

# Idéologies de la nation, idéologies de l'éducation au Canada entre 1867 et 1960: le "bénéfice du locuteur" majoritaire ou minoritaire

Angéline Martel  
Daniel Villeneuve  
téléuniversité

Deux grands courants idéologiques nationaux et éducatifs se sont développés au Canada entre 1867 et 1960. Les adhérents de chacune de ces idéologies ont trouvé des avantages concordant avec leur statut de majoritaire ou de minoritaire. Pour ceux de l'idéologie homogénéiste, l'uniformité linguistique et culturelle est la condition nécessaire au maintien de l'unité nationale. Pour ceux de l'idéologie dualiste, au contraire, la reconnaissance de la dualité est la condition nécessaire au maintien de l'unité nationale. À cause de ces oppositions idéologiques, les projets éducatifs des minorités et ceux de la majorité entrent donc systématiquement en collision. Ce retour historique permet de mieux comprendre les raisons profondes qui motivent, aujourd'hui, la résistance aux droits scolaires constitutionnels promulgués par l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés (1982).

Two national educational ideologies developed in Canada between 1867 and 1960. Their adherents were more or less successful in achieving their educational goals depending on whether they were in the majority or in a minority. Those who held to an ideology of homogeneity saw linguistic and cultural uniformity as the precondition of national unity, whereas dualist ideologues thought duality the necessary condition of unity. This ideological antinomy has led systematically to majority-minority clashes. An historical perspective helps us understand the reasons for resistance to education provisions in article 23 of the 1982 Charter of Rights and Freedoms.

## INTRODUCTION

S'il est un domaine dans lequel les idéologies de la nation sont susceptibles de se heurter de front, c'est bien en éducation. En effet, l'éducation tient un rôle stratégique dans la formation et la reproduction des nations modernes. Moore (1918) écrivait, au début du siècle, "Education and nationality are as closely and as confusedly related as the hen and the egg" (p. 99). Selon Gellner (1989), le rôle de l'éducation dans la formation des nations industrialisées est si crucial, par comparaison avec les sociétés pré-industrielles, qu'on peut considérer que "le monopole de l'éducation légitime est maintenant plus important et plus décisif que le monopole de la violence légitime" (p. 56). C'est que, dans les systèmes éducatifs contemporains, la transmission du savoir a pour corollaire la production

et la reproduction des valeurs sociales et linguistiques qui favorisent généralement la promotion des groupes dominants au détriment de groupes minoritaires.

Toutefois, réagissant à ce processus d’homogénéisation par l’État, les minorités demandent et obtiennent de plus en plus de protections contre les “abus” de l’État. C’est d’ailleurs le rôle que jouent les chartes, celui de contrôler les pouvoirs et les prérogatives des états. Avec leur multiplication consacrant ainsi la primauté du droit dans les sociétés démocratiques, celui-ci joue donc un rôle grandissant dans la protection et l’épanouissement des minorités (Capotorti, 1979; Turi, 1986). Les groupes minoritaires s’appuient désormais sur le droit pour préserver leur identité propre face à l’homogénéisation culturelle et linguistique que tendent à imposer les groupes dominants au sein des États modernes. Depuis les dernières décennies, les minorités cherchent incidemment à garantir, au moyen de dispositions légales, idéalement de nature constitutionnelle, la vitalité de leur langue dans des domaines spécifiques tels que l’éducation, les médias, l’administration publique, les tribunaux (Cobarrubias, 1983; Tollefson, 1991). Certains groupes minoritaires s’efforcent même d’acquérir dans ces domaines, par le recours au droit, une forme ou une autre d’autodétermination ou d’indépendance de l’État, sans pour autant rechercher une souveraineté pleine et entière dans toutes les sphères de leur existence.<sup>1</sup>

Parmi les secteurs visés par les revendications des minorités, l’éducation se voit attribuer généralement un rôle prépondérant dans la protection et l’épanouissement de leur langue et de leur identité (Giles, Bourhis et Taylor, 1977). Plus qu’un simple lieu de transmission de la langue, l’école représente alors pour les minorités une institution sociale d’importance vitale où se produisent et se reproduisent la culture et l’identité des groupes. C’est autour de l’école également que se forment et se maintiennent les réseaux sociaux qui constituent les groupes minoritaires. Dans les milieux minoritaires, l’éducation et les droits scolaires prennent donc souvent une valeur symbolique beaucoup plus forte qu’au sein des milieux majoritaires. Les groupes linguistiques minoritaires affirment alors leurs projets éducatifs avec insistance et persistance dans leur discours public, leurs revendications et leurs démarches judiciaires.

Les deux visions du rôle de l’éducation au sein des États modernes que nous venons de décrire brièvement, celle de l’État et celle des minorités, esquissent deux grands courants idéologiques qui s’affrontent, au Canada, comme dans les États bilingues ou multilingues du monde. Pour mieux comprendre leur interaction et interrelation, nous examinerons comment ces deux courants idéologiques, l’un homogénéiste<sup>2</sup> et l’autre dualiste, envisagent le rôle de l’État et celui de l’école. Ces deux idéologies engendrent des visions tout à fait opposées du rôle de l’éducation, qui déterminent chacune à leur manière la fonction épistémique de l’école ainsi que la place qui revient aux groupes minoritaires en ce domaine. En dernière analyse, le rôle attribué à l’éducation par ces deux idéologies découle directement de leur conception respective de la nation.

Nous reconstituons brièvement ces deux courants idéologiques tels qu’ils se sont développés dans la nation canadienne entre 1867 et 1960. Nous faisons

l'hypothèse que les projets éducatifs des minorités et ceux de la majorité entrent systématiquement en collision parce qu'ils reposent respectivement sur des idéologies opposées de la nation et de l'éducation. Comme corollaire, nous faisons l'hypothèse que l'idéologie de l'éducation est intimement liée à celle de la nation. À cet égard, l'expérience canadienne s'avère particulièrement propice à l'analyse car, dès 1867, la loi constitutionnelle régissant la nouvelle confédération canadienne — l'Acte de l'Amérique du Nord britannique (AANB) — instaurait, dans l'article 93, certains droits touchant expressément l'éducation des minorités, de sorte qu'il nous est possible d'étayer sur une période historique étendue notre analyse de l'articulation entre l'idéologie de la nation et celle de l'éducation.

Amorcer une réflexion sur le rôle qu'historiquement les idéologies accordent à la notion de "nation" et à celle d' "éducation" permet de mieux comprendre le recours systématique au droit constitutionnel et aux tribunaux par les minorités francophones du Canada depuis l'avènement de l'article 23 de la Charte en 1982.<sup>3</sup> En effet, ces recours contemporains au droit s'inscrivent dans la foulée d'une histoire des idéologies et les arguments invoqués aujourd'hui devant les tribunaux reprennent les deux idéologies historiquement prédominantes. L'adhérent — ou locuteur — d'une idéologie tente alors d'avantager le statut ou la position de son groupe, minoritaire ou majoritaire.

Bien que la dynamique d'interaction entre une majorité et une minorité, que nous décrivons dans ce texte par la voie des idéologies respectives, recouvre une dimension proprement canadienne, elle n'est pas unique au contexte canadien. Elle est aussi liée à la mise en place, au sein des sociétés modernes démocratiques, des grands systèmes d'éducation centralisés, dans lesquels s'affirme avec plus de force que jamais la propension des majorités à imposer à tous leur langue et leur culture. À ce titre, nous espérons que notre analyse sert à une compréhension mondiale de la dynamique des relations entre une minorité et une majorité.

Nous concentrons ici notre attention sur la période 1867–1960,<sup>4</sup> durant laquelle les droits scolaires des minorités au Canada sont régis par l'article 93. En un premier temps, nous situons notre étude en définissant le concept d'idéologie. En un deuxième temps, nous décrivons les deux idéologies de la nation qui ont sillonné l'histoire canadienne pendant cette période. Ensuite, nous démontrons comment ces visions différentes de la nation conduisent à des visions diamétralement opposées du rôle de l'éducation. Nous concluons que chaque locuteur cherche à avantager la position de son groupe par le biais de son discours idéologique.

#### LE SENS ACCORDÉ AU CONCEPT IDÉOLOGIE

Le concept d'idéologie s'avère central à notre problématique. En raison de son caractère polysémique, nous précisons brièvement le sens que nous lui attribuons. Ce concept, croyons-nous, est intimement lié à la notion de pouvoir. Notre

optique s’inscrit dans l’une des dimensions fondamentales de la condition minoritaire, celle d’être en position désavantagée au plan des rapports de pouvoir.<sup>5</sup> En effet les minorités éprouvent plus de difficulté à faire accepter leurs visions de la société, leur conception sur l’éducation, entre autres. Tollefson (1991) propose une définition du concept d’idéologie qui s’articule autour de la notion de pouvoir:

Ideology is connected to power, because the assumptions that come to be accepted as common sense depend upon the structure of power in a society. In general, common-sense assumptions help to sustain existing power relationships. As ideology builds these assumptions into the institutions of society, it tends to freeze privilege and to grant it legitimacy as a “natural” condition. The exercise of power depends upon coercion, including physical violence, and upon the manufacture of consent, which refers to the capacity of dominant groups to gain consent for existing power relationships from those in subordinate positions. [. . .] Ideology contributes to the manufacture of consent because it leads to (ideological) assumptions about right and wrong, acceptable and unacceptable behaviour. That is, ideology shapes behaviour. . . . it is largely unconscious. . . . (p. 10–11)

Une idéologie exprime donc un rapport de pouvoir entre les agents sociaux qui la véhiculent — les locuteurs — et les destinataires qu’elle vise à convaincre. Elle légitime l’inclusion des uns et l’exclusion des autres, suivant des critères prétendument et apparemment normaux, voire universels. Elle tend à se perpétuer par l’entremise des institutions sociales, dont l’école, puisqu’elle participe à la production et à la reproduction de ces dernières. Enfin, elle contribue à gagner le consentement des uns et des autres, dans la mesure où elle oriente les comportements en établissant les critères du bien et du mal.

Dans toute société, l’exercice du pouvoir dépend ou bien de la coercition ou bien d’une “production de consentement” — “a manufacture of consent,” pour reprendre l’expression de Tollefson (1991). En ce qui a trait aux sociétés démocratiques, l’exercice du pouvoir repose davantage sur une “production de consentement.” Ce consentement est obtenu au moyen de l’idéologie et l’école est un lieu privilégié de production de consentement.

Ainsi, les idéologies, dans l’optique de notre cadre d’analyse, se conçoivent comme des ensembles d’idées reçues, des représentations du monde, des systèmes d’idées plus ou moins cohérents, des principes éthiques qui orientent les comportements et règlent les relations de pouvoir entre les individus et entre les groupes. Les idéologies ne sont pas des phénomènes statiques. Elles ont une vie plus ou moins durable. Elles naissent, se développent, interagissent avec d’autres idéologies. Ce faisant, elles se transforment, déclinent, renaissent et ainsi de suite. Il en est ainsi des idéologies dualiste et homogénéiste au Canada: leur contenu et leur vigueur ne cesse de fluctuer au cours de l’histoire.

Si les idéologies ne déterminent pas entièrement les comportements, elles reflètent dans une large mesure les intérêts des agents sociaux — individus ou groupes — qui les véhiculent. À la suite de Boudon (1986), nous considérerons

que l'adhésion des agents sociaux aux idéologies est déterminée soit par leur position dans la structure sociale, soit par leur disposition — c'est-à-dire par leur propres schèmes de référence ou d'habitudes mentales, soit enfin par l'efficacité de la communication. Ces facteurs interviennent tantôt indépendamment les uns des autres, tantôt concurremment. Ainsi, les catégories de minorité et de majorité sont tout aussi cruciales que celles de classe sociale ou de sexe dans l'adhésion des agents sociaux aux idéologies. Toutes ces catégories constituent en fait autant de positions au sein d'une structure sociale qui sont susceptibles de déterminer la réceptivité des agents aux idéologies. Cette caractéristique, Foucault (1976) l'a aussi clairement exprimée lorsqu'il emploie l'expression "le bénéficiaire du locuteur" (p. 13), expression qui met l'accent sur la volonté ou l'intention qui porte le discours, en l'occurrence dans ce texte, celui sur l'éducation et la nation.

Afin de dégager les idéologies de la nation et de l'éducation, nous avons analysé des documents historiques provenant de différents types de locuteurs, entre autres, représentants de groupes minoritaires et majoritaires, membres d'association, membres de parlements, ministre de l'éducation, historiens.

#### DEUX IDÉOLOGIES DE LA NATION: HOMOGENÉISTE ET DUALISTE

Résumons maintenant les caractéristiques des deux grandes idéologies de la nation qui avaient cours au Canada entre 1867 et 1960. Soulignons d'emblée que les deux idéologies sont décrites ici de manière schématique aux fins de l'analyse. Il s'agit de schémas à valeur heuristique ou encore d'*idéaux-types*.<sup>6</sup> Gardons alors à l'esprit que, concrètement, plusieurs variantes et nuances s'interposent entre elles.

Pour l'idéologie homogénéiste, seule l'uniformité de langue et de culture est capable d'assurer l'unité canadienne, tandis que la reconnaissance de toute différence met en danger cette unité. À titre d'exemple des nombreux textes que nous avons recensés, voici Morley (1919) qui dépeint la mentalité de la majorité canadienne anglaise à l'égard du Canada français. Selon cette mentalité, seule l'assimilation des Canadiens français de l'extérieur du Québec au sein de la majorité canadienne anglaise pouvait garantir l'unité du pays:

In effect the attitude of English to French Canada might be expressed as follows: "We have ceded you one province as your special preserve, and we shall content ourselves with the remaining eight provinces and the territorial districts, including all lands hitherto unorganized or unexplored; in these our own language and institutions are to be the normal and established ones, and should we, at any time, care to come into your territory, we shall, of course, be free to do so, bringing with us our customs and institutions; while, in the event of your coming into our territory, you will doubtless be willing and glad to renounce your special rights in exchange for the privilege of being amongst us. We hope and trust you will rejoice in this arrangement, which will, we believe, serve but further to cement the bond of good fellowship already existing between us." (p. 73–74)

Ce qui se dégage de cette description, c’est une volonté de confiner le Canada français à l’intérieur d’une réserve (“special preserve”) constituée par le territoire québécois et d’assimiler les Canadiens français de l’extérieur du Québec au sein du Canada anglais afin de garantir l’unité nationale.

Pour l’idéologie dualiste, c’est tout le contraire: l’unité nationale passe obligatoirement par le respect de la diversité, en particulier par la reconnaissance de la dualité linguistique et culturelle du Canada. À titre d’exemple, voici un extrait du compte-rendu du dixième anniversaire de l’Association canadienne des éducateurs de langue française (ACELF, 1957):

L’unité tant désirée de tous les Canadiens, ne peut se réaliser en imposant l’uniformité; mais c’est dans le respect des diversités de langue et de culture que nous nous acheminons vers l’harmonieuse coexistence de tous les éléments de notre population. (p. 3)

Il est frappant de constater à quel point l’*argument* de l’unité nationale est présent aussi bien dans l’idéologie homogénéiste que dans l’idéologie dualiste. Mais, si chacune de ces idéologies invoque le thème de l’unité nationale avec la même vigueur, c’est sur la base d’une argumentation complètement différente. Selon le cas, l’argumentation cherche précisément à établir la légitimité ou l’illégitimité des droits scolaires revendiqués par les francophones minoritaires. L’argument de l’unité nationale est l’un des plus fréquemment avancés pour refuser d’accorder des droits linguistiques (Kloss, 1971). Dans l’histoire canadienne, cet argument tient une place centrale dans les débats touchant les droits des minorités, en raison justement des difficultés constantes rencontrées par les gouvernements canadiens dans leurs efforts pour constituer et maintenir l’unité du pays. En fait, c’est en regard de l’argument de l’unité nationale qu’on situe le mieux les deux idéologies l’une par rapport à l’autre.

Les idéologies homogénéiste et dualiste ne sont pas spécifiques au contexte canadien, mais l’une et l’autre se réfèrent aussi à un contexte proprement local. Ainsi, l’idéologie homogénéiste, qu’on retrouve surtout au sein de la majorité anglo-canadienne, se présente historiquement sous la forme d’une aspiration à la prédominance du groupe anglophone, de sa langue et de sa culture, en territoire canadien. L’idéologie dualiste, qu’on retrouve essentiellement chez les francophones, tant minoritaires que majoritaires du Québec, préconise la coexistence égalitaire et harmonieuse des peuples anglophone et francophone, où chacun préserverait sa langue et sa culture propres. Cependant, les deux idéologies se rattachent en dernière analyse à un vaste mouvement de fond, d’envergure mondiale, associé à la modernisation et à la démocratisation des sociétés.

Ce mouvement est double. D’un côté, il induit tendanciellement, par l’intermédiaire des grandes institutions modernes comme l’État, l’école et les médias, un processus d’homogénéisation des idiomes linguistiques et des identités culturelles. Depuis plusieurs années, par exemple, on a parlé abondamment à travers le monde de l’hégémonie culturelle américaine, du phénomène d’américanisation, qui s’affirme par l’intermédiaire notamment de la télévision, du cinéma et de

l'édition, et qui tend à imposer mondialement la langue anglaise comme *lingua franca*. De la même manière, on pourrait parler dans le cas canadien de l'émergence, au fur et à mesure du développement et de la modernisation de l'État, d'une certaine tendance à la "canadianisation" de la langue et de la culture anglaises, avec ce que cela implique de pression homogénéisante au plan national. Cette pression, en effet, s'exerce surtout de la part du groupe anglophone (majoritaire) sur les groupes minoritaires et en particulier sur le groupe franco-phon vivant à l'extérieur du Québec car, comme l'observait Foucault (1976),

le propre du pouvoir — et singulièrement d'un pouvoir comme celui qui fonctionne dans notre société — est d'être répressif et de réprimer avec une particulière attention les énergies inutiles, l'intensité des plaisirs et les conduites irrégulières. (p. 17)

Ce potentiel répressif du pouvoir moderne, on peut l'entrevoir à travers l'idéologie homogénéiste, dans la mesure où sa caractéristique principale est d'aplanir les différences linguistiques et culturelles, en considérant l'exigence de reconnaissance des différences comme des énergies inutiles, des conduites irrégulières.

D'un autre côté, le mouvement homogénéisateur se heurte partout dans le monde à la résistance plus ou moins vigoureuse de mouvements d'affirmation identitaire à caractère linguistique et culturel. Dans de nombreux pays, parallèlement, on assiste depuis quelques décennies à une prolifération sans précédent de courants pluralistes préconisant la préservation de la diversité linguistique et culturelle. Dans le contexte canadien, c'est à la montée de ces mouvements affirmationnistes et anti-homogénéistes qu'il convient selon nous de rattacher l'avènement de l'idéologie dualiste qui a eu tendance, surtout à compter des années 1960, à dominer au niveau étatique fédéral. La détermination du groupe canadien-français à faire reconnaître son statut de "peuple fondateur" et à préserver son identité, sa langue et sa culture propres a contribué à freiner le processus d'homogénéisation.

Cependant, à l'aube des années 1960 au Canada, l'idéologie homogénéiste commence à perdre sa vigueur tandis que l'idéologie dualiste parvient peu à peu à pénétrer les lieux de pouvoir et à se sédimer dans la culture et dans les institutions nationales. Jusqu'à la fin des années 1950, l'idéologie dualiste demeure circonscrite au Canada français et trouve de rares sympathisants au Canada anglais. Conséquemment, elle reste une idéologie minoritaire peu influente qui, au sein des élites dirigeantes, rencontre l'indifférence sinon l'hostilité. Au tournant des années 1960, cependant, des changements décisifs favorisent un essor sans précédent de l'idéologie dualiste dans les sphères dirigeantes. Parallèlement, la situation des francophones en milieu minoritaire en matière de droits scolaires commence à connaître des changements profonds et significatifs qui vont contribuer à la concrétisation de leurs projets éducatifs.

Nous verrons maintenant que l'idéologie de l'éducation est intimement liée à l'idéologie de la nation.

## DEUX VISIONS OPPOSÉES DU RÔLE DE L'ÉDUCATION

En un premier temps, nous présentons le rôle de l'éducation tel que conçu par l'idéologie homogénéiste. Ensuite, nous décrivons celui conçu par l'idéologie dualiste. Enfin, puisque l'article 93 de l'AANB définit le droits aux écoles séparées (confessionnelles), nous l'analysons brièvement.

Dans l'optique de l'idéologie homogénéiste, les projets éducatifs des minorités, qui préconisent la reconnaissance des différences linguistiques et culturelles, apparaissent comme une hérésie intolérable. En effet, ces projets vont directement à l'encontre de l'idéal "national" de l'idéologie homogénéiste fondé sur l'uniformité linguistique et culturelle. Par exemple, dans une déclaration du révérend John King prononcée lors de la crise scolaire manitobaine de 1890, on sent clairement l'esprit homogénéiste et sa hantise que l'école minoritaire ne menace l'unité de l'état et de la société canadienne: "The system of separate, or sectarian schools operates injuriously on the well-being of the state. . . . It occasions a line of cleavage in society, the highest interests of which demand that it should, as far as possible be one" (cité par Clark, 1968, p. 9).

Afin de comprendre les intentions, les "bénéfices du locuteur," à l'origine du discours homogénéiste canadien sur le rôle de l'éducation, il convient d'invoquer le contexte historique dans lequel le système scolaire canadien a été ébauché. L'AANB a été promulguée dans l'intention d'unifier les colonies britanniques de l'Amérique du Nord en créant un pays nouveau. Cette union s'est faite dans le but entre autres de favoriser les échanges commerciaux entre les colonies et de former une économie à l'échelle nationale. Elle s'est réalisée aussi avec l'intention de se prémunir contre l'envahissement du voisin américain qui, par ses tendances hégémoniques, menaçait l'autonomie et l'identité propres des colonies constitutives du futur Canada (Deblois, 1987; Ferguson, 1960).

Pour consolider le nouveau pays, il importait alors, au yeux des autorités de cette époque, d'unifier également les populations diverses qui formaient à ce moment-là le Canada. Ces populations étaient loin d'être homogènes. De nombreux immigrants européens de langues et de nationalités diverses venaient s'ajouter aux deux "peuples fondateurs" qui étaient de cultures et de religions différentes. Les autorités canadiennes, qui s'inquiétaient de cette situation démographique, voyaient dans l'école le moyen tout désigné pour contenir un éventuel éclatement culturel du pays et pour constituer une identité nationale forte. La question de l'unité nationale s'avérait donc cruciale pour les autorités gouvernementales et leur préoccupation à cet égard se répercutait dans le domaine scolaire (Deblois, 1987, p. 4). Ryerson, surintendant en chef de l'éducation au Haut-Canada, puis en Ontario, de 1844 à 1876, affirmait en 1868: "Education is the chief element in forming the mind and heart of an individual, or a nation." (cité par Deblois, 1987, p. 21). Aussi, on ne s'étonnera pas que les écoles publiques fussent communément désignées comme des "national schools" (Clark, 1968). Dans cette optique, il est clair que l'idéologie homogénéiste attribuait à l'école



une fonction épistémique bien précise: celle de former en chaque individu un certain profil de citoyen canadien, idéalement de langue et de culture anglaises.

Au début du siècle, dans les milieux orangistes ontariens par exemple, on invoquait couramment cette formule: “One language, one school, one flag” (Moore, 1918). L’idéologie qui ressort de cette formule ne reflète pas un courant de pensée isolé. On pourrait citer de nombreuses déclarations d’acteurs politiques de l’époque contenant la même équation entre “one school” et “one language.” Par exemple, Sifton, procureur général du Manitoba, déclarait en 1895, dans le contexte des luttes scolaires qui ont agité la province:

We look at the State of Minnesota to the south of us, almost an empire in extent, and containing people of many different nations, all under the one system of schools, and learning the one language. Where would they be, in the great western State, if they were to tolerate for an instant the system which the Dominion Government is attempting to force down our throats? (cité par Clark, 1968, p. 11)

Citons aussi Bryce, un historien manitobain qui fut activement impliqué dans la campagne contre les écoles séparées ou confessionnelles (par opposition aux écoles publiques):

When men deliberately state as they have done that they aim at building up a French Canadian nationality, what is that but a blow at our hopes as one Canadian people? Language and separate schools are being used to build up what is really destructive to our hopes as a people, and we should be unworthy of our name if we permitted such aggression. (cité par Clark, 1968, p. 9)

À lire aujourd’hui ces déclarations, on ne peut s’empêcher d’y voir quelque chose d’excessif et d’anachronique. En fait, le sentiment d’étrangeté que nous éprouvons en regard de ces déclarations témoigne par lui-même du caractère relatif des idéologies. Les idéologies ne sont pas des phénomènes statiques; elles se transforment sans cesse en fonction du contexte historique et du dialogue qu’elles engagent avec d’autres idéologies. De nos jours, plus personne n’oserait affirmer aussi péremptoirement la maxime “one school, one language.” Celle-ci constitue un artefact social dont la construction est contingente à un moment spécifique dans l’évolution des rapports de pouvoir au Canada. Elle s’inscrit en l’occurrence dans le procès de formation de l’état canadien, à un moment où celui-ci cherche à s’appuyer sur un groupe majoritaire pour gagner son consensus et légitimer son pouvoir.

En ce qui concerne les minorités, on comprendra donc que leurs projets éducatifs, que nous décrivons maintenant allaient droit à l’encontre des desseins “nationaux” de la majorité. D’où la vigueur des résistances qu’elles ont rencontrées dans leurs tentatives pour concrétiser leurs projets éducatifs et pour obtenir l’application des droits que leur conférait, selon leur interprétation, l’AANB en

matière d'éducation. Bourassa (1915) résumait en ces mots les projets éducatifs des francophones en milieu minoritaire:

Tout ce qu'ils réclament, c'est le droit de faire enseigner leur langue à leurs enfants, dans les écoles soutenues de leurs deniers. Ils ne demandent de l'État, pour ces écoles, que leur part proportionnelle des subsides prélevés sur eux comme sur le reste de la population. (p. 32)

S'il faut entendre par le ton de cette déclaration de Bourassa que les francophones minoritaires réclamaient peu de chose, les gouvernements des provinces à majorité anglophone voyaient manifestement la chose d'un autre oeil. Ceux-ci ont toujours fermement résisté à accéder aux demandes des francophones. En effet, afin de concrétiser les projets éducatifs des minorités, il était indispensable que les gouvernements renoncent à imposer un système scolaire totalement homogène et acceptent que les minorités érigent leur propre réseau scolaire. Or, pour les états, en particulier ceux pour qui l'unité nationale pose problème comme c'est le cas historiquement au Canada, un tel renoncement représente un défi majeur dans la mesure où il paraît aller directement à l'encontre des efforts d'unification nationale. Les minorités se heurtent alors au refus de la majorité de céder le pouvoir exclusif qu'elle détient dans l'éducation.

De même que l'éducation constitue pour l'état l'instrument par excellence pour instaurer une culture commune et homogène, aux yeux des minorités, elle est le moyen le plus efficace permettant éventuellement de résister à la domination de la majorité en préservant et en développant leur langue et leur culture. En fait, les minorités attribuent à l'école une tout autre fonction épistémique que celle qui lui est réservée par l'idéologie homogénéiste. Tandis que le principe définissant le rôle de l'école dans l'idéologie homogénéiste préconise la formation d'un citoyen au profil unique, abstrait et universel—ou “national”—le principe mis de l'avant par l'idéologie dualiste émane au contraire d'une volonté de préserver et de reproduire les différences linguistiques et culturelles. Pour l'idéologie dualiste comme pour toute idéologie pluraliste, l'école a pour rôle d'assurer aux jeunes générations l'accès à une éducation respectueuse de leur identité linguistique et culturelle.

On comprendra ainsi pourquoi, dans les milieux minoritaires, l'école et les droits scolaires prennent parfois une valeur symbolique extrêmement forte. Les francophones minoritaires ont toujours attribué à l'éducation une importance cruciale.

Comme dans le cas de l'idéologie homogénéiste, le rôle de l'éducation tel qu'envisagé par l'idéologie dualiste est lié à la conception de la nation canadienne qu'elle véhicule. Pour l'idéologie dualiste, qui voit dans la reconnaissance du pluralisme et de la dualité la condition nécessaire au maintien de l'unité nationale, chacun des deux peuples fondateurs doit pouvoir bénéficier d'écoles distinctes afin de préserver sa langue et sa culture spécifiques. Le maintien de

l'unité canadienne passe donc nécessairement par l'accessibilité à l'éducation en français et non par l'imposition d'un système scolaire unique et culturellement homogène:

Nous voulons en premier lieu établir que c'est par l'éducation surtout que nous pourrions atteindre ce bien inestimable de l'unité canadienne [. . .] C'est donc par un système d'éducation français répandu et organisé dans tout le Canada, parallèlement au système d'éducation anglais, que nous aurons le plus de chance de réaliser l'unité canadienne. (Parent, 1951, p. 43–46)

Par comparaison avec le large éventail des possibilités dont bénéficient les membres de la majorité dans le domaine scolaire, il est clair que les choix des francophones minoritaires en ce domaine s'avèrent restreints. Ces restrictions sont liées au rapport de force défavorable dans lequel se trouvent les minorités face aux majorités.<sup>7</sup>

Durant les premières décennies de la Confédération, les conflits scolaires relatifs aux droits éducatifs des minorités ont pris la forme surtout de conflits religieux. Ce fut le cas, par exemple, lors de la crise scolaire manitobaine entourant l'adoption du *Public Schools Act* de 1890, qui retirait aux écoles séparées leur part du financement public tout en contraignant les catholiques à financer les écoles publiques. En dépit de la forme religieuse du conflit, il s'avère difficile toutefois de discerner laquelle, de la religion ou de la langue, était véritablement en cause. En pratique, on sait que l'identité religieuse et l'identité linguistique coïncidaient et que les francophones se concentraient pour la plupart dans les écoles catholiques. Comme l'AANB définissait par ailleurs les écoles séparées sur la base d'un critère strictement confessionnel, il était inévitable que le *Public Schools Act* donne au conflit scolaire qui s'ensuivit un caractère religieux. Au fond, quelle que fut leur forme, religieuse ou linguistique, on peut penser que ces conflits mettaient finalement en cause encore une fois les relations entre minorités et majorités, entre Canadiens français et Canadiens anglais. McCarthy ne s'y trompait pas: en s'en prenant à l'école catholique, il entendait bien défaire un rempart derrière lequel on continuait d'enseigner en français. Clark (1968) rapporte en ces mots la pensée de McCarthy:

McCarthy was obsessed with the notion that this is a "British country," that we must have "unity of language and race" in Canada, and that therefore the "French language and French ideas must go to the wall." Since Roman Catholic schools in Manitoba and the North-West Territories helped to preserve the linguistic as well as the religious rights of the French Canadians, they must be swept away. (p. 5)

Un argument fréquemment invoqué par les adversaires de l'école catholique: il fallait préserver absolument le principe de la séparation de l'Église et de l'État. *The Manitoba Free Press*, en date du 7 août 1889, rapporte des propos tenus par

McCarthy dans le cadre de la campagne qu’il mena au Manitoba contre les écoles séparées: “It was, he [McCarthy] had thought, firmly established in the British constitution, that church and state were entirely separate; but in the separate schools we have the opposite of that” (cité par Clark, 1968, p. 38). En pratique, le principe de la séparation de l’Église et de l’État fut employé surtout pour justifier que l’État ne soit pas tenu de financer les écoles où l’on enseignait une doctrine chrétienne distincte — c’est-à-dire catholique.

Un autre argument était communément soutenu contre l’école catholique: “equal rights to all, special privileges to none” (Clark, 1968, p. 36). Selon cet argument, si les catholiques romains obtenaient le financement des écoles séparées conformément à leurs demandes, cela équivaldrait à leur conférer un privilège spécial inéquitable à l’égard des autres minorités religieuses. Au fondement de cet argument, on trouve la négation du statut de minorité historique que revendiquent les franco-catholiques au sein de la Confédération canadienne. De même, l’argument invoque un égalitarisme formel pour justifier une inégalité de fait.

Au premier regard, l’opposition aux écoles minoritaires de confession catholique romaine a donc pris la forme d’un militantisme protestant luttant vigoureusement contre les “agressions” de l’Église catholique et contre les dangers du “papisme.” Pourtant, ce militantisme anti-catholique ne s’est pas traduit par l’exigence d’une école sécularisée ou laïque pour tous. L’école publique préconisée par les adversaires de l’école catholique, c’était ni plus ni moins l’école de la confession majoritaire, c’est-à-dire protestante. En fait, si les opposants à l’école catholique comptaient des sécularistes, il s’agissait pour la plupart de chrétiens croyants appartenant à différentes confessions protestantes (Clark, 1968).

En somme, au-delà de la forme religieuse des conflits scolaires de l’époque, on retrouve, en dernière analyse, la même opposition entre l’idéologie homogénéiste et l’idéologie dualiste. Quand on examine de près les arguments invoqués contre l’école séparée ou catholique, on découvre encore la même propension homogénéiste, le même refus devant la perspective que les minorités bénéficient d’écoles distinctes. Qu’il s’agisse de l’école française ou de l’école catholique, on constate la même hostilité à son égard de la part de la majorité. Car l’idéologie homogénéiste craint toute différence quelle qu’elle soit. Peu importe que l’école des minorités soit séparée sur une base linguistique ou sur une base religieuse, toute forme de pluralisme constitue toujours une atteinte au principe de l’homogénéité.

#### CONCLUSION

À travers ces profondes divergences de vue sur le rôle de l’éducation dans le développement de la nation canadienne, à travers également les conflits scolaires sur la question de l’école confessionnelle, c’est fondamentalement l’opposition

idéologique entre homogénéisme et dualisme qui se manifeste.

Au Canada, historiquement, la question scolaire est liée étroitement à la question nationale. C'est pourquoi les droits scolaires ont toujours été au coeur des enjeux constitutionnels et faillirent même compromettre en 1867 le dénouement des négociations. En effet, l'AANB n'aurait jamais vu le jour si une entente de dernière minute n'était intervenue entre les Pères de la Confédération concernant les droits scolaires des minorités (Carignan, 1989). En refusant aux francophones minoritaires les services éducatifs qu'ils demandent, l'idéologie homogénéiste cherche à légitimer son point de vue en soutenant que c'est afin de garantir l'unité nationale qu'il est nécessaire d'ériger un système scolaire unique et homogène. Les minorités ont beau invoquer que l'unité nationale passe au contraire par la reconnaissance de la dualité et donc par le soutien étatique aux écoles de la minorité, leur discours demeure d'une portée limitée parce qu'elles se trouvent dans un rapport de pouvoir qui leur est défavorable.

En ce qui a trait à l'école confessionnelle, la dimension religieuse des conflits qui lui sont liés durant les premières décennies de la Confédération ne change rien au fond du problème, à savoir que c'est toujours le même rapport de pouvoir entre minorités et majorités et la même opposition entre homogénéisme et dualisme qui sont à l'oeuvre. Là aussi, avant les années 1960, c'est l'idéologie homogénéiste qui l'emporte, imprégnant jusqu'à l'interprétation judiciaire des droits scolaires conférés aux minorités en vertu de l'AANB.

Il est frappant de constater les différences de fond et de forme entre le discours de la majorité et le discours des francophones minoritaires au sujet de l'école. À la différence du discours dominant sur l'éducation, qui met de l'avant son profil unique de citoyenneté, le discours minoritaire en appelle à la "survivance," à la préservation des valeurs et des identités culturelles et linguistiques de même qu'à leur transmission inter-générationnelle. Dans le premier cas, les valeurs sous-jacentes concernent la formation de l'État et son enracinement dans la société. Dans le second cas, elles concernent l'affirmation et la reproduction identitaires en dehors de la sphère de l'État. Le groupe majoritaire ne voit aucune menace dans le discours dominant sur l'éducation; ses propres valeurs étant celles que ses membres retrouvent dans l'école "nationale," son identité n'est pas en jeu. Les choses se présentent très différemment aux yeux des minorités, qui voient dans le discours dominant sur l'école et dans les projets éducatifs de la majorité une menace directe à leur identité.

Chaque groupe présente donc un discours "situé"—minoritaire ou majoritaire—en ce sens que chacun, à sa manière, tente de créer ou perpétuer une position avantageuse pour son statut, sa survivance, son épanouissement ou sa domination. Chaque groupe, chaque individu qui le représente officiellement, ou y appartient, cherche son "bénéfice," au nom de la nation, de l'unité nationale ou de l'identité minoritaire. C'est le propre de l'idéologie.

L'étude des arguments des idéologies homogénéiste et dualiste, de leurs fondements et de leurs bénéfices, contribue à mieux comprendre la dynamique contem-

poraine des relations entre minorités et majorités. En effet, elle favorise une compréhension particulière de la résistance des gouvernements des provinces à majorité anglophone par rapport à l’implantation de l’article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés de 1982. Par ailleurs, cette étude apporte également un certain éclairage sur les relations entre les minorités et majorités à l’échelle mondiale, car les idéologies homogénéiste et dualiste ne sont pas propres au Canada. Ces idéologies s’affrontent partout où les minorités réclament de l’État des mesures qui assureront leur survie ou leur développement.

## NOTES

- <sup>1</sup> Les francophones minoritaires du Canada (vivant à l’extérieur du Québec) en sont un exemple. Ils souhaitent l’autonomie de gestion de leurs écoles sans revendiquer une indépendance complète sur une base géographique.
- <sup>2</sup> Nous utilisons ce néologisme pour désigner l’*adhésion à un idéal* d’homogénéité.
- <sup>3</sup> Entre 1982 et 1990, 17 décisions judiciaires furent rendues par les tribunaux canadiens (voir Martel, 1991a, 1991b).
- <sup>4</sup> Cet article s’inscrit dans le cadre d’une étude plus large subventionnée par le Ministère du Patrimoine canadien et par Conseil de la recherche en sciences humaines du Canada.
- <sup>5</sup> Pour une définition du concept de minorité, voir Tollefson (1991), p. 15–16.
- <sup>6</sup> Weber (1965) a suggéré la notion d’*idéal-type* comme un outil conceptuel et heuristique permettant de saisir et d’analyser les phénomènes sociaux:  

On obtient un idéal-type en accentuant unilatéralement un ou plusieurs points de vue et en enchaînant une multitude de phénomènes donnés isolément, diffus et discrets, que l’on trouve tantôt en grand nombre, tantôt en petit nombre et par endroits pas du tout, qu’on ordonne . . . pour former un tableau de pensée homogène. On ne trouvera nulle part empiriquement un pareil tableau dans sa pureté conceptuelle: il est une utopie. . . ce concept rend le service spécifique qu’on en attend au profit de la recherche et de la clarté. (p. 181)
- <sup>7</sup> Selon Tollefson (1991), “Dominance refers to the capacity to expand one’s range of choices. Individuals or groups are dominated (i.e. subordinate) if their choices are constrained relative to others with whom they share social relationships” (p. 14).

## RÉFÉRENCES

- Association canadienne des éducateurs de langue française [ACELF]. (1957). *Le dixième anniversaire de l’Association canadienne des éducateurs de langue française*. Québec: ACELF.
- Boudon, R. (1986). *L’idéologie ou l’origine des idées reçues*. Paris: Fayard.
- Bourassa, H. (1915). *La langue française au Canada: ses droits, sa nécessité, ses avantages*. Montréal: Imprimerie du Devoir.
- Capotorti, F. (1979). *Études des droits des personnes appartenant aux minorités ethniques, religieuses et linguistiques* (Document E/CN.4/Sub.2/384/Rev.1). New York: Nations Unies.
- Carignan, P. (1989). Les résolutions de Québec et la compétence législative en matière d’éducation. *Revue juridique Themis*, 23, 1–66.
- Clark, L. (1968). *The Manitoba school question: Majority rule or minority rights?* Toronto: Copp Clark.

- Cobarrubias, J. (1983). Language planning: The state of the arts. In J. Cobarrubias et J. Fishman (dirs.), *Progress in language planning: International perspectives* (p. 4–26). Berlin: Mouton Publishers.
- Deblois, C. (1987). *Origine et évolution des structures d'éducation au Canada: un survol historique* (Cahiers du Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires [LABRAPS]; Série Études et documents, vol. 3). Québec: Université Laval.
- Ferguson, G. V. (1960). The English-Canadian outlook. In *La dualité canadienne: Études des relations francophones-anglophones/Canadian dualism: Studies of French-English relations* (p. 3–19). Québec: Les Presses de l'Université Laval/Toronto: University of Toronto Press.
- Foucault, M. (1976). *La volonté de savoir*. Paris: Éditions Gallimard.
- Gellner, E. (1989). *Nations et nationalisme*. Paris: Payot.
- Giles, H., Bourhis, R. Y. et Taylor, D. M. (1977). Towards a theory of language in ethnic group relations. In H. Giles (dir.), *Language, ethnicity and intergroup relations* (p. 307–348). London: Academic Press.
- Kloss, H. (1971). Language rights and immigrant groups. *International Migration Review*, 5, 250–268.
- Martel, A. (1991a). *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.
- Martel, A. (1991b). 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. In D. Schneiderman (dir.), *Language and the state: The law and politics of identity* (p. 377–412). Cowansville: Les Éditions Yvon Blais.
- Moore, W. H. (1918). *The clash! A study in nationalities*. Toronto: J. M. Dent and Sons.
- Morley, P. F. (1919). *Bridging the chasm: A study of the Ontario-Quebec question*. Toronto: J. M. Dent and Sons.
- Parent, A. M. (1951). *Rapport du quatrième congrès de l'Association canadienne des éducateurs de langue française tenu à Memramcook, Nouveau-Brunswick, les 5 et 6 août 1951*. Québec: ACELF.
- Tollefson, J. (1991). *Planning language, planning inequality: Language policy in the community*. London: Longman.
- Turi, J.-G. (1986). Quelques considérations sur le droit linguistique. *Les cahiers de droit*, 27, 463–476.
- Weber, M. (1959). *Essai sur la théorie de la science* (J. Freund, Trad.). Paris: Plon. (Oeuvre originale [en Allemand: *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschafts Lehre*] publiée en 1922 [Tübingen: J. C. B. Mohr])

---

Angéline Martel est professeure de linguistique à la Télé-université, Université du Québec et directrice de l'Unité d'enseignement et de recherche des Sciences humaines et sociales, 1001 Sherbrooke est, Montréal, Québec, H2X 3M4. Daniel Villeneuve est agent de recherche à la Télé-université, 1001 rue Sherbrooke est, Montréal, Québec, H2X 3M4.