-mêmes et les commissions scolaires concernées ont «défini» ce que les problèmes

les brochures d'information du ministère d'État au Multiculturalisme et de la Direction du multiculturalisme du Secrétariat d'État du Canada; ces ministères ont eux aussi promu la recherche sur les groupes ethniques de même que le maintien de la langue et de la culture d'origine dans l'ensemble du Canada, Québec inclus.

étaient, alors que, à partir de la fin des années soixante, on assiste à une intervention massive de l'État québécois dans le cadre de sa politique de défense de la langue française, d'une part, et de ses intentions de définir une nouvelle société et un nouvel État, d'autre part.

SUMMARY

This article examines the education of children of immigrant origins in Québec in an historical and sociological perspective. The role of the different "problem definers" is studied and it is underlined that minority groups themselves and school boards have been the nearly sole problem definers before the 1960's. On the contrary, since the end of the sixties, the Québec state has intervened in a massive way within the framework of its policy aiming at defending the French language on the one hand, and of its intents to define a new society and a new state, on the other hand.

RESUMEN

Este artículo examina la educación de los niños de origen inmigrante en Quebéc desde una perspectiva histórica y sociológica. Se estudia el rol de los «definidores de problemas», poniendo énfasis en el hecho que, hasta los años 60, eran los grupos minoritarios por sí mismos, y las comisiones escolares concernidas quienes han «definido» cuales eran esos problemas. Por el contrario, a partir del fin de los años 60, se asiste a la intervención masiva del Estado quebequence, por una parte, dentro del marco de su política de defensa del idioma francés, y por otra parte con la intención de definir una nueva sociedad y un nuevo Estado.