

**Entre démocratisation et tradition.
La modernisation de l'enseignement en français à l'école
bilingue franco-ontarienne (1927-1960)**

**Par
Simon-Pierre Chaplain-Corriveau**

**Thèse présentée à la Faculté des études supérieures et postdoctorales
à titre d'exigence partielle en vue de l'obtention de la maîtrise en histoire.**

Université d'Ottawa

© Simon-Pierre Chaplain-Corriveau, Ottawa, Canada, 2015

*À l'honneur des pédagogues de l'Ontario français,
sans qui le rêve d'une école franco-ontarienne aurait sûrement fait naufrage*

RÉSUMÉ

Cette étude fait l'examen historique du processus de structuration pédagogique opéré par les membres du milieu associatif franco-ontarien se chargeant des écoles bilingues entre 1927 et 1960. En se fiant aux actions menées et aux discours formulés par deux des principales tribunes éducatives de l'Ontario français, l'Association canadienne-française d'Éducation d'Ontario (ACFEO) et l'Association d'enseignement français en Ontario (AEFO), elle vise à tâter la nature du projet scolaire que ces associations négocièrent auprès des autorités scolaires ontariennes. Elle analyse les repères thématiques de l'enseignement du français et de l'histoire à partir de la sphère discursive au sein de laquelle ils furent discutés. En suivant cette grille méthodologique, l'étude fait ressortir le procédé de modernisation de la pédagogie franco-ontarienne par la fondation d'un lieu professionnel où elle serait comprise par ses responsables comme la recherche d'un équilibre amalgamant idéaux nouveaux et héritage culturel. Cette thèse met en images la formulation historique d'un équilibre particulier alliant aux impératifs démocratiques le legs d'une tradition.

REMERCIEMENTS

Rédiger une thèse est un long processus. Sans les appuis financiers que j'ai eu la fortune de recevoir, il m'aurait été tout simplement impossible de m'y abandonner en toute liberté.

Merci donc au Centre de recherche en civilisation canadienne-française (CRCCF) de m'avoir accordé sa Bourse de recherche sur les francophonies canadienne et nord-américaine et d'encourager, par le zèle de tout son personnel, nous autres, jeunes chercheurs, à nous investir pleinement dans nos études.

Merci au gouvernement du Canada de m'avoir offert la Bourse du Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH), au gouvernement du Québec de m'avoir offert le Fonds de recherche sur la société et la culture (FQRSC), au gouvernement de l'Ontario de m'avoir offert la Bourse d'études supérieures de l'Ontario (BÉSO) et à l'Université d'Ottawa de m'avoir offert une bourse d'excellence.

Et merci à toutes ces personnes qui, de loin comme de proche, m'ont appuyé sentimentalement et intellectuellement lors de cette aventure. Un merci particulier à Jean-Pierre Corriveau qui malgré ses exigeants rôles de professeur et de père de famille, aura pris le temps de parcourir bénévolement cet écrit et de le commenter avec toute l'assiduité qu'il témoigne auprès de ses nombreux étudiants diplômés.

Merci surtout à mon superviseur, Michel Bock, cet amoureux de la langue française, qui, au fil de ces longs échanges que nous avons entretenus, m'a poussé à grandir comme chercheur et comme personne, qui m'a initié au champ complet de l'étude canadienne-française, et qui a bien voulu croire en moi même lors de mes défaillances chroniques. Sans lui, cet ouvrage n'aurait pas été ce qu'il est.

Merci à Madame Kouky Fianu, ma mentore, à Madame Sylvie Perrier et à Madame Marie-Luce Constant qui m'auront couvert sous leurs ailes tout au long de mon parcours universitaire. Merci à tous les autres professeurs que j'ai eu la chance de rencontrer en notre beau département d'Histoire de l'Université d'Ottawa et qui m'auront donné la confiance et les outils nécessaires pour entreprendre des études de deuxième cycle.

Un merci tout spécial enfin à Monica Heller et à Joseph Yvon Thériault, ces deux chercheurs qui m'ont lancé dans les plus formidables réflexions avec lesquelles j'aurai tenté de rendre justice au sujet fascinant de l'école franco-ontarienne.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	II
REMERCIEMENTS	III
TABLE DES MATIÈRES	V
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 : L'ÉCOLE BILINGUE DU MILIEU ET L'HISTORIOGRAPHIE DE L'ONTARIO FRANÇAIS	15
1.1 La problématique de l'école « d'en bas » et de l'école « d'en haut »	16
1.2 Le Règlement XVII, pilier de l'historiographie franco-ontarienne.....	24
1.3 1960 : une rupture canadienne-française?	29
1.4 Les décennies oubliées de l'école bilingue	34
1.5 La thèse de la modernisation de l'école bilingue	38
CHAPITRE 2 : 1927-1945. UN ENSEIGNEMENT BILINGUE AU SERVICE DE LA PENSÉE FRANÇAISE	41
2.1 Vers la diversification du milieu associatif	42
<i>Après le Règlement XVII</i>	<i>42</i>
<i>L'Association canadienne-française d'éducation d'Ontario.....</i>	<i>47</i>
<i>L'Association de l'enseignement français en Ontario</i>	<i>55</i>
<i>La démocratisation de l'école</i>	<i>61</i>
2.2 Pas d'école bilingue sans un enseignement adéquat du français.....	66
<i>Un enseignement bilingue pour la pensée française.....</i>	<i>66</i>
<i>Obtenir un matériel didactique</i>	<i>79</i>
2.3 L'histoire canadienne-française au cœur des sciences sociales	87
<i>L'âme canadienne-française et le passé national.....</i>	<i>87</i>
<i>Les sciences sociales</i>	<i>92</i>
<i>Uniformiser l'enseignement de l'histoire.....</i>	<i>98</i>

CHAPITRE 3 : 1945-1960. FORMER DES CITOYENS, POUR L'AMOUR DE LA CULTURE, POUR L'AMOUR DU PAYS	106
3.1 Des entreprises spécialisées	107
<i>Va-et-vient gouvernemental</i>	<i>107</i>
<i>L'ACFEO : héraut de la Maison franco-ontarienne.....</i>	<i>119</i>
<i>L'AEFO en effervescence.....</i>	<i>123</i>
3.2 Faire fleurir l'enseignement en français	130
<i>La flexibilité de la pédagogie franco-ontarienne.....</i>	<i>130</i>
<i>Des manuels français de la 1^{re} à la 10^e année</i>	<i>139</i>
3.3 Faire rayonner l'héritage franco-ontarien	153
<i>Des manuels franco-ontariens d'histoire canadienne</i>	<i>153</i>
<i>Former des citoyens, pour l'amour de la culture, pour l'amour du pays</i>	<i>163</i>
 CONCLUSION.....	 178
 ANNEXE I : COURS D'ÉTUDES DES ÉCOLES BILINGUES 1940-1948	 189
 ANNEXE II : RÉSUMÉ DU PROGRAMME DE SCIENCES SOCIALES PRÉPARÉ PAR LE PERSONNEL ENSEIGNANT DE L'EST D'OTTAWA (1945).....	 192
 ANNEXE III : COURSES OF STUDY IN SECONDARY SCHOOLS	 195
 ANNEXE IV : ENQUÊTES STATISTIQUES DE L'ÉDUCATION BILINGUE 1947-1953.....	 199
 ANNEXE V : ENQUÊTES STATISTIQUES DE L'ÉDUCATION BILINGUE 1954-1959.....	 200
 ANNEXE VI : ENQUÊTES STATISTIQUES DE L'ÉDUCATION BILINGUE 1959-1963.....	 201
 ANNEXE VII : LISTE DES MANUELS DES ÉCOLES BILINGUES (1957)	 202
 BIBLIOGRAPHIE	 203

INTRODUCTION

Mandat de démocratisation ou transmission d'un héritage culturel? Fonction de reproduction ou fonction de production? Force est de constater qu'une certaine dichotomie conceptuelle gravite actuellement autour de la problématique de l'école des temps contemporains. Hannah Arendt, dans sa *Critique de la culture*, évoquait déjà, en 1961, l'ampleur que prenait, après la Deuxième Guerre mondiale, un semblable débat qu'elle nomma « crise de l'éducation » et qu'elle disait causé par un mouvement de pensée cherchant à instaurer une pédagogie écrasant toutes formes d'instruction ancienne¹. Le problème qu'elle dévoilait : les sociétés contemporaines, en faisant fi des traditions, de ce qui relevait du passé, abandonneraient du coup les enfants à eux-mêmes. Elles les laisseraient paître dans un monde qui les dépasserait et dans lequel ils ne pourraient s'intégrer. Tout en tranchant en faveur d'une conservation des formes d'apprentissage anciennes et posant donc les jalons d'un discours philosophique cherchant à préserver un patrimoine humain, c'est avec clairvoyance que cette grande dame de la pensée du XX^e siècle accusa l'expansion de l'enseignement des *savoir-faire* d'aller à l'encontre de l'instruction des *savoirs*. Selon elle, dans le domaine scolaire, les innovations de la psychopédagogie tout au long du siècle constituaient l'ouverture d'une boîte de Pandore. La modernisation de l'école entraînerait son lot de difficultés auxquelles, tôt ou tard, les sociétés occidentales seraient confrontées.

Qu'un débat semblable se soit tenu au cours du XX^e siècle par la batterie de personnes impliquées dans l'édification du système scolaire de l'Ontario français reste à

¹ Hannah Arendt, *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1972, p. 221-228.

confirmer. Il semble juste de présumer que ces acteurs historiques ont traité la question avec une attention particulière, mais la perspective qu'ils adoptaient quant à la place réservée à leur passé au sein des programmes scolaires qu'ils érigeaient n'a pas été examinée en profondeur avant les années 1970-80. Sur cette interrogation reposent plusieurs enjeux. Après tout, du postulat voulant que les institutions scolaires puissent contribuer à l'intégration des enfants et des adolescents au monde dans lequel ils s'épanouiront découle une dimension identitaire propre à l'institution scolaire. Examiner les écoles franco-ontariennes, que ce soit du point de vue pédagogique ou du point de vue administratif, nous entraîne, nous chercheurs, à réfléchir aux mandats qu'elles se sont donnés, qu'elles se donnent, et qu'elles se donneront. Or, malgré les balises posées par les historiens dans l'étude de l'école franco-ontarienne, la compréhension des rôles historiques exercés par celle-ci demeure lacunaire. La jeune historiographie de l'Ontario français s'est d'abord passionnée pour l'étude de la fonction symbolique de l'institution scolaire qui, à travers l'épisode du Règlement XVII, est montée au panthéon des luttes épiques franco-ontariennes². Cette même historiographie s'est ensuite frottée à la rupture des symboles identitaires à une époque ultérieure, celle des années 1960, pendant laquelle le Canada français traversa vraisemblablement une ère de mutations. Quel que soit le point de vue adopté, dans le contexte d'une historiographie embryonnaire recrutant un nombre encore restreint d'artisans, c'est de l'oubli que viennent rescaper les quelques études qui s'intéressent à l'école bilingue bâtie à l'arrivée des années 1930.

C'est la place des représentations sociétales dans l'édification de l'école franco-ontarienne après le Règlement XVII que nous tenons à éclaircir en balayant une période

² Au sujet du Règlement XVII consulter notamment Gaétan Gervais, « Le Règlement XVII (1912-1927) », *Revue du Nouvel-Ontario*, n° 18 (1996), p. 123-192. Notez que l'historiographie de cet événement est traitée dans le premier chapitre.

pour laquelle les études historiques se font peu nombreuses. L'objectif global de notre recherche : caractériser le processus de construction de l'école en Ontario français au gré des grands mouvements pédagogiques provinciaux. À une époque durant laquelle sont confirmées les prérogatives du ministère de l'Éducation dans le domaine de l'enseignement, comme le révèle l'historiographie anglo-ontarienne marquée notamment par les écrits d'historiens tels que Robert Stamp³ ou R.D. Gidney⁴, nous tenons à mettre en relief les processus d'institutionnalisation franco-ontariens découlant des enquêtes et des réformes pédagogiques majeures de l'Ontario. Nous cherchons à analyser, par le biais de la construction de son programme, de quelles manières l'élaboration d'une école bilingue en Ontario a été négociée par ses principaux responsables franco-ontariens. Nous cherchons en ce sens à expliquer l'évolution de l'enseignement franco-ontarien à partir de la structuration de deux thèmes pédagogiques se distinguant *a priori* par leur caractère identitaire : ceux de l'histoire et de langue française. Nous verrons si un enseignement particulier a été conceptualisé par les responsables franco-ontariens de l'école bilingue et si les grandes lignes de cet enseignement, en suivant le cours des décennies, se sont faites le creuset de quelques modulations idéologiques. Au final, c'est le rapport liant la confection d'une pédagogie proprement franco-ontarienne au fait identitaire et culturel privilégié par ses auteurs que nous tenons à arpenter.

Cette perspective générale débouche sur une réflexion cherchant à déchiffrer comment les tribunes centrales de l'éducation franco-ontarienne ont assuré la direction de la dimension pédagogique de l'enseignement en français. Un questionnement pour lequel Stéphane Lang, le principal chercheur ayant ouvert le champ d'études de l'école bilingue,

³ Robert Stamp, *The schools of Ontario. 1876-1976*, Toronto, University of Toronto Press, 1982, 293 p.

⁴ R. G. Gidney, *From Hope to Harris. The reshaping of Ontario's schools*, Toronto, University of Toronto Press, 1999, 362 p.

a déjà formulé une hypothèse affirmant que le programme scolaire de cette école bilingue a été « uniformisé » pour les écoles secondaires au fil des décennies, sans pourtant fournir une analyse précise de la création d'un programme pour l'enseignement en français⁵. Pour explorer davantage le sujet, en nous inspirant des outils conceptuels élaborés par les sociologues Monica Heller et Joseph Yvon Thériault entre autres, nous tenterons de démystifier la nature pédagogique de l'enseignement en français de l'école bilingue en décrivant la création d'un espace discursif ayant permis aux Franco-Ontariens de moderniser leur pédagogie et de réguler l'entrée de nouveaux idéaux éducationnels. Notre thèse affirme qu'en modernisant la pédagogie offerte à l'école bilingue, le milieu associatif franco-ontarien a cherché à consolider un équilibre entre des impératifs nouveaux (à savoir l'exigence moderne de la démocratisation de l'école) et la reproduction d'une certaine tradition canadienne-française. Ainsi, nous avons refoulé notre gourmandise en nous abstenant de faire une analyse détaillée du contenu des manuels et des aides pédagogiques qui ont joué un rôle prépondérant dans l'expansion du programme d'études franco-ontarien. Ce n'est pas que l'information manque, au contraire : elle est si riche qu'elle nécessiterait une attention particulière. Mais nous nous restreindrons aux efforts investis et aux jugements portés par les tribunes éducatives du milieu associatif franco-ontarien dans le processus d'institutionnalisation du programme dédié aux écoles bilingues. De plus, nous n'avons pas cherché à vider cette question des programmes de l'école bilingue : afin de délimiter de manière raisonnée les frontières de notre réflexion, nous avons été conduit à faire des choix méthodologiques mesurés.

⁵ Stéphane Lang, « La communauté franco-ontarienne et l'enseignement secondaire (1910-1968) », Thèse de doctorat (histoire), Université d'Ottawa, 2003, p. xv.

En particulier, quant au groupe d'acteurs que nous avons circonscrit, nous nous sommes limité aux responsables franco-ontariens de l'école bilingue. Notre recherche repose sur un critère de sélection précis. Il est crucial de comprendre que nous avons isolé certains des organismes centraux franco-ontariens ayant joué le rôle le plus déterminant dans la structuration et la négociation de la pédagogie de l'école bilingue avec l'État ontarien. Ce critère méthodologique est probablement le plus significatif de notre recherche, car de ce dernier découlent les frontières délimitant notre enquête. Plus précisément, nous en sommes venus à scruter principalement les sources de l'ACFEO et de l'AEFO, deux associations franco-ontariennes reconnues déjà par Stéphane Lang pour avoir négocié avec les autorités ministérielles un enseignement en français⁶. L'ACFEO, l'Association canadienne-française d'éducation d'Ontario, fut inaugurée en 1910. Elle fut un repère de militants qui pendant le Règlement XVII lutteraient pour défendre le fait français au sein des écoles ontariennes. Elle fut amenée à élargir son champ d'action afin de diriger étape par étape une panoplie de projets promouvant la culture canadienne-française en Ontario, voire devenir la coordinatrice du milieu associatif franco-ontarien. L'AEFO, l'Association de l'enseignement français en Ontario, fut fondée vers 1940 avec l'objectif de réunir les pédagogues professionnels franco-ontariens, de publier notamment la revue pédagogique *L'École franco-ontarienne*, et de promouvoir les professions de l'enseignement. Cerner ces deux associations, un choix méthodologique, se révéla fructueux. Nous avons réuni une liasse épaisse de documents tâtant pertinemment l'action orchestrée par ces responsables se penchant sur la vie scolaire franco-ontarienne. Concédonsons-le, le terme « responsable » a une portée large. Son emploi se justifie néanmoins par l'évolution même de ce groupe d'individus que nous avons été poussé à

⁶ *Ibid.*, 298 p.

problématiser. Nous avons réalisé que deux groupes de personnes recrutées au sein du milieu associatif franco-ontarien se partagèrent la responsabilité de donner vie à l'école franco-ontarienne en lui conférant un espace où il serait aisé de discuter de sa pédagogie. Qui étaient ces responsables franco-ontariens de l'école bilingue? Si les militants de l'Ontario français réunis dans l'ACFEO lors de la publication du Règlement XVII avaient eu le vent dans les voiles en matière de pédagogie vers les années 1927, les pédagogues professionnels (ce groupe réunissant des fonctionnaires, des inspecteurs, des instituteurs et des administrateurs, c'est-à-dire des gens pour qui le gagne-pain était relié à l'école bilingue) arrivèrent à faire leur place dans l'élaboration de la pédagogie franco-ontarienne en fondant leurs propres organismes. Notre recherche en est venue à explorer ce partage des responsabilités prescrites par le projet scolaire franco-ontarien au sein des associations de l'Ontario français. Témoignage du processus de modernisation que nous examinons, nous verrons que la question pédagogique fut progressivement prise en charge par les pédagogues professionnels. L'affranchissement d'un lieu pédagogique franco-ontarien se juxtaposa à la professionnalisation de son corps pédagogique.

« Mandat culturel »? « Enseignement en français », « enseignement du français », « enseignement de l'histoire »? Ce champ lexical avec lequel nous avons cherché à décrypter le système des écoles bilingues ne couvre pas complètement l'objet de la fonction culturelle exercée par l'école bilingue. Il faut se demander où est passé le troisième pilier historiquement associé à l'identité franco-ontarienne : où donc est passée la catéchèse? Peut-on parler de l'école bilingue sans analyser l'enseignement religieux? Nous avons longuement réfléchi à cette question pour finalement conclure que, sur le plan méthodologique, la question de la modernisation de l'enseignement en français

n'était pas la même que celle de l'enseignement de la religion. Cette limite cruciale de notre recherche se justifie par le critère méthodologique à son origine. Nous avons étudié l'ACFEO et l'AEFO et les comités pédagogiques qui leur étaient reliés pour découvrir que ces tribunes éducatives du milieu associatif franco-ontarien avaient établi un espace dédié à l'organisation pédagogique de l'enseignement en français et à son officialisation auprès du ministère de l'Éducation. Or, cet espace ne fut pas le même que celui attribué à l'enseignement religieux. L'école séparée, l'école confessionnelle ontarienne, avait sa propre structure débordant le cadre clairement établi par le milieu associatif franco-ontarien et son école bilingue. Les débats entourant l'enseignement religieux dépassèrent le périmètre que nous avons tracé autour des tribunes éducatives franco-ontariennes du fait que d'autres acteurs, les évêques notamment, le régissaient. Ces derniers d'ailleurs se côtoyaient au sein d'organismes, par exemple l'Assemblée des évêques de l'Ontario, dans lesquels Franco-Ontariens et Irlando-Ontariens intervinrent. Aborder cette question de l'organisation pédagogique de la religion au sein des écoles confessionnelles nous aurait obligé à outrepasser notre critère méthodologique de base nous limitant à examiner le climat intellectuel franco-ontarien. Certes, l'enseignement de la religion stimula la réflexion de ces militants et de ces pédagogues professionnels du milieu associatif qui évoquèrent des arguments de nature religieuse ou même s'inspirèrent de certaines doctrines catholiques pour mieux conceptualiser l'ouverture du lieu pédagogique consacré à l'enseignement en français, un enseignement de la langue française qui fut défini non pas comme un simple instrument de communication, mais bien le réceptacle d'une pensée française franco-catholique haute en culture. Mais, cela ne se situe pas au cœur des raisonnements entourant l'organisation d'une pédagogie pour l'enseignement en

français que l'enseignement de la religion fut négocié auprès du gouvernement par un groupe dépassant celui des membres du milieu associatif franco-ontarien. Il paraît essentiel de différencier les assises religieuses de l'enseignement en français (que nous analyserons à partir du discours du milieu associatif franco-ontarien) de l'enseignement de la religion, c'est-à-dire de l'organisation pédagogique de la catéchèse enseignée à l'école confessionnelle qui fit intervenir l'ensemble des évêques ontariens. Ce groupe ecclésiastique inclut des acteurs irlando-ontariens n'œuvrant pas d'emblée à moderniser le programme de l'école bilingue, à chercher un équilibre particulier entre idéaux démocratiques et culturels canadiens-français. Ce qui signifie, nous le répétons, que notre recherche parcourt les avenues culturelles qu'a empruntées l'école bilingue sans prétendre les couvrir pleinement. Ce qu'elle approfondit, c'est le développement pédagogique de l'enseignement en français chapeauté par le milieu associatif franco-ontarien, un sujet parallèle et différent de celui de l'organisation de l'enseignement religieux au sein des écoles confessionnelles. Bref, nous ne pouvons affirmer que la modernisation pédagogique nourrie par les tribunes éducatives franco-ontariennes quant à l'enseignement en français fut fondamentalement celle de l'enseignement de la religion.

Cette réflexion et l'intérêt que nous portons aux actions coordonnées par les militants et les pédagogues professionnels de l'Ontario français nous ont conduit à faire une recherche en trois étapes. Tout d'abord, nous avons entamé notre enquête avec le dépouillage des archives de l'ACFEO dont nous présumons, après avoir lu Stéphane Lang, une activité continue en matière pédagogique dans les années suivant la mise au rancart du Règlement XVII. De cette association que nous posons comme la première grande tribune pédagogique franco-ontarienne nous avons décortiqué les sources

thématiquement. À l'aide des index du Centre de recherche en civilisation canadienne-françaises (CRCCF), nous nous sommes efforcé à relever les incidences des mots « manuels », « histoire », « français », « école », « question scolaire », « bilinguisme » dans le fonds C2 attribué à l'ACFEO. Nous avons complété ce sondage en scrutant un à un les rapports que cette association rédigea à la suite de ses assemblées générales annuelles ; ces rapports comportant d'habitude une section dédiée à la question scolaire nous autorisant à saisir la nature de son entreprise pédagogique. Nous avons consulté plusieurs rapports, procès-verbaux et écrits épistolaires témoignant de la nature du projet ainsi que des discours formulés du côté des militants franco-ontariens. Ensuite, nous nous sommes attaqué à la deuxième grande tribune éducative franco-ontarienne : l'AEFO. Dans le fonds d'archives voué à cette association, conservé également au CRCCF sous la cote C50, nous avons fouillé la correspondance, les rapports et les procès-verbaux laissés par les pédagogues professionnels pour documenter leurs projets. C'est ainsi, en noyautant une par une les séries, que nous nous sommes aperçu que les dossiers attribués aux « séminars », nom donné aux conférences annuelles de l'AEFO, pourraient être révélateurs des débats pédagogiques entretenus par les pédagogues professionnels qui s'y réunissaient. De surcroît, nous avons retiré de l'*École ontarienne*, la revue pédagogique de l'AEFO, des articles publiés de décembre 1943 jusqu'au deuxième numéro de son vingt-septième volume, celui se terminant avec l'année scolaire 1959-1960, pour y cerner les débats pédagogiques partagés à l'échelle de la province au sujet de l'enseignement en français. Enfin, en une troisième étape, nous avons complété notre recherche en consultant de petits fonds du CRCCF éclairant les projets pédagogiques que nous avons ciblés dans les fonds de l'ACFEO et de l'AEFO. Nous en sommes venus ainsi à feuilleter

le modeste fonds P26 du CRCCF relatant le travail du Comité ministériel des manuels et des programmes d'études pour les écoles bilingues de l'Ontario (Comité des manuels), un petit organisme des années 1950 ayant participé à la prise en charge de la pédagogie franco-ontarienne et témoignant du rôle central qu'y effectueraient les pédagogues professionnels dont plusieurs furent d'ailleurs impliqués dans les comités pédagogiques de l'AEFO. Dans ce fonds, nous avons pu approfondir notre compréhension de la structuration pédagogique au cœur duquel les manuels didactiques se manifestèrent à titre de pièces maîtresses. Le fonds P255 du CRCCF attribué à Robert Gauthier clôtura adéquatement notre recherche en nous permettant d'y récupérer toutes les impressions de la Circulaire n° 46, catalyseur de la création d'une sphère pédagogique attribuée à l'enseignement français. Tout compte fait, nous avons composé une base de données plutôt volumineuse constituée des transcriptions intégrales des sources que nous avons extraites, ce qui nous a permis d'y rattacher nos axes de compréhension de la construction du programme de l'école bilingue.

Ici nous constatons cependant un biais décisif de notre recherche. Notre étude se fixe à des tribunes bien précises du monde franco-ontarien. Nous ne saurions affirmer qu'elles représentent pleinement les nuances des débats pédagogiques auxquels elles ont touché. Bien qu'elles le rejoignent, les approches respectives prônées dans les localités, par les membres des différentes commissions scolaires, les débats entretenus dans les associations éducatives interprovinciales comme l'Association des instituteurs de langue française et l'Ordre de Jacques-Cartier, ou encore le travail effectué au sein même du ministère de l'Éducation ne peuvent être réduits à celui accompli par les comités pédagogiques de l'ACFEO et de l'AEFO. Notre analyse scrute un processus

d'institutionnalisation dans sa racine associative qui ne nous offre pas la possibilité de détailler méticuleusement les régionalismes et les variantes qu'il a sans doute acquis au moment de sa mise en œuvre. Notre recherche vise à décrire la prise en charge de la question pédagogique de l'enseignement en français et à évaluer la réflexion portée par les tribunes du milieu associatif sur la place laissée à l'héritage culturel dans cet enseignement. Ceci ne suppose pas, par ailleurs, que l'école franco-ontarienne était exemptée sur le terrain d'une gamme plus complète de dialogues portant sur l'implantation de cette pédagogie ni ne réduit les opinions des acteurs historiques franco-ontariens aux grandes lignes que plusieurs d'entre eux prononcèrent à l'ACFEO et à l'AEFO. Seulement, faute d'espace, il est impossible d'entièrement les couvrir. C'est sur d'autres arpents de terre que l'implantation locale de l'école bilingue reste en friche. Concédonsons que l'école bilingue est plus qu'un sujet d'analyse, elle est avant tout un champ de recherche.

Ajouter un mot sur la périodisation paraît incontournable. Entre 1912 et 1927, l'Ontario français s'était pratiquement fait interdire le droit d'enseigner en français par le Règlement XVII. Les programmes des écoles où le français était enseigné, appelées communément, à l'époque, « françaises-anglaises », devinrent hors-la-loi bien que l'enseignement en français continuât d'être offert par des instituteurs canadiens-français résistants. En 1927, le Règlement XVII fut mis au rancart. Une plus grande place pour la langue française fut officiellement reconnue au sein du système scolaire par les autorités provinciales. Voici donc la première frontière chronologique, toute désignée, de notre étude. La deuxième? Les années 1960. Les années 1960 furent marquantes pour l'histoire de l'éducation franco-ontarienne. La législation éducationnelle ontarienne fut

profondément transformée par les efforts de décentralisation et l'adoption des lois 140 et 141 reconnaissant en 1967 l'utilisation du français dans les écoles secondaires. Ce changement aurait des conséquences significatives à l'ACFEO et à l'AEFO qui, devant cette nouvelle réglementation doublée par des changements administratifs favorisant le recrutement d'un plus grand nombre de Franco-Ontariens dans le fonctionnariat responsable des écoles dites désormais françaises, décidèrent d'exécuter la refonte de leurs comités pédagogiques. Cette transition arriva alors même qu'une génération de responsables franco-ontariens de l'éducation cédait maintenant sa place à la relève comme le cristalliserait l'an 1965 au cours duquel Robert Gauthier, l'homme de l'école bilingue par excellence qui avait tant accompli depuis 1937 à titre de directeur de l'enseignement français, prit sa retraite. Cette transition se confirma alors que le débat sur la question nationale au Canada se dynamisait parallèlement à la création de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme en 1963, laquelle provoqua une discussion généralisée sur l'avenir des minorités canadiennes-françaises du pays, y compris en matière d'éducation. Et cette transition se déroula à une période au début de laquelle la philosophie de l'éducation ministérielle changea de ton en suivant le souffle que lui donna le gouvernement de John Robarts dès 1961. Pour situer l'école bilingue par rapport à ces circonstances particulières, nous avons choisi d'arrêter notre analyse à l'année scolaire 1959-1960, correspondant dans la chronologie de la pédagogie franco-ontarienne à la dernière réimpression de la Circulaire n° 46 de la décennie. Nous concédons que divers événements évoquent pertinemment la transition qui s'opéra dans l'organisation de l'école bilingue au cours des années 1960, ce pour quoi nous avons

choisi de ne pas nous aventurer en plein cœur de cette décennie qui, aussi féconde qu'elle fût, mériterait d'être explorée en soi.

Mentionnons que notre démarche se fie essentiellement à des repères thématiques que nous avons délimités afin de nous pencher sur leur évolution. Les variables que nous avons isolées, l'enseignement du français et l'enseignement de l'histoire, soit les piliers de l'enseignement en français, seront systématiquement intégrés aux événements décrivant le développement institutionnel mis de l'avant par les responsables franco-ontariens de l'école bilingue. C'est une mise en récit de la structuration pédagogique que nous tenons à expliquer par la plateforme singulière qu'a offerte le système des écoles bilingues. Certes, avant de nous lancer dans l'étude de ce processus, il paraît crucial de faire une recension des écrits pour y résumer l'état de l'historiographie qui malgré l'hypothèse de « l'uniformisation » du programme de Lang ne s'est pas penchée en détails sur le projet pédagogique de l'école franco-ontarienne et bilingue. Et de même, il paraît primordial de faire un détour sociologique afin de bien départager certaines controverses entourant le projet historique de l'école bilingue des outils conceptuels enrichissant grandement notre problématisation du processus de modernisation alimenté par le milieu associatif franco-ontarien. Le premier chapitre de notre travail vise à remplir cette obligation. L'analyse historique commencera au deuxième chapitre. Il décrira la place d'une tradition culturelle dans le système des écoles bilingues lors de sa reconnaissance officielle, en 1927, jusque vers la fin de la Deuxième Guerre mondiale. Sera ainsi dépeint l'attachement des militants de l'école franco-ontarienne à une conception de la culture française associée à un regard porté sur son passé et sur les victoires progressives marquées par le milieu associatif pour la défense de l'école

bilingue. Au troisième chapitre, nous exposerons le dynamisme observé entre 1945 et 1960 en Ontario français quant à la vie scolaire. Nous y observerons qu'autant son milieu associatif se spécialisa, autant les questions tournant autour de sa nature minoritaire furent traitées avec intérêt. Pendant cette période, les débats sur l'enseignement s'organisèrent. Pas à pas, des mesures furent proposées pour promouvoir auprès des futurs citoyens franco-ontariens leur héritage culturel. Nous verrons dès lors certains des arguments mobilisés par les Franco-Ontariens pour évoquer l'actualité de leur culture et quelles formes furent conférées à l'enseignement du français et de l'histoire de plus en plus compartimentés. Nous espérons que cette progression chronologique guidera sans peine le lecteur à travers la composition du programme pédagogique franco-ontarien et le convaincra de la force des médianes situées dans le discours des responsables de l'école bilingue acceptant, dans l'air du temps, la préservation d'un héritage traditionnel digne d'être transmis aux générations futures par une éducation démocratisée. Pour résumer, en nous penchant sur la construction du projet éducationnel franco-ontarien, nous tentons de mieux cerner l'entreprise conçue par ses responsables, une entreprise que militants et pédagogues modernisèrent, et en ouvrant une sphère pédagogique pour l'enseignement du français s'épanouissant par la professionnalisation de ses responsables, et en cherchant dans leur discours le mariage des idéaux de la démocratisation de l'école bilingue avec le maintien de sa fonction de reproduction d'une certaine tradition canadienne-française.

CHAPITRE 1

L'ÉCOLE BILINGUE DU MILIEU ET L'HISTORIOGRAPHIE DE L'ONTARIO FRANÇAIS

Au sein de l'étude de la francophonie canadienne, des horizons théoriques ont été tissés. Le chapitre présent a pour objectif de construire un axe de compréhension théorique autour du mandat de l'école bilingue et de son enseignement en français, étape préliminaire à la mise en récit qui suivra. Notre réflexion se déroulera en quatre temps. Nous chercherons d'abord à dégager de quelques ouvrages des concepts sociologiques enrichissant notre lecture historique de la modernisation de l'école bilingue. Nous soulignerons que malgré la richesse de leur propos, les sociologues Monica Heller et Joseph Yvon Thériault n'ont pas eu la chance de faire reposer leur compréhension de l'école bilingue sur des savoirs historiques. Si nous soulignons la pertinence des instruments conceptuels qu'ils ont élaborés, nous prendrons aussi conscience des imprécisions dont souffre leur analyse défendant un même postulat : celui du cheminement historique d'une école franco-ontarienne exclusivement axée sur une pédagogie cherchant à perpétuer un héritage traditionnel auprès des élèves. Or, si l'opposition entre la démocratisation de l'école et son rôle de construction nationale subsiste dans leur sociologie, il faut souligner que l'historiographie embryonnaire de l'Ontario français n'a pas encore eu la chance de réunir les ressources requises et poursuivre leur réflexion portant sur la question pédagogique de l'école bilingue. Nous survolerons l'état général de l'historiographie de l'Ontario français avec pour objectif d'expliquer la rareté des travaux touchant ce sujet. À vrai dire, nous observons que les

historiens ont fait et continuent de faire la prospection de deux mines d'or historiographiques : celle du fameux Règlement XVII et, avec l'avènement de la Révolution tranquille au début des années 1960, celle de l'éclatement du Canada français. Aussi fertiles que soient ces thèmes, l'histoire de la pédagogie de l'école bilingue est restée à peu près vierge; ce pour quoi nous prendrons ensuite le temps de scruter les écrits de Stéphane Lang, l'un des seuls chercheurs ayant flirté avec la question pédagogique franco-ontarienne, mais sans pouvoir couvrir l'immensité du champ de recherche de l'école bilingue. Cette recension des écrits nous permettra finalement de synthétiser l'interrogation à laquelle s'attaque notre recherche, soit celle de la problématique de l'école « d'en haut » et l'école « d'en bas » pour souligner l'originalité de notre thèse appelant à dépasser la polarisation de ces deux concepts, une polarisation inexacte d'un point de vue historique.

1.1 La problématique de l'école « d'en bas » et de l'école « d'en haut »

Commençons par relater que l'école franco-ontarienne est un thème désormais récurrent d'un certain débat scientifique étant nourri par les partisans des « école de Toronto » et « école d'Ottawa »⁷. Cette très riche discussion est en fait dominée par la voix de deux ténors concevant très différemment l'expérience minoritaire française en Ontario. Dans son projet de faire une critique du paradigme de « l'authenticité culturelle », Monica Heller, professeure de sociologie à l'Université de Toronto, s'est confrontée à Joseph Yvon Thériault, professeur de sociologie ayant laissé sa marque à l'Université d'Ottawa et enseignant désormais à l'UQAM, s'étant, lui, porté à la défense

⁷ Joseph Yvon Thériault, et E.-Martin Meunier, « Que reste-t-il de l'intention vitale du Canada français ? » dans J. Y. Thériault, A. Gilbert et L. Cardinal (dir.), *L'espace francophone en milieu minoritaire au Canada : nouveaux enjeux, nouvelles mobilisations*, Montréal, Fides, 2008, p. 205-238.

du modèle politique de l'État-nation, à tout le moins dans son livre *Critique de l'américanité*. Dans leur confrontation, Heller et Thériault ont tous deux été poussés à conceptualiser la nature du projet de l'école franco-ontarienne. S'attarder à leur pensée nous permet de plus aisément déterminer les enjeux sur lesquels repose une recherche centrée autour de la pédagogie de l'école bilingue. Résumons en quelques pages cette féconde réflexion.

Le projet d'Heller a été celui de faire une critique⁸. Son ambition générale est celle de cerner, par la sociologie, les rapports de forces issus des processus de catégorisation cimentant une stratification sociale. Cette stratification sociale, Heller l'a rendue synonyme d'inégalité économique, de partage inégal des ressources. En d'autres mots, l'auteure reconnaît le biais axant ses études tendant à critiquer l'élaboration de normes culturelles, d'un capital symbolique, qu'elle relie directement à des injustices sociales. Selon elle, la notion de groupe culturel, un idéal particulièrement persistant au Canada, est un héritage malheureux reprenant un modèle de citoyenneté périmé ne laissant pas finalement une place assez grande à l'individu⁹. En cherchant des normes faisant nécessairement souffrir l'identité individuelle au nom d'une expérience collective, le prétendu groupe culturel de la francophonie canadienne a empêché ceux à qui cette étiquette est apposée de profiter de la mobilité sociale canadienne et d'intégrer la société anglo-saxonne majoritaire¹⁰. Sans verser dans le détail de sa vision, en nous tenant aux arguments principaux d'Heller, il est plus aisé de comprendre la grille d'analyse qu'elle utilise pour décrire l'école franco-ontarienne d'aujourd'hui. L'auteur condamne le

⁸ Monica Heller, *Paths to Post-Nationalism: A Critical Ethnography of Language and Identity*, Oxford, Oxford University Press, 2010, p. 10.

⁹ *Ibid.*, p. 22.

¹⁰ *Ibid.*, p. 141.

discours franco-ontarien voulant chercher à instaurer dans l'école franco-ontarienne un « nationalisme institutionnel », à faire de l'école franco-ontarienne une école fonctionnant exclusivement en français, une école qui, en reproduisant les normes linguistiques d'une prétendue minorité du groupe français ontarien, fait violence à la majorité de ses étudiants, soumet leur patois à l'écrasante standardisation du français¹¹. Anglais ou français, le Franco-Ontarien, dont l'identité serait bilingue, est enfermé dans ces deux catégories qu'on lui impose lors de son passage dans les institutions scolaires. L'école franco-ontarienne du début du XX^e siècle aurait dans cette optique reproduit un vieil héritage ethno-national néfaste, éloigné du souci ou n'arrivant pas à respecter la population scolaire qu'elle dessert. Nous comprenons qu'historiquement, aux yeux d'Heller, les responsables communautaires de l'école franco-ontarienne auraient négligé la modernisation de leur école en maintenant sa fonction de reproduction culturelle, une fonction fondamentalement opposée à une pédagogie proche de l'apprenant et de son vécu, du contexte social de l'écolier. Heller finit donc, en partant d'observations sociologiques, par entériner une opinion historique sur le récit de l'école franco-ontarienne. Confirmé à l'occasion de la Révolution tranquille et de l'affranchissement du nationalisme québécois des années 1960, le nationalisme institutionnel franco-ontarien a été perpétué par les responsables de l'école franco-ontarienne tout au long du XX^e siècle. L'opinion historique d'Heller insinue que l'école bilingue aurait été et continue d'être une école axée sur une pédagogie traditionnelle refusant la valorisation d'idéaux propres à une quête de démocratisation. L'école franco-ontarienne, construite sur des adages

¹¹ Monica Heller, "Legitimate Language in a Multilingual School", *Linguistics and Education*, vol. 8, n° 2 (1996), p. 146 ; *Id.*, *Paths to Post-Nationalism: A Critical Ethnography of Language and Identity*, Oxford, Oxford University Press, 2010, p. 112 ; Monica Heller, « L'école et la construction de la norme en milieu bilingue », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 7 (1996), p. 76.

nationalitaires symboliquement violents, celui de l'existence d'une ethno nation ou d'un groupe ethno linguistique français en Ontario, n'aurait pas réussi à s'émanciper, à faire sienne une réelle modernisation louangeant la promotion sociale et l'intégration des étudiants à la société canadienne. Dans son discours au sujet de la question pédagogique franco-ontarienne, Heller oppose le rôle d'intégration idéologique de l'institution scolaire, l'ouverture à un imaginaire symbolique culturel, à une pédagogie contextualisant les apprentissages et prenant soin de relier la matière au vécu de l'étudiant.

Un pareil discours est justement de ceux qui antagonisent Joseph Yvon Thériault. C'est très exactement contre une pareille « américanité », cette pensée cherchant à évacuer toute représentation historique au sein de la société (soit exactement ce que revendique Heller), que Thériault a entrepris une croisade. Pour lui, « l'américanité » se résume à la recherche d'une réalité restreinte au domaine du matériel; elle soumet l'expression au milieu, les représentations à leur objet concret, l'homme et son imaginaire à l'individu et ses intérêts¹². L'américanité serait le penchant culturel émanant de l'américanisation du continent. Il se rattacherait au désir de réduire tous les parcours historiques des sociétés américaines à un mouvement propulsé par les États-Unis, à annihiler tout particularisme historique que pourrait présenter une jeune « société » historique comme celle du Canada français¹³. En bref, l'américanité définie par Thériault est une modernité radicale, née aux États-Unis, ne reconnaissant comme valable que ce qui est soumis à l'individu et refusant du coup toute légitimité à la filiation historique¹⁴.

¹² Joseph Yvon Thériault, *Critique de l'américanité : mémoire et démocratie au Québec*, Montréal, Québec Amérique, 2005, p. 29.

¹³ *Ibid.*, p. 32.

¹⁴ *Ibid.*, p. 58.

L'être de l'américanité, pour Thériault, est un non-être, il devient un automate d'un monde sur lequel il n'a aucune prise. Homme-machine ou homme nouveau, l'américanité lui refuserait toute intentionnalité historique. Suite à cette méticuleuse critique, Thériault propose son contraire. Au lieu d'une américanité tendant vers la totale dissociation entre le monde des systèmes économiques et politiques et le monde de la culture, il propose aux sociétés n'ayant pas d'État-nation de rester attachées à une logique politique nationale¹⁵. La vision qu'a Thériault de la nature de l'Ontario français, sans que nous l'approuvions pour autant, pose des concepts enrichissant notre étude à travers le contraste qu'elle fait entre le pôle de l'américanité (et de sa logique ethnique) et celui de l'intentionnalité de la petite société canadienne-française (et de sa logique nationale). Pour Thériault, d'une part, le modèle d'organisation sociale de l'État-nation pousserait les sociétés ayant des revendications nationales à se comporter comme des sociétés globales, à édifier des institutions capables de produire leur propre régime d'historicité, en d'autres mots à rallier la création d'institutions à certaines normes culturelles. D'autre part, le modèle d'une organisation sociale ethnique serait celui de l'américanité, celui où les individus n'auraient aucun projet légitime, car dépourvus d'un horizon culturel commun entendu comme nécessaire pour agir légitimement dans le politique¹⁶. Pour Thériault, un intellectuel ne cachant pas son postulat nationaliste, le projet d'inscrire l'Ontario français dans une société particulière est menacé par la tentation de certains de ses membres d'abandonner son intentionnalité nationale, vitale selon l'auteur, et de se rapprocher plutôt du pôle de l'ethnisation en ne revendiquant pas des institutions

¹⁵ *Ibid.*, p. 135.

¹⁶ *Ibid.*, p. 278-320.

politiques et sociales se faisant l’empreinte de la culture canadienne-française¹⁷. Ce serait le danger finalement propre à une petite société comme l’Ontario français toujours menacée de se dénationaliser; un phénomène que Thériault relie d’ailleurs au sujet de l’école. En effet, Thériault reprend sa grille de lecture de l’américanité (ethnique) et de l’intention vitale (nationale) pour l’appliquer aux institutions scolaires canadiennes-françaises de milieu minoritaire. Au pôle de l’ethnie serait associée une école « d’en bas », l’école de l’immanence, une école propre au modèle anglo-saxon cherchant à adapter son programme aux besoins des écoliers, cherchant à soumettre les apprentissages qu’elle propose au contexte, au milieu dans lequel ces derniers grandissent. Au pôle des groupes nationaux serait associée une école « d’en haut », une école propre au modèle républicain français cherchant à élever les élèves vers un horizon culturel les transcendant, dépassant les limites de leur vécu, les faisant embrasser des normes, des valeurs, d’ordre supérieur. Une pédagogie du bas serait contraire à une pédagogie du haut, ce qui permet à Thériault de relier leur évolution dans l’histoire des institutions scolaires¹⁸. Dans son opinion historique de la question pédagogique, l’auteur avance que l’ensemble du Canada français minoritaire aurait réclamé une école d’en haut jusque dans les années 1980, mais que se serait confirmée en Ontario français une école orientée vers une pédagogie du bas prenant vigueur dès le rapatriement de la Constitution en 1982 orientant le Canada vers le multiculturalisme, néfaste pour le projet scolaire canadien-français. En bref, pour Thériault, l’école d’en haut fut celle souhaitée par l’Ontario français avant les années 1980. Sa pédagogie du haut aurait été perçue comme

¹⁷ Joseph Yvon Thériault, « L’institution en Ontario français », *Mens. Revue d’histoire intellectuelle de l’Amérique française*, vol. 6, n° 1 (automne 2005), p. 14.

¹⁸ Joseph Yvon Thériault, *Faire société. Société civile et espaces francophones*, Sudbury, Prise de parole, 2007, p. 192.

contraire à celle de l'école du bas imposée aux acteurs historiques canadiens-français et contre laquelle ils auraient lutté jusqu'aux dernières décennies du XX^e siècle.

Que retenir de ce détour sociologique? En lisant Thériault et Heller, nous remarquons premièrement l'immense fossé séparant leurs compréhensions et les jugements de valeur qu'ils portent quant au rôle investi historiquement par l'école franco-ontarienne et à l'école bilingue par extension. Si d'un côté Heller condamne raidement la préservation d'une pédagogie traditionnelle, d'une école d'en haut, d'une école franco-ontarienne à laquelle serait confiée la mission de reproduire un certain héritage culturel écrasant nécessairement la liberté d'individus cherchant à profiter de la mobilité sociale et à s'intégrer pleinement à la société canadienne, Thériault prend exactement le contre-pied de cette vision en clamant l'imposition au sein des minorités canadiennes-françaises d'une école d'en bas au grand désespoir de ses responsables cherchant à construire une école propre à leur société, globale, canadienne-française comprise dans un désir d'autonomisation par rapport à la société majoritaire. Rouge ou violet, ces deux positions nous semblent être aux extrémités d'un même spectre.

Néanmoins, malgré l'incommensurabilité de la majorité de leurs postulats, ces deux argumentaires se rejoignent sur un terrain d'entente dans les opinions historiques qu'elles présupposent. Heller comme Thériault posent l'école d'en haut comme étant éloignée de l'école d'en bas. Les deux comprennent la pédagogie traditionnelle comme étant contraire à une pédagogie plus démocratique. Aux dires d'Heller, l'école franco-ontarienne du XX^e siècle, en demeurant attachée à ses piliers culturels, s'est éloignée historiquement d'une modernisation valorisant la contextualisation des apprentissages et la dimension individuelle de l'étudiant. Selon Thériault, c'est justement au nom de la

lutte cherchant à perpétuer une pédagogie du haut que les responsables de l'Ontario français tentèrent de s'éloigner d'une pédagogie du bas que le Canada multiculturel finit par leur imposer et dans laquelle ils ne se reconnaissaient pas. En d'autres mots, même si le premier la valorise et la deuxième la condamne, Thériault et Heller croient constater en Ontario français la recherche d'une école d'en haut, opposée au respect d'une pédagogie d'en bas, avant les années 1980. Cet axe de problématisation est des plus croustillants pour notre recherche qui s'y attarde afin de peser le poids de la modernisation de la pédagogie à l'école bilingue. De cet axe se dégage à vrai dire le cadre conceptuel rattachant la structuration pédagogique de l'école bilingue à un certain désir des responsables du milieu associatif, celui de créer un équilibre alliant une logique d'immanence et d'intégration au contexte social et à celle de la transcendance et de l'élévation de l'élève vers un univers symbolique, nid d'une certaine culture canadienne-française. La modernisation du programme pédagogique de l'école bilingue fut-elle un processus écrasant la pédagogie d'en haut? Plus encore, l'enseignement en français de l'école bilingue se modernisa-t-il, vers la pédagogie d'une école d'en bas, ou les Franco-Ontariens restèrent-ils plutôt attachés à leur pédagogie d'en haut? Nous voyons la pertinence de cette potentielle dialectique que nous invitons à dépasser par notre lecture de la modernisation de l'enseignement en français à l'école bilingue que ses artisans encadrèrent par une synthèse de certains idéaux démocratiques et culturels.

Par contre, si les opinions historiques de Thériault et d'Heller manquent de précision en plusieurs points, il faut reconnaître que l'historiographie embryonnaire de l'école bilingue n'a pu leur venir en aide. Peu d'études sur l'école bilingue auront finalement été rédigées par les rares historiens de l'Ontario français qui ont tant à faire déjà avec le

Règlement XVII et les mutations idéologiques des références en 1960. Avant donc de nous plonger dans le vif du sujet, au cœur de la question pédagogique de l'école bilingue, prenons le temps de survoler en quoi notre étude fait contraste par rapport à l'état actuel des recherches portant sur l'histoire franco-ontarienne.

1.2 Le Règlement XVII, pilier de l'historiographie franco-ontarienne

Il n'est sans doute pas surprenant que le Règlement XVII, qui suscita en Ontario français une mobilisation d'une rare ampleur, retentisse avec puissance dans l'édifice de l'historiographie franco-ontarienne. L'Association canadienne-française d'éducation d'Ontario (ACFEO), créée d'ailleurs en 1910, soit à l'aube de la crise que susciterait ledit Règlement, lutterait dès 1912, au moment où le gouvernement ontarien Whitney autorisa le Circulaire n° 17 reconnaissant au fait français une place des plus restreintes au sein des écoles, ce que l'Association eut tôt fait de juger inacceptable. Le Règlement XVII marqua fortement l'imaginaire des Canadiens français de l'Ontario qui s'étaient rassemblés afin de défendre leur enseignement en français. Sans passer au peigne fin la liste exhaustive des mentions que reçut le Règlement XVII dans les ouvrages à caractère historique l'auscultant, nous tenons à remarquer l'enthousiasme avec lequel, en deux temps, militants et historiens en sont venus à traiter de cette lutte scolaire. Sans creuser le sujet de l'école bilingue et encore moins la question de sa pédagogie, les spécialistes de l'histoire franco-ontarienne s'en sont tout de même rapprochés pas à pas à travers les recherches. L'historiographie de l'Ontario français a ouvert dans son aspect politique le sujet de l'école franco-ontarienne.

Débutons par noter que la lutte contre le Règlement XVII marqua un nombre suffisant de militants de façon à ce que ces derniers finissent par commenter cet épisode durant lequel ils avaient agi. Le futur grand chancelier de l'Ordre de Jacques Cartier, Esdras Terrien, fut l'un des premiers en 1927 à publier un ouvrage, d'une cinquantaine de pages, racontant le dénouement des quinze années passées pour les Canadiens français à « lutter » en « phalanges solides » contre « l'arrêt de mort » de l'Ontario français signé par le gouvernement Whitney¹⁹. Cette initiative fut semblable à celle que prit Alfred Longpré qui publia en 1930 une petite étude dans *Le Droit* racontant la résistance canadienne-française au Règlement organisée dans la localité de Pembroke²⁰. D'autres suivirent leur exemple. Des militants portèrent également au Règlement XVII un intérêt particulier au cours des décennies suivantes. Le militant Gustave Lacasse, suivi de peu par son confère Damien Saint-Pierre, publièrent tour à tour des écrits traitant du sujet²¹. Les militants Albert Plante et de J. Raoul Hurtubise firent de même en rédigeant un ouvrage portant sur les *Écoles bilingues d'Ontario. Écoles bilingues de Sudbury*²². D'emblée, pour ceux qui avaient pris part à cette lutte scolaire, le Règlement XVII les captivait suffisamment pour les pousser à sortir leur plume et à rapporter leur interprétation de son dénouement.

Bien que militant de la crise scolaire, l'abbé Groulx fut sans doute le premier à produire au cours des années 1930 des ouvrages à saveur historique en examinant plus en

¹⁹ Esdras Terrien, *Quinze années de lutte contre le règlement XVII*, Ontario, SN, 1970 (1927), 46 p.

²⁰ Alfred Longpré, *L'Éveil de la race, un épisode de la résistance, Pembroke*, Ottawa, Éditions Le Droit, 1930, 63 p.

²¹ Gustave Lacasse, « Soixante et quinze ans de vie catholique et française en Ontario », *Report. Canadian Catholic Historical Association* (1940-41), p. 19-28 ; voir aussi Association canadienne-française d'éducation, *Bref historique des Canadiens-Français d'Ontario*, Ottawa, *Le Droit*, 1941, 16 p. ; Damien Saint-Pierre, *Règlement XVII : Mgr M.F. Fallon, évêque du diocèse de London, Ontario, 1909-1931*, Ottawa, Le Carrefour, 1964, 36 p.

²² Albert Plante et J. Raoul Hurtubise, *Écoles bilingues d'Ontario. Écoles bilingues de Sudbury*, Sudbury, Documents historiques, n° 28 (1954) p. 6-12.

détail les péripéties de la crise du Règlement XVII²³. Dès lors, un champ historiographique obtiendrait lentement ses lettres de noblesse. En 1965, André Lalonde et Lucien Brault, historiens d'une nouvelle génération, lui consacrèrent respectivement des études²⁴. En 1967, tandis que le Canada fêtait son premier centenaire, ce fut l'historien Richard Arès qui relia le Règlement XVII au dernier siècle de vie française en dehors du Québec²⁵. Et, avec l'arrivée des années 1970, l'intérêt porté par les historiens à la question du Règlement XVII doublerait, voire triplerait. En 1970, François Beaulne défendait à l'Université d'Ottawa une thèse portant sur les aspects sociopolitiques entourant la résolution de ce Règlement XVII²⁶. L'année suivante ce fut au tour de Guy Courteau de décrire le Règlement en évoquant la vie du militant J. Raoul Hurtubise²⁷. En 1972 Arthur Godbout consacrait une livre complet à la question scolaire ontarienne²⁸. Les historiens de l'Ontario français se regroupèrent de plus en plus autour d'une même table pour documenter l'aventure scolaire qu'avaient traversée entre 1912 et 1927 leurs aïeux. Ce fut l'historien Robert Choquette qui plus tard relia cette discussion des luttes scolaires à une histoire plus intellectuelle, à l'analyse des idéaux chéris par les militants franco-

²³ Lionel Groulx, *Enseignement français au Canada. Tome I : Les écoles des minorités*, Montréal, Leméac éditeur, 1931, 327 p. ; *Id.*, *Enseignement français au Canada. Tome II : Les écoles des minorités*, Montréal, Éditions Granger Frères Ltée, 1931, 272 p. ; *Id.*, *Le Français au Canada*, Paris, Delagrove, 1932, 234 p.

²⁴ André Lalonde, *Le Règlement XVII et ses répercussions sur le Nouvel-Ontario*, Sudbury, Société historique du Nouvel-Ontario, 1965, 71 p. ; Lucien Brault, *Histoire des Comtés-Unis de Prescott et de Russell*, Ontario, L'original, Conseil des comtés unis, 1965, 377 p.

²⁵ Richard Arès, « Un siècle de vie française en dehors du Québec », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 11, n° 3a (1967), p. 531-570.

²⁶ François Beaulne, *Le processus d'extinction du règlement 17 en Ontario*, Thèse de maîtrise, Université d'Ottawa, 1970, 275 p.

²⁷ Guy Courteau, *Le docteur J.-Raoul Hurtubise M.D – M.P 40 ans de vie française à Sudbury*, Montréal Sudbury, Éditions Bellarmin et la Société historique du Nouvel-Ontario, 1971, 134 p.

²⁸ Arthur Godbout, *L'origine des écoles françaises dans l'Ontario*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 1972, 183 p. ; voir aussi Arthur Godbout, *Nos écoles franco-ontariennes : histoire des écoles de langue française dans l'Ontario des origines du système scolaire (1841) jusqu'à nos jours*, Ontario, Éditions de l'Université d'Ottawa, 1980, 144 p.

ontariens²⁹. À l'arrivée des années 1980, Chad Gaffield eut même l'originalité de remonter la chronologie pour étudier le portrait social des luttes scolaires canadiennes-françaises de l'Ontario dès le XIX^e siècle³⁰. À partir donc de l'analyse du Règlement XVII, la question historique scolaire franco-ontarienne s'affirmait. C'est ce que témoignèrent René Dionne et Pierre Savard en lui prêtant chacun, dans des articles forts intéressants sur la nature de l'Ontario français, une place centrale³¹. C'est également ce que confirma Jean Lapointe dans un article historiographique soutenant que la question scolaire franco-ontarienne, par l'entremise du Règlement XVII, avait suscité un intérêt particulier chez les historiens franco-ontariens³². Et toujours en s'y rattachant, Gaétan Gervais publia finalement son examen détaillé de la crise scolaire de 1912 mettant en valeur ses antécédents, son origine, bref le portrait général se dégageant du fait français au sein des institutions scolaires de l'Ontario³³.

Déduisons que le traitement de la question scolaire franco-ontarienne continuellement travaillé par les historiens n'a cessé de se peaufiner. Aujourd'hui encore, une jeune cohorte de chercheurs s'y dévoue. Marcel Martel, Marie-France Kingsley,

²⁹ Robert Choquette, *Langue et religion. Histoire des conflits anglo-français en Ontario*, Ottawa, Éditions de l'Université de l'Université d'Ottawa, 1977, 268 p. ; *Id.*, *L'Ontario français, historique*, Montréal, Études Vivantes, 1980, 272 p. ; *Id.* *La foi gardienne de la langue en Ontario, 1900-1950*. Montréal, Éditions Bellarmin, 1987, 282 p.

³⁰ Chad Gaffield, *Aux origines de l'identité franco-ontarienne : éducation, culture, et économie*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 1993, 284 p.

³¹ René Dionne, « 1910. Une première prise de parole collective en Ontario français », *Cahiers Charlevoix*, n° 1 (1995), p. 15-124 ; Pierre Savard, « Relations avec le Québec » dans Cornelius J. Jaenen (dir.), *Les Francos-Ontariens*, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa, 1993, p. 231-263.

³² Jean Lapointe, « L'historiographie et la construction de l'identité ontarioise », *Culture française d'Amérique*, 1995, p. 153-166.

³³ Gaétan Gervais, « Le Règlement XVII (1912-1927) », *Revue du Nouvel-Ontario*, n° 18 (1996), p. 123-192 ; voir aussi *Id.*, « La stratégie de développement institutionnel de l'élite canadienne-française de Sudbury ou le triomphe de la continuité », *Revue du Nouvel-Ontario*, n° 5 (1983), p. 67-92 ; *Id.*, *Des gens de résolution. Le passage du Canada français à l'Ontario français*, Sudbury, Éditions Prise de parole, 2003, 230 p. ; *Id.*, « Aux origines de l'identité franco-ontarienne », *Revue du Nouvel-Ontario*, n° 1 (1995), p. 125-168.

Michel Bock en sont venus tour à tour à étayer l'aventure scolaire franco-ontarienne³⁴. Danielle Coulombe, en se penchant sur l'œuvre des Sœurs de Notre-Dame Du Perpétuel Secours dans le champ scolaire de Hearst et en décrivant l'importance du clergé canadien-français dans la gestion de l'école franco-ontarienne, se sera même approché drôlement d'une analyse du mandat pédagogique de l'école bilingue³⁵. Depuis le rapide survol que nous venons de faire, nous nous apercevons que les artisans de l'historiographie franco-ontarienne militants et historiens ont travaillé à la composition du récit du Règlement XVII auquel se relie la problématique générale de l'école franco-ontarienne. Sans avoir eu l'occasion encore de se dédier à la question de la modernisation du programme bilingue, tout a été mis sur la table afin qu'un chercheur soit poussé à dépasser la crise scolaire de 1912-1927, à saisir ce thème de l'école franco-ontarienne. Donc, si dans l'ensemble, sous l'angle de la politique, l'école franco-ontarienne a été étudiée, la structuration pédagogique de l'école bilingue a été peu abordée.

³⁴ Marcel Martel, *Le deuil d'un pays imaginé, Rêvés, luttes, et déroutes du Canada français*. Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 1997, 203 p. ; Marie-France Kinglsey, *Le rôle de l'ACFO dans la production et l'institutionnalisation légale et politique de l'identité franco-ontarienne*, Thèse de doctorat (science politique), Université Laval, 1999, 336 p. ; Michel Bock, « Les Franco-Ontariens et le « réveil » de la nation : la crise du Règlement XVII dans le parcours intellectuel de Lionel Groulx », *Francophonies d'Amérique*, n° 13 (2002), p. 157-177 ; *Id.*, « Sociabilité et solidarité : la crise du Règlement XVII et l'insertion de Lionel Groulx dans les milieux nationalistes de l'Ontario français », *Revue du Nouvel-Ontario*, n° 28 (2003), p. 5-49 ; *Id.*, *Quand la nation débordait les frontières : les minorités françaises dans la pensée de Lionel Groulx*, Montréal, Éditions Hurtubise HMH, 2004, 452 p. ; *Id.*, « Le sort de la mémoire dans la construction historique de l'identité franco-ontarienne », *Francophonies d'Amérique*, n° 18 (2004), p. 119-126.

³⁵ Danielle Coulombe, *L'incidence de l'éducation dans la création d'une communauté franco-ontarienne : le rôle du clergé et la contribution des Sœurs de Notre-Dame du Perpétuel Secours à Hearst, 1917-1942*, Thèse de doctorat (histoire), Université Laval, 1997, 292 p.

1.3 1960 : une rupture canadienne-française?

L'histoire de l'école bilingue se pose aussi dans l'ombre de la jeune tradition historiographique de l'éclatement du Canada français. Tout comme avec le Règlement XVII, nous voyons que ce thème a été décortiqué sous plusieurs angles par une brochette d'auteurs qui, indirectement, ont préparé le terrain pour l'analyse de la structuration pédagogique franco-ontarienne ultérieure à l'an 1927. Plusieurs d'entre eux ont été conduits à défendre la thèse de la rupture du Canada français. Les années 1960, la Révolution tranquille et son impact sur l'Ontario français sont ainsi devenus un point d'ancrage important à partir duquel les spécialistes ont tenu un débat entourant la genèse de l'identité franco-ontarienne et les fondements de son imaginaire culturel, soit une réflexion à laquelle se rattache la modernisation pédagogique de l'école bilingue. Mais qu'était le Canada français? Pour acquérir certains repères quant à cette question, l'article historiographique signé par Michel Bock, intitulé « Quelle histoire nationale pour les minorités canadiennes-françaises », est des plus pertinents³⁶. L'auteur, lui-même lecteur du sociologue québécois Fernand Dumont, emprunte à ce dernier son concept de « référence » pour définir le Canada français, une référence composée donc à la fois d'un aspect symbolique et d'un aspect institutionnel. Un aspect symbolique reposant, aux dires de Bock, sur la construction d'un imaginaire collectif qui, une fois bâti, pénètre la conscience des individus et suscite leur adhésion aux institutions correspondant à l'aspect organisationnel de cette référence : deux aspects qui au Canada français se seraient incarnés traditionnellement dans l'Église canadienne-française³⁷. Cette influence exercée

³⁶ Michel Bock, « Quelle histoire nationale pour les minorités canadiennes-françaises? » dans Éric Bédard et Serge Cantin (dir.), *L'Histoire nationale en débat. Regards croisés sur la France et le Québec*, Paris, Riveneuve Éditions, 2010, p. 115-133.

³⁷ *Ibid.*

par l'Église dans l'organisation sociale traditionnelle canadienne-française a été discutée par plusieurs chercheurs, notamment Jean-Philippe Warren³⁸. Or, les historiens débattent le rôle qu'elle exerça au Canada français. Fut-elle la matrice spécifique de la nation canadienne-française, occupait-elle un rôle substantiel dépassant celui d'une institution privée? Certains d'entre eux, on pensera à Fernand Ouellet, diront que l'Église au Canada français était son poids mort, qu'elle était à la fondation d'une structure d'ancien régime qui aurait empêché, avant les années 1960 et la Révolution tranquille, sa population d'embrasser la modernité, de passer du Canada français au Québec³⁹. Cette vision n'est pas partagée par les historiens se réclamant d'une certaine sensibilité faisant de l'Église catholique « l'Église-nation » du Canada français; une institution dont Jean Gould fera « la colonne vertébrale » du Canada français, qu'un historien comme Michel Bock ou que des sociologues comme Joseph Yvon Thériault et E.-Martin Meunier refuseront de voir comme une simple institution privée, mais reconnaîtront comme le nid d'une culture politique propre à l'organisation sociale singulière du Canada français⁴⁰. Pour ces derniers, cette institution aura été un creuset à la source des mutations idéologiques suivant les années 1960. Retenons donc que les ouvriers de l'historiographie de l'Ontario français en sont venus à la rattacher à une discussion portant sur la nature du projet français en Amérique.

³⁸ Jean-Philippe Warren, « L'invention du Canada français : le rôle de l'Église catholique » dans Martin Pâquet et Stéphane Savard (dir.), *Balises et références. Acadiens francophonies*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2007, p. 21-56 ; voir aussi Lucia Ferretti, *Brève histoire de l'Église catholique au Québec*, Montréal, Boréal, 1996, 393 p.

³⁹ Fernand Ouellet, *L'Ontario français dans le Canada français avant 1911. Contribution à l'histoire sociale*, Sudbury, Prise de parole, 2005, 548 p.

⁴⁰ Jean Gould, « La genèse catholique d'une modernisation bureaucratique » dans Stéphane Kelly (dir.), *Les idées mènent le Québec*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2003, p. 145-174 ; Joseph Yvon Thériault, et E.-Martin Meunier, « Que reste-t-il de l'intention vitale du Canada français ? » dans J. Y. Thériault, A. Gilbert et L. Cardinal (dir.), *L'espace francophone en milieu minoritaire au Canada : nouveaux enjeux, nouvelles mobilisations*, Montréal, Fides, 2008, p. 205-238 ; Michel Bock, « Des braises sous les cendres. L'Ontario français et le projet national canadien-français au lendemain des États généraux (1969-1991) », article à paraître.

En fin de compte, les historiens ont travaillé à la mise en lumière des changements identitaires de l'Ontario français et du Canada français survenus surtout après les années 1960. Abondamment, dans l'historiographie de l'Ontario français, aura-t-on examiné cette rupture jusqu'à la faire, à côté du Règlement XVII, le deuxième point de fuite du tableau historiographique franco-ontarien. Soulignons que tout comme le Règlement XVII, la transition identitaire des années 1960 a contribué à préparer le terrain pour l'analyse de l'école bilingue sans pour autant s'y arrêter. Mentionnons quelques contributions pour illustrer la teneur de cette conjoncture historiographique. Danielle Juteau-Lee, accompagnée de son complice Jean Lapointe, ouvrit le bal dès la fin des années 1979 en associant la montée d'une identité franco-ontarienne à plusieurs facteurs telle la construction de l'État-providence québécois⁴¹. Pierre Savard, dans ce fameux article portant sur les « Relations avec le Québec », juxtaposera le sentiment d'abandon ressenti par les Franco-Ontariens (cherchant du coup à façonner une identité qui leur serait propre) face à la montée du mouvement néonationaliste québécois⁴². Dans ce même ordre d'idées, les historiens se sont plongés dans l'examen de divers aspects des États généraux du Canada français tenus à la fin des années 1960 pour décrire la consécration d'une rupture entre le foyer québécois par rapport aux communautés francophones hors Québec, notamment celle de l'Ontario français. Les contributions de certains historiens tels que Marcel Martel et Gratien Allaire iraient en ce sens⁴³. À sa manière, Fernand

⁴¹ Danielle Juteau-Lee et Jean Lapointe, « Identité culturelle et identité structurelle dans l'Ontario francophone analyse d'une transition » dans Alain Baudot et *al.* (dir.), *Identité culturelle et francophonie dans les Amériques (III)*, Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1980, p. 60-71.

⁴² Pierre Savard, « Relations avec le Québec », p. 231-263.

⁴³ Marcel Martel, *Le deuil d'un pays imaginé, Rêvés, luttes, et déroutes du Canada français*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 1997, 203 p ; Gratien Allaire, « Le Triangle canadien-français au tournant des années 1960. Le Conseil de la vie française en Amérique, la Société Saint-Jean-Baptiste de Montréal et l'Ordre de Jacques-Cartier », *Francophonies d'Amérique*, n° 17 (2004), p. 107-116.

Dumont corroborait la naissance de nouvelles identités au sein de la francophonie canadienne dans son « Essor et déclin du Canada français »⁴⁴.

Progressivement toutefois, des nuances ont été apportées à cette thèse de la rupture du Canada français. Pour Yves Frenette, payant en aval, elle ne se serait pas strictement apparue au cours des années 1960, dans les événements gravitant autour de la Révolution tranquille, mais serait le résultat d'un processus d'industrialisation et de migration urbaine entamé corollairement à la fin de la Première Guerre mondiale⁴⁵. En outre, des arguments originaux ont été proposés par Michel Bock quant à cette question de la rupture canadienne-française qu'il a reliée plus à un processus stratifié, se faisant sur plusieurs décennies et moins succinct que le coup sec des années 1960 ; ce qu'attesterait en quelque sorte la publication du *Rapport Saint-Denis*, cette étude rédigée par le Comité franco-ontarien d'enquête culturelle à la fin des années 1960 témoignant, selon lui, de la reproduction dans l'Ontario français d'une pensée politique fidèle au référent canadien-français⁴⁶. Bock a également épluché les archives de la Fédération des francophones hors Québec pour observer le maintien de plusieurs liens de solidarité tissés entre elle et le Québec lors des années 1970 malgré les débats sur le souverainisme ainsi que des documents lui permettant de retracer l'évolution progressive des mouvements de jeunesse franco-ontariens se manifestant par l'entrée de la contre-culture, d'une nouvelle philosophie politique glorifiant des idéaux se distançant de ceux de la reproduction

⁴⁴ Fernand Dumont, « Essor et déclin du Canada français », *Recherches sociographiques*, vol. 38, n° 3 (1997), p. 419-467.

⁴⁵ Yves Frenette, *Brève histoire des Canadiens français*, Montréal, Boréal, 1998, 209 p.

⁴⁶ Michel Bock, « "Jeter les bases d'une « politique franco-ontarienne" : le Comité franco-ontarien d'enquête culturelle à l'heure des grandes ruptures (1967-1970) », *Cahiers Charlevoix*, n° 9 (2013), p. 63-106.

nationale canadienne-française⁴⁷. Pour Bock, la rupture du Canada français s'est réalisée en respectant une certaine progression; une grille de lecture vers laquelle finalement s'est orientée l'analyse de Serge Miville, ayant remarqué une certaine ascendance partagée par plusieurs journaux franco-ontariens au projet canadien-français jusque dans les années 1980⁴⁸. Enfin, dans la même lignée, la thèse signée par François-Olivier Dorais a couvert la reproduction de certains idéaux du projet sociétal canadien-français dans les écrits de l'historien et militant franco-ontarien Gaétan Gervais⁴⁹.

Nous constatons donc qu'à côté du thème du Règlement XVII celle de la rupture du Canada français a fait couler beaucoup d'encre dans le livre de l'histoire franco-ontarienne. Si le Règlement XVII sert de prélude à notre étude de l'école bilingue en problématisant l'organisation scolaire franco-ontarienne, celle de la rupture du Canada nous ramène à faire une histoire intellectuelle de son projet pédagogique. Tout comme les historiens amenés à s'interroger sur les mutations idéologiques vécues au Canada français après les années 1960, c'est à une semblable perspective focalisant sur le climat intellectuel dans lequel agissaient les acteurs historiques que nous tenons à discuter de la modernisation du programme attribué à l'enseignement en français après 1927. Bien que peu ait été écrit au sujet de l'histoire de l'école bilingue, il faut comprendre d'ores et déjà que cette histoire, moins étudiée que les thèmes du Règlement XVII et de la rupture du

⁴⁷ Michel Bock, « La Fédération des francophones hors Québec devant le gouvernement québécois (1976-1991) : groupe de pression ou compagnon d'armes ? » dans Jérôme Boivin et Stéphane Savard (dir.), *Pour une histoire des groupes de pression dans le Québec des XIXe et XXe siècles*, Sudbury, Éditions du Septentrion, 2014, p. 234-274 ; *Id.*, « De la « tradition » à la « participation » : les années 1960 et les mouvements de jeunesse franco-ontariens », les *Cahiers Charlevoix*, n° 8 (2010), p. 113-198.

⁴⁸ Serge Miville, « "À quoi sert au Canadien français de gagner l'univers canadien s'il perd son âme de francophone ?" Représentations identitaires et mémorielles dans la presse franco-ontarienne après la « rupture » du Canada français (1969-1986) », Thèse de maîtrise (histoire), Université d'Ottawa, 2012, 246 p.

⁴⁹ François-Olivier Dorais, « "L'Ontario français, c'est le nom d'un combat." Gaétan Gervais, acteur et témoin d'une mutation référentielle (1944-2008) », Thèse de maîtrise (histoire), Université d'Ottawa, 2014, 249 p.

Canada français, trace un arc massif reliant la question scolaire franco-ontarienne aux luttes scolaires examinées à partir du Règlement XVII et aux mutations idéologiques examinées surtout à partir des années 1960. Il faut comprendre que la structuration pédagogique de l'école bilingue permet ainsi de jeter un nouvel éclairage sur cette problématique des changements référentiels ressentis en Ontario français. En se limitant à la négociation d'une pédagogie spécifiquement attribuée à l'école bilingue, notre recherche permet de mieux évaluer les contextes provincial et canadien, des perspectives peu considérées, au sein desquels, avant même les années 1960, les Franco-Ontariens du milieu associatif discutaient de leurs allégeances identitaires et sociétales. Bref, en joignant l'examen de ces conjonctures sociétales aux mutations idéologiques ressenties en Ontario français à la sortie du Règlement XVII jusqu'au début des années 1960, notre recherche tient à enrichir à sa manière l'historiographie de la rupture du Canada français.

1.4 Les décennies oubliées de l'école bilingue

Peu a été écrit sur l'école franco-ontarienne conceptualisée entre 1927 et 1960. Et encore plus rares sont les spécialistes qui ont souhaité lier à cette période l'histoire de l'éducation à l'histoire des représentations identitaires franco-ontariennes. C'est donc doublement que Stéphane Lang se démarque dans le domaine de l'historiographie de l'Ontario français et nous aide à saisir le dynamisme de la vie scolaire franco-ontarienne grâce à sa thèse traitant de « La communauté franco-ontarienne et l'enseignement secondaire (1910 et 1968) »⁵⁰. L'auteur y a décrit en détail les changements structurels entourant la question complexe de l'enseignement secondaire français en Ontario. Son

⁵⁰ Stéphane Lang, « La communauté franco-ontarienne et l'enseignement secondaire (1910-1968) », 298 p.

analyse pose des repères de premier plan quant aux changements institutionnels par la montée des High Schools publics en comparaison avec la fermeture progressive des écoles séparées offrant le cours secondaire. Le système ontarien durant cette période a été sans conteste critiqué, pensé, remodelé. L'auteur le montre en se fiant notamment aux travaux des principales institutions franco-ontariennes étant intervenues dans la question de l'établissement subtil et nuancé des écoles secondaires françaises en milieu rural comme en milieu urbain. Lang rend justice à cette volonté de faire croître le système des écoles bilingues, une volonté partagée par l'Association canadienne-française d'éducation (ACFEO), par l'Association de l'enseignement français en Ontario (AEFO), par les inspecteurs d'écoles et autres intervenants, en se fiant aux fonds d'archives qu'elles ont laissés à la suite de leurs entreprises et en suivant le déroulement de leurs actions dans la presse. À partir de sa recherche, Lang émet des constats pertinents. Selon lui, le projet de l'école secondaire française n'a pas été dominé par le discours des autorités religieuses voulant protéger l'identité franco-ontarienne qu'elle concevait comme catholique et française⁵¹. Lang est convaincu que la conception d'une école catholique n'a pas eu le monopole sur l'éducation franco-ontarienne entre 1910 et 1968. Il avance qu'à côté de la valorisation des écoles secondaires privées catholiques, les pédagogues professionnels, travaillant sur le terrain ou au gouvernement, valorisaient le développement d'une école secondaire publique française, des High Schools bilingues⁵². Nombreux auraient été ceux en faveur de l'intégration des établissements scolaires d'enseignement secondaire au système public neutre plutôt qu'à sa réalisation dans le système des écoles publiques séparées confessionnelles ou dans celui des écoles privées.

⁵¹ *Ibid.*, p. xiii.

⁵² *Ibid.*

Les promoteurs de ces écoles secondaires publiques neutres, souvent intégrés aux réseaux administratifs scolaires, auraient évoqué en fait des raisons économiques pour expliquer leur choix : l'école catholique, séparée ou privée, n'apparaissait pas à leurs yeux comme un projet viable sur le plan financier⁵³. Sommairement, aux défenseurs de l'école secondaire catholique, confessionnelle séparée ou privée, se seraient opposés les gens du terrain, des localités, qui, confrontés aux problèmes précis de leur communauté, auraient plutôt favorisé la solution du High School neutre et pour qui l'apprentissage du français à l'école secondaire suffisait pour protéger la foi⁵⁴. Alors même que le système scolaire franco-ontarien emprunta un chemin vers une orientation commune, les positions des contribuables contre celle des élites religieuses se seraient affirmées pour que finalement pas à pas le High School public promouvant un enseignement solide en français fût accepté comme une option plus viable aux yeux de tous. Cette opposition, Lang l'a aussi sondée dans un article explorant les sources produites par l'Ordre de Jacques Cartier, une association au cœur de laquelle il a observé l'ouverture d'une discussion portant sur le caractère culturel de l'Ontario français chez les responsables franco-ontariens de l'école bilingue qui s'y réunissaient⁵⁵. Si le vieil adage nationaliste reliant la langue et la foi catholique subsista dans le discours prononcé par certains de ces responsables, pour d'autres la religion aurait été le substrat principal que devait défendre l'école. Pour d'autres encore la composante linguistique aurait eu le dessus et garantit la reproduction de la foi catholique⁵⁶. L'opposition que Lang a faite entre les autorités

⁵³ *Ibid.*, p. 180-184.

⁵⁴ *Ibid.*, p. xiv.

⁵⁵ Stéphane Lang, «L'œuvre par excellence de relèvement religieux et national de l'Ordre de Jacques Cartier : les sections juvéniles de la Société Saint-Jean-Baptiste dans les écoles franco-ontariennes (1936-1941) » dans Michel Bock (dir.), *La jeunesse au Canada français : formation, mouvements et identité*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 2005, p. 211-244.

⁵⁶ *Ibid.*

religieuses, dominant les tribunes associatives de l'éducation franco-ontarienne, l'ACFEO et l'AEFO, et les gens de terrain, il a déjà commencé à la nuancer.

Ce que nous retenons de cet exposé, c'est l'intérêt porté par Lang à la prise en charge de l'école bilingue qu'il relie à une opposition entre contribuables et une faction supposément plus conservatrice de Franco-Ontariens. Notre recherche vise dans cette optique à approfondir les caractéristiques de cette prise en charge. Elle vise à scruter non pas, à l'instar de Lang, l'organisation administrative de l'école bilingue, mais la prise en charge de sa pédagogie. Nous partagerons le désir éprouvé par Lang de clarifier l'entreprise scolaire que nous observerons de notre côté par l'organisation d'un programme pédagogique voué à l'enseignement en français tel que conçu strictement par le milieu associatif franco-ontarien. Par son enquête, Lang nous invite ainsi à cerner des aspects spécifiques de ce système des écoles bilingues qu'il a commencé à disséquer. Vers quels idéaux les écoles dites bilingues dans les décennies suivant le Règlement XVII se sont-elles orientées? Comment ses responsables franco-ontariens ont-ils approché la question du programme scolaire? À quels enjeux se sont-ils frappés? Comment se sont-ils partagé le travail? Quel rapport l'école bilingue entretenait-elle au fait culturel franco-ontarien? Comment évolua la relation qu'elle exerçait avec ses assises linguistiques et historiques? Bref, dans quelle mesure la construction d'un programme d'études mis en branle par le milieu associatif franco-ontarien pour l'enseignement en français a-t-il alimenté la modernisation de la pédagogie franco-ontarienne?

1.5 La thèse de la modernisation de l'école bilingue

Voilà le schéma interprétatif à partir duquel nous formulons notre problématique et avec lequel nous osons espérer faire une histoire nuancée de l'école franco-ontarienne et du système de l'école bilingue. Ces multiples interrogations se synthétisent finalement dans une question principale, à savoir : dans quelle mesure les responsables franco-ontariens de l'école bilingue ont-ils arbitré la construction d'un programme pédagogique pour l'enseignement en français? Ont-ils cherché à instaurer un modèle pédagogique propre à celui d'une école « d'en haut », éloigné d'une pédagogie « d'en bas », comme le laissent entendre Heller et Thériault ou ont-ils plutôt cherché à équilibrer ces modèles? Nous en sommes donc venus à défendre la thèse selon laquelle les responsables franco-ontariens de l'école bilingue, à partir du milieu associatif, ont alimenté un processus d'institutionnalisation de l'enseignement en français et que ce processus leur a servi de tremplin pour moderniser la pédagogie franco-ontarienne. Nous expliquerons d'abord que ces acteurs historiques réitérèrent leur désir de transmettre un héritage en édifiant morceau par morceau un programme spécifiquement pensé pour l'école bilingue. Les différentes perceptions et les débats portés sur l'enseignement de l'histoire, l'enseignement du français entre 1927 et 1960 projettent la valorisation d'une tradition considérée canadienne-française dans les associations dont nous avons fait l'examen. Notre recherche défend l'idée que cette valorisation fut complétée plutôt que mise en danger par l'émergence graduelle d'une pédagogie contextualisée et enrichie par une dimension personnelle. Les référents culturels promus à l'école bilingue dès 1927, s'ils sont commentés, réorganisés, adaptés à de nouveaux impératifs, ils ne sont pas pour autant mis de côté par les responsables de l'éducation franco-ontarienne. Ces derniers en

vinrent progressivement à faire le mariage d'un programme prenant en charge l'épanouissement personnel de l'étudiant à titre de citoyen de la « société » canadienne tout en lui transmettant des repères symboliques propres à son passé et à sa culture canadiens-français. En ce sens, cette fameuse crise de l'éducation d'Arendt n'est finalement pas un concept reflétant la modernisation des programmes en Ontario français, du moins entre 1927 et 1960⁵⁷. Appelés à construire un programme franco-ontarien, relevant le défi de structurellement se charger d'une telle entreprise, les militants de l'école bilingue, rassemblés autour de l'ACFEO, et le groupe de pédagogues qui s'aggloméra autour de l'AEFO problématisèrent au fil des décennies le mandat culturel de l'école bilingue dans une sphère discursive, dans un espace où l'enseignement des normes culturelles n'était pas écarté, mais plutôt discuté, régulé. Tout comme les arguments du discours, l'espace pédagogique franco-ontarien, en professionnalisant, se modernisa. Nous défendons que l'école bilingue dans la définition de son programme d'études pour l'enseignement en français fit la part belle au courant de démocratisation tout en maintenant plusieurs des formes qui étaient au fondement de son identité traditionnelle. Ni école d'en haut, ni école d'en bas, l'école bilingue en fut une du milieu.

Dans les prochains chapitres, c'est l'évolution graduelle de ce lieu de l'enseignement en français que nous mettrons en relief. Notre recherche expliquera ses transformations progressives trahissant le désir de plusieurs responsables de l'école bilingue de réformer, et non pas d'abolir pour autant, certaines prémisses d'une pédagogie traditionnelle. C'est ce que révèle pour nous l'intégration d'une pédagogie mettant l'accent sur le milieu, le contexte et l'enfant à l'enseignement d'un bagage culturel qui sera perçu au fil des années comme le coffre à outils du citoyen éclairé et

⁵⁷ Hannah Arendt, *La crise de la culture*, p. 221-228.

responsable que devra former l'école bilingue. Progressivement, l'enseignement de l'histoire amorça dans le discours de certains responsables une transition partant du souci de reproduire une mission canadienne-française dans sa logique nationale religieuse à celui de valoriser l'héritage culturel canadien-français des citoyens franco-ontariens et la participation de leur « groupe ethnique » aux sociétés ontarienne et canadienne. C'est dans un similaire effort de contextualisation que plusieurs responsables franco-ontariens de l'enseignement en français récupèrent l'idée de la défense d'une mentalité française pour la défense d'un bilinguisme relié à sa réalité sociale, à sa reconnaissance comme langue maternelle, à son ancrage régional et à sa valeur culturelle. Les matières se compartimentèrent. C'est à partir de cette compartimentation, de cette organisation de la pédagogie d'un enseignement en français solide, d'un enseignement du français et des sciences sociales s'affirmant respectivement, que les responsables franco-ontariens de l'école bilingue furent conduits à garantir un équilibre pédagogique. En parcourant les trois repères de notre recherche, la prise en charge d'un lieu pédagogique dans le milieu associatif franco-ontarien et sa professionnalisation, la formation d'un enseignement du français et la formation d'un enseignement de l'histoire, nous découvrirons l'originalité de l'enseignement en français de l'école bilingue valorisant un héritage culturel sans refuser de favoriser l'intégration de l'élève à son environnement social.

CHAPITRE 2 :

1927-1945

UN ENSEIGNEMENT BILINGUE AU SERVICE DE LA PENSÉE FRANÇAISE

En 1927 s'annonçait pour les Franco-Ontariens une ère novatrice au cours de laquelle ils prendraient le soin de négocier ouvertement avec le gouvernement provincial la place dorénavant officielle qu'il faudrait octroyer à l'école bilingue en Ontario. Au lendemain du Règlement XVII, le questionnement portant sur l'aspect pédagogique de cette école, conjointement lié à ses aspects administratifs et professionnels, fit rapidement surface à l'ACFEO et dans la très jeune assemblée de l'AEFO. Ces associations travaillèrent sans relâche pour mettre sur pied un programme qu'elles percevraient comme culturellement authentique par rapport à leur héritage canadien-français. Les responsables franco-ontariens de l'éducation lui confièrent la mission de reproduire l'esprit français pour mieux l'enraciner dans leur patrie canadienne, cet esprit français reposant sur une tradition bien précise qu'une pédagogie française, construite principalement par l'adoption d'un matériel didactique français, patronnerait. C'est dans cette optique que nous argumentons que l'organisation de l'enseignement de l'histoire, à travers les sciences sociales, et celle de l'enseignement du français, tout en s'articulant sur des thèmes précis d'un certain nationalisme canadien-français, confirma la naissance institutionnelle d'un enseignement en français vecteur d'une certaine tradition à l'école bilingue.

Or, dans leur réflexion portant sur la conservation d'une symbolique identitaire et sur la confection d'un programme pour l'enseignement français, les militants de l'école bilingue commencèrent déjà, après 1927, à interroger leur méthode d'enseignement dans le souci de proposer une instruction respectueuse de l'environnement d'apprentissage dans lequel évoluaient les élèves. Cet effort s'affermirait vers 1937, au moment où l'école bilingue fut placée sous les ailes d'un directeur de langue française des plus proactifs, marquant ainsi le rôle prépondérant que certains fonctionnaires seraient invités à jouer aux côtés des gens rassemblés dans l'ACFEO qui avaient déjà tant fait pour la francisation des écoles bilingues. En discutant du programme pédagogique de l'école bilingue et des manuels français, ces acteurs confirmèrent l'entrée de certaines approches pédagogiques balisant le chemin de la contextualisation des apprentissages. À l'enseignement franco-ontarien reviendrait le devoir de satisfaire aux exigences du milieu. La question de l'adaptation du programme scolaire aux exigences de la démocratisation scolaire prenait son envol.

2.1 Vers la diversification du milieu associatif

Après le Règlement XVII

En 1925, le premier ministre ontarien Ferguson, cumulant aussi le poste de ministre de l'Éducation, chargea une commission d'enquête d'étudier l'application du Règlement XVII afin de mettre en lumière ses accomplissements. À Francis Walter Merchant, surintendant de l'enseignement en Ontario, au juge J. H. Scott et à l'avocat Louis Côté, accompagnés par les secrétaires John Karr et Amédée Bénéteau, reviendrait

la tâche d'évaluer la présence du français dans les écoles provinciales⁵⁸. Deux ans après avoir reçu leurs charges d'officier, les commissaires remettaient au gouvernement le volumineux *Report of the Committee Appointed to Enquire into the Condition of the Schools Attended by French-speaking Pupils* dans lequel le Règlement XVII était jugé sévèrement par rapport à son objectif qui avait été celui de favoriser l'anglicisation des élèves francophones⁵⁹. À leurs yeux, le Règlement ne semblait pas avoir été un succès. Trente pour cent seulement des « English-French schools », où étaient enseignées en français plusieurs matières, proposaient un enseignement de l'anglais jugé efficace selon les critères du gouvernement⁶⁰. Que ce soit en matière de prononciation, au niveau de la compréhension ou de la rédaction, les écoliers franco-ontariens de plusieurs centres comme ceux de Prescott et Russell étaient loin d'atteindre les exigences linguistiques délimitées par le Règlement XVII. Les écoles d'Ottawa, d'Essex ou du Kent constituaient peut-être des contre-exemples, mais faisaient figure d'exception. Les commissaires furent unanimes : il était préférable que le gouvernement ontarien mît de côté la circulaire de 1912 qui, quinze ans après son entrée en vigueur, semblait avoir créé plus de problèmes que de gains. Le temps était venu d'encadrer autrement ce flou que présentait l'« English-French school ».

Les recommandations du rapport Merchant-Scott-Côté s'inscrivaient dans une nouvelle tentative du gouvernement ontarien de définir la place réservée à la langue française au sein des institutions scolaires ontariennes. Il faut savoir que les « English-

⁵⁸ Centre de recherche en civilisation canadienne-française, « La commission Scott-Merchant-Côté », *La présence français en Ontario : 1610, passeport pour 2010*, 2004
[<http://www.crccf.uottawa.ca/passeport/droits.html>] (page consultée le 22 avril 2015).

⁵⁹ CRCCF, C2/52/1, *Report of the Committee Appointed to Enquire into the Condition of the Schools Attended by French-speaking Pupils*, 1927.

⁶⁰ *Ibid.*

Fench schools », établissements généralement fondés après l'arrivée massive des émigrants canadiens-français et où le français de fait était couramment utilisé, ne bénéficiaient pas d'un statut spécifique depuis le XIX^e siècle⁶¹. La culture canadienne-française peinait à trouver sa place. Légalement, les particularités des écoles attribuées aux minorités étaient ancrées au niveau de la religion conformément à l'article 93 de l'Acte de l'Amérique du Nord Britannique signé en 1867, au moment de la création du Canada⁶². La notion de « l'école séparée » était un vieil héritage législatif du Haut-Canada octroyant la possibilité aux citoyens ontariens de dispenser un enseignement public conforme à leur foi⁶³. Depuis le XIX^e siècle, les contribuables pouvaient donc séparer une école ontarienne d'une commission scolaire administrée par des individus ne partageant pas les mêmes croyances, ce qui permit aux Canadiens français de profiter d'un espace fertile pour ériger des écoles confessionnelles, financées sur fonds publics, et séparées de ces écoles neutres où se rassemblaient bien souvent des majorités d'étudiants anglo-ontariens⁶⁴. Or, à l'orée du XX^e siècle, le gouvernement ontarien tenta de centraliser son système d'éducation. Il exigea une meilleure maîtrise de l'anglais dans l'ensemble des institutions scolaires provinciales en passant notamment par la non-reconnaissance du fait français pourtant bien établi dans plusieurs « French-English Schools »⁶⁵. Cette entreprise ne fut pas couronnée de succès : les Canadiens-Français ne cessèrent d'enseigner en français. En réaction à cette politique de

⁶¹ Gaétan Gervais, « Le Règlement XVII (1912-1927) », p. 126-127.

⁶² *Ibid.*

⁶³ *Ibid.*

⁶⁴ Franklin Walker, *Catholic Education and Politics in Ontario, Tome II*, Toronto, Catholic Education Foundation of Ontario, 1955, p. 228-296.

⁶⁵ Dans cet effort de centralisation, le gouvernement adopta des lois scolaires en 1885 et en 1890 ; voir Gaétan Gervais, « Le Règlement XVII (1912-1927) », p. 128-129 ; voir aussi Ben Bryce, « Linguistic Ideology and State Power : German and English Education in Ontario, 1880-1912 », *Canadian Historical Review*, vol. 94, n° 2 (2013), p. 207-233.

centralisation et d'anglicisation gouvernementale, ils s'exilèrent massivement dans le système des écoles séparées qui semblaient mieux leur garantir un droit à la différence. Ce processus ne fut pas cependant des plus paisibles à cause de l'hétérogénéité des écoles séparées qui furent partagées entre Canadiens-Français et Irlandais, eux aussi majoritairement de confession catholique⁶⁶. Ce partage ne fit qu'envenimer une situation scolaire déjà houleuse alors que les Irlandais sentaient les commissions scolaires séparées leur glisser des mains⁶⁷. C'est dire que l'an 1912 et le Règlement XVII s'inscrivaient dans une tradition réglementaire fondée au cours des décennies antérieures pour lancer la difficile prise en charge par l'État provincial des différences culturelles (que le gouvernement avait tenté de niveler) caractérisant la population ontarienne d'âge scolaire. Si le gouvernement affirmait que le Règlement XVII reconnaissait officiellement la place du français dans les English-French schools contrairement aux politiques précédentes, les Franco-Ontariens se révoltèrent contre cette circulaire qui à leurs yeux réduisait injustement un enseignement en français offert *de facto* par leurs écoles depuis presque un siècle à un enseignement du français limité à une heure par jour et admis pour les premières années du primaire seulement⁶⁸. Dans le Règlement XVII se fige la précarité des assises institutionnelles sur lesquelles les Franco-Ontariens tenaient à faire reconnaître politiquement leurs revendications culturelles.

Les militants de l'ACFEO perçurent une grande victoire dans la mise au rancart du Règlement. Les commissaires Merchant, Scott et Côté n'avaient-ils pas confirmé, malgré l'existence réglementaire de seulement deux types d'écoles primaires, séparées ou

⁶⁶ Gaétan Gervais, « Le Règlement XVII (1912-1927) », p. 130.

⁶⁷ Michel Bock, « L'évêque Scollard et la question canadienne-française. Le diocèse de Sault-Saint-Marie au cœur du conflit franco-irlandais (1904-1934) », *Cahiers Charlevoix*, n° 10, (2014), p. 13-63.

⁶⁸ Gaétan Gervais, « Le Règlement XVII (1912-1927) », p. 141.

neutres, en Ontario, que l'existence administrative d'une English-French school, lorsqu'une commission scolaire publique ou séparée en faisait la demande, pouvait être reconnue par le ministère de l'Éducation⁶⁹? Un espace francophone théoriquement moins congestionné sur le plan légal naissait suite à ces recommandations. Avec la mise au rancart du Règlement XVII, l'enseignement primaire, obligatoire pour les écoliers âgés de 6 à 14 ans, pourrait être prodigué en français dans une mesure qui resterait à définir. Du même souffle, la reconnaissance de l'École de pédagogie de l'Université d'Ottawa à titre d'école normale pouvant légitimement former des enseignants de langue française mettait de l'avant l'intégration des écoles franco-ontariennes (autrefois considérées dans le flou de la English-French school) dans ce nouveau palier que représenterait le système des écoles bilingues fraîchement inauguré. La remise du rapport Merchant-Scott-Côté, le début de l'existence légale de l'école bilingue et la mise au rancart du Règlement XVII en 1927 avaient rendu possible pour la communauté de l'Ontario français cette négociation qui s'étala au cours des décennies suivantes focalisant sur l'espace concédé à la culture française dans les écoles provinciales. Le destin du système de l'école bilingue fut orienté, dès lors, par les responsables de l'éducation franco-ontarienne vers un dialogue portant sur l'importance de reproduire un héritage culturel proprement canadien-français et sur les moyens à employer pour y parvenir.

⁶⁹ CRCCF, C2/46/3, Document sans titre, 1936-1952.

L'Association canadienne-française d'éducation d'Ontario

Grande championne de la promotion de l'enseignement canadien-français, l'ACFEO, au moment de la mise au rancart du Règlement XVII, fut poussée à faire une introspection sur le travail qu'elle avait achevé et sur ses tâches futures. En 1925, lorsqu'elle apprit que le gouvernement désirait évaluer l'impact du Règlement XVII dans les écoles anglaises françaises, elle réagit. Croyant prudemment que l'initiative du premier ministre reposait sur un souci sincère, elle n'hésita pas à le contacter pour lui faire valoir sa vision de l'école franco-ontarienne favorisant un enseignement fort des deux langues officielles du pays⁷⁰. C'est à maintes reprises que l'ACFEO avait formulé et formula sa vision générale du projet éducatif canadien-français en Ontario. En 1925, elle couronna cette entreprise en publiant un programme scolaire qu'elle distribua dans les commissions scolaires regroupant les contribuables franco-ontariens. Ses membres s'étaient chargés avant même la mise au rancart du Règlement XVII d'évaluer les grandes lignes d'une pédagogie bilingue, une pédagogie d'ailleurs qu'elle caractérisait dès 1925 par sa conception d'un enseignement en français qui devrait être plus vaste que le strict enseignement du français, un enseignement en français qui devait s'étendre à l'ensemble des matières scolaires⁷¹. En 1928, ses représentants se réunirent dans un congrès général au cours duquel ils réaffirmèrent leur credo légitimant la mission éducationnelle qu'elle revendiquait⁷². Leurs résolutions étaient sans équivoque : la question scolaire n'était pas considérée comme étant réglée définitivement. Elle entrait plutôt dans une nouvelle phase, phase que nous interprétons comme celle du système de

⁷⁰ CRCCF, C2/21/7, « Rapport de l'exécutif », 1925.

⁷¹ *Ibid.*

⁷² CRCCF, C2/7/3, M. Joseph Bradette, « Résolutions adoptées lors du congrès les 17 et 18 avril 1928 », 17 et 18 avril 1928.

l'école bilingue, une phase d'expansion, une phase où la lutte scolaire pouvait être abordée à partir de certains acquis⁷³. L'ACFEO resterait le pôle de l'organisation de ce système tout neuf, et ce à plusieurs niveaux. Ses membres affirmèrent que « les pères de famille franco-ontarienne » auraient le devoir de continuer à les renseigner sur « tout ce qui concern[ait] leurs écoles » et d'exposer à l'Association tous les problèmes qu'ils pourraient éprouver quant à la reconnaissance de ce système avant de contacter eux-mêmes le ministère de l'Éducation⁷⁴. Au lendemain du Règlement XVII, l'ACFEO chercha ainsi à renouveler son mandat de tribune scolaire et souligna l'impératif de maintenir le soutien organisationnel qu'elle offrait depuis sa création en 1910. Elle martelait le besoin pour l'Ontario français de rassembler toutes les démarches visant la vie scolaire, de les coordonner par l'entremise de ses services pour s'assurer de l'efficacité des écoles bilingues⁷⁵. Sur le champ de la question scolaire, elle voulait être stationnée à l'avant-garde.

« Acceptez ce qu'on vous donne, ne cessez de réclamer, mais quand vous aurez obtenu quelques concessions, tenez-y⁷⁶. » Comme le révèle cette référence à l'encyclique *Affari Vos* (1897) composée par le pape Léon XIII, le ton militant du congrès de 1928 n'avait pas été oublié au congrès général de 1934. Ce n'est pas que les dernières années avaient été plus paisibles. L'ACFEO affirme bien dans ses archives ne pas avoir eu la chance de se réunir en congrès général de 1928 à 1934 à cause des difficultés éprouvées par les Franco-Ontariens depuis la crise économique liée à l'effondrement de la bourse de

⁷³ *Ibid.*

⁷⁴ *Ibid.*

⁷⁵ *Ibid.*

⁷⁶ CRCCF, C2/28/4, « Le nouveau système scolaire bilingue d'Ontario – Étude d'un rapport – Une appréciation en face des principes pédagogiques et des systèmes scolaires des pays bilingues », février 1934.

Wall Street⁷⁷. Malgré ce temps d'arrêt ponctuel, en 1934, l'ACFEO ne semblait pas avoir changé profondément la pensée qui l'avait habitée six ans plus tôt : elle se désigna comme la porte-parole officielle des Canadiens-Français d'Ontario auprès des autorités ministérielles⁷⁸. Cette volonté chérie par l'ACFEO de représenter l'Ontario français la poussa à encadrer la structuration de l'école bilingue dans ses divers aspects administratifs. Elle s'intéressa à l'inspection des écoles. Elle tenta de s'assurer que le plus grand nombre possible de commissions scolaires servant des contribuables franco-ontariens pouvaient jouir des services prodigués par des inspecteurs véritablement bilingues, de culture canadienne-française, au lieu de ceux offerts par les inspecteurs unilingues canadiens-anglais et protestants⁷⁹. Ce sujet comme bien d'autres ne pouvait être évité par les militants de l'ACFEO qui constatèrent leur potentiel litigieux. Car c'était aux différentes commissions scolaires, auxquelles siégeaient souvent des compatriotes anglos-ontariens, et suite à une demande unanime de leur part, que le gouvernement se fiait pour approuver le mandat linguistique d'une école et son inscription dans un inspectorat bilingue⁸⁰. Cette perspective explique peut-être partiellement le besoin de construire des écoles bilingues séparées exprimé à l'époque dans le discours tenu par plusieurs membres de l'ACFEO. À tout le moins, selon eux, créer une commission scolaire séparée dans une localité où la minorité irlandaise catholique était relativement faible semblait rendre l'inspection bilingue plus accessible⁸¹. Il faut ajouter que la carte de la province n'était pas complètement couverte par ces

⁷⁷ CRCCF, C2/21/14, « Rapport du comité exécutif de l'Assemblée au comité administratif », 23 mai 1933.

⁷⁸ CRCCF, C2/8/7, « Liste des titres des résolutions congrès 1934 », 1934.

⁷⁹ CRCCF, C2/28/4, « Le système scolaire de la province d'Ontario », 1934.

⁸⁰ CRCCF, C2/21/14, « Rapport du comité exécutif de l'Assemblée au comité administratif », 23 mai 1933.

⁸¹ CRCCF, C2/19/4, « Activités de l'Association canadienne-française d'éducation d'Ontario », 1934-1935 ; *Id.*, « Travail du Comité Exécutif au cours de l'année 1938 » ; *Id.*, « Travail du Comité Exécutif au cours de l'année 1944 ».

inspectorats bilingues et que souvent il fallut à certains directeurs d'école se contenter des services d'inspecteurs anglophones ou faire appel directement au directeur de l'enseignement français en poste depuis 1927, Amédée Bénéteau⁸². Mais, coûte que coûte, en se donnant comme mot d'ordre la patience, l'ACFEO promouvait la multiplication des classes bilingues, l'ouverture de nouvelles écoles bilingues et de nouvelles commissions scolaires respectueuses de la culture française⁸³. Dans sa volonté d'affermir l'enseignement bilingue, elle cherchait à administrer l'expansion des structures éducationnelles franco-ontariennes.

En matière d'orientation pédagogique, l'ACFEO était tout aussi active. Nous l'avons mentionné, elle avait déjà senti le besoin en 1925 de rédiger un premier programme pédagogique qui deviendrait le prélude principal de l'enseignement bilingue en louangeant les vertus d'un enseignement en français⁸⁴. À vrai dire, ce programme avait été monté par les spécialistes canadiens-français de l'éducation réunis dans un comité au sein de l'ACFEO, probablement ce groupe de pédagogues mené par le père René Lamoureux et composé d'inspecteurs à qui reviendrait officiellement le devoir de diriger l'école de pédagogie de l'Université d'Ottawa. L'ACFEO semble avoir cherché à plusieurs reprises à regrouper ces grandes têtes de l'enseignement bilingue à l'intérieur de son enceinte. En 1939, certains congrès régionaux de l'ACFEO recommandèrent à son comité exécutif de regrouper les pédagogues franco-ontariens les plus éminents de la province afin de juger de l'état de la question scolaire en se basant sur leurs témoignages. Les délégués sudburois J.A.S. Plouffe et Raoul Hurtubise proposèrent entre autres de

⁸² CRCCF, C2/21/14, « Rapport du comité exécutif de l'Assemblée au comité administratif », 23 mai 1933.

⁸³ CRCCF, C2/19/4, « Travail du Comité Exécutif au cours de l'année 1939 », 1939 ; *Id.*, « Travail du Comité Exécutif au cours de l'année 1943 », 1943 ; *Id.*, « Travail du Comité Exécutif au cours de l'année 1944 », 1944.

⁸⁴ CRCCF, C2/21/7, « Rapport de l'Exécutif », 1925.

jouir des bons services des responsables de l'éducation franco-ontarienne en les nommant « conseillers pédagogiques »⁸⁵. Le directeur de l'enseignement français de la province, le directeur de l'École normale de l'Université d'Ottawa, un représentant de l'ACFEO, un représentant des inspecteurs d'écoles et un représentant de l'Association de l'enseignement français (l'AEF qui depuis 1939 s'érigeait à titre d'association) furent ainsi invités à prodiguer leurs bons conseils à l'ACFEO dans un nouvel organe qu'il faudrait baptiser conseil pédagogique⁸⁶. Si cette idée fut approuvée en janvier 1940, il faudrait attendre à 1943 pour que les premiers rapports de ses conseillers fussent publiés. Étaient de la partie Robert Gauthier, alors directeur de l'enseignement français, le père Lamoureux, principal de l'École normale de l'Université d'Ottawa, Henri Lemieux, l'inspecteur bilingue des écoles secondaires franco-ontariennes, Laurier Carrière, représentant des inspecteurs des écoles primaires, Adélard Gascon, président de l'Association de l'Enseignement français, Edmond Cloutier, représentant de l'ACFEO, et Joseph Beaulieu, directeur adjoint de l'enseignement de la musique⁸⁷. La première réunion du conseil pédagogique se déroula le 3 décembre 1943. Les conseillers pédagogiques de l'ACFEO y parlèrent notamment d'enseignement bilingue à l'école secondaire pour arriver à une liste de principes globalement partagés : promouvoir l'éducation nationale et religieuse, favoriser généralement la création des V^e cours (9^e et 10^e année) dans les zones rurales, évaluer cas par cas la création des V^e cours en zone urbaine⁸⁸. Le père Lamoureux suggéra également, pour une éventuelle recommandation ministérielle, qu'une plus grande attention fût donnée aux manuels scolaires. En 1944, les

⁸⁵ CRCCF, C2/292/3, « Historique pédagogique de l'Association d'éducation », 1940.

⁸⁶ *Ibid.*

⁸⁷ CRCCF, C2/19/4, « Travail du Comité Exécutif au cours de l'année 1943 ».

⁸⁸ CRCCF, C2/292/3, « Historique pédagogique de l'Association d'éducation », 9 octobre 1940.

conseillers pédagogiques soumièrent des propositions par rapport au meilleur encadrement des élèves tant au foyer que dans les établissements d'enseignement primaire. Quant aux écoles secondaires rurales et urbaines, ils affirmèrent que la centralisation des 9^e et 10^e années (le V^e cours) dans les écoles séparées devait être étudiée selon eux cas par cas et non pas appuyée aveuglément⁸⁹. Plus précisément, ils revendiquaient une meilleure prise en charge parentale de l'importance de l'école primaire par : la formation d'associations de parents, l'expansion des services de l'École des Parents d'Ottawa, par l'établissement de classes préparatoires pour les centres urbains, par la surveillance plus étroite par les associations de parents de l'éducation familiale et par une meilleure compréhension du bulletin⁹⁰. Notons d'emblée que les conseillers pédagogiques de l'ACFEO reliaient l'école bilingue à ce qu'ils percevaient comme sa réalité sociale. Les idées qu'ils projetaient autour de l'enseignement bilingue considéraient de quelques manières le milieu, l'environnement social décrit ici comme rural ou urbain, auquel l'idéal de l'enseignement bilingue devait s'adapter dans une juste mesure.

Or, si l'ACFEO voulait se tenir au courant des avancées dans l'enseignement bilingue en regroupant ses plus importants promoteurs dans un conseil pédagogique, il est pertinent de remarquer qu'elle semble avoir cherché quand même à garder une pleine souveraineté sur la question en érigeant une autre structure chargée d'analyser la pédagogie franco-ontarienne. L'ACFEO tenait, avant la fin de la guerre, à avoir son mot à dire par rapport à la construction d'un programme pour l'école bilingue. Le 27 octobre 1944, l'exécutif de l'ACFEO créa en effet son comité d'orientation pédagogique où siégeraient certains de ses membres ayant étudié la pédagogie : Louis Charbonneau,

⁸⁹ CRCCF, C2/19/4, « Travail du Comité Exécutif au cours de l'année 1944 ».

⁹⁰ CRCCF, C2/292/3, « Deuxième réunion du Comité Pédagogique », le 1^{er} décembre 1944.

Omer Brûlé et Aimé Arvisais. Le conseil pédagogique avait permis à l'ACFEO de se tenir au courant du travail rempli à l'extérieur de ses murs en rassemblant plusieurs fonctionnaires franco-ontariens se chargeant de la question scolaire alors que son comité d'orientation pédagogique lui servait d'outil permettant de trancher potentiellement les questions pédagogiques⁹¹. Quel avantage posait la séparation de ces deux comités si similaires? Peut-être que différents points de vue s'y affrontaient? La question de la centralisation du V^e cours, l'avenir de l'école bilingue au-delà des quatre premières « formes », c'est-à-dire au-delà de la 8^e année, était-elle source de malentendus entre les conseillers pédagogiques, regroupant certains des pédagogues professionnels les plus éminents de l'Ontario français, et les militants de l'ACFEO⁹²? Dans la même veine, quand l'établissement d'une école bilingue n'était pas possible dans un district, était-il mieux de revendiquer des cours bilingues dans un High School et de sacrifier l'enseignement religieux au secondaire ou, coûte que coûte, d'ouvrir des écoles secondaires privées? Il faut se référer à Lang pour mieux comprendre les enjeux ici dévoilés. Ce dernier a déjà évoqué que la vision du directeur de l'enseignement français n'était pas celle partagée par plusieurs membres de l'ACFEO. Contrairement à eux, rattachant strictement la 9^e et la 10^e année au V^e cours offert par les écoles séparées, Robert Gauthier valorisait la poursuite des classes bilingues offertes aux High Schools sous l'inspection de Henri Lemieux⁹³. Quoi qu'il en soit, finalement, après la Deuxième Guerre, l'ACFEO réunit ces deux très similaires comités. Pour notre propos, retenons que

⁹¹ CRCCF, C2/292/3, « Historique pédagogique de l'Association d'éducation », 9 octobre 1940.

⁹² En bref, le système scolaire était à l'époque divisé en plusieurs formes. En commençant à la 1^{re} année, chaque forme correspondait à deux années scolaires : à la 1^{re} et à la 2^e pour la première forme, à la 3^e année et à la 4^e année pour la deuxième, et ainsi de suite. À partir du « cinquième cours », autre nom employé à l'époque par les Franco-Ontariens pour désigner la cinquième forme, commençaient les études secondaires.

⁹³ Stéphane Lang, « La communauté franco-ontarienne et l'enseignement secondaire (1910-1968) », p. 88-93 ; CRCCF, C2/292/3, « Comité d'orientation pédagogique de l'ACFEO 1944-1959 », 9 octobre 1940.

les militants de l'école bilingue de l'ACFEO inviteraient des pédagogues comme Robert Gauthier à venir s'asseoir avec eux et à directement les conseiller.

Entre 1927 et 1945, le rôle de l'ACFEO, nous le constatons, était de premier plan quant à la gestion administrative de l'école bilingue. Stéphane Lang s'est attardé aux octrois scolaires, les subventions versées par le gouvernement aux écoles publiques⁹⁴. Mentionnons que l'ACFEO se chargea effectivement de la question pécuniaire de l'école bilingue en réclamant sans cesse, et en vain, que les écoles séparées méritaient les mêmes octrois scolaires dont profitaient les écoles publiques neutres. Et parallèlement, elle réalisa que son plan d'action en matière scolaire serait grandement influencé par les moyens dont elle disposait. Sa souscription générale et le sou de l'école par exemple, lui semblaient précieux alors qu'elle souhaitait récompenser les écoliers franco-ontariens méritants en leur versant des bourses⁹⁵. Même constat avec la subvention non négligeable qu'elle obtiendrait du gouvernement ontarien pour les excellents services qu'elle rendait à l'instruction publique : l'argent élargissait sa capacité d'agir⁹⁶. Donc, au lendemain du Règlement XVII, l'ACFEO s'activa pour que la structuration d'une éducation ontarienne répondît aux besoins particuliers des familles franco-ontariennes qu'elle voulait représenter. Avec la création de nouveaux établissements, l'ouverture de nouvelles classes, la reconnaissance de nouveaux inspectorats bilingues, l'école bilingue s'échafaudait sur le plan administratif. C'est pour seconder cette prise en charge que les militants réunis dans l'ACFEO voulurent a) rassembler au sein d'organismes

⁹⁴ Stéphane Lang, « La communauté franco-ontarienne et l'enseignement secondaire (1910-1968) », p. 180-186.

⁹⁵ CRCCF, C2/19/4, « Travail du Comité Exécutif au cours de l'année 1942 ».

⁹⁶ *Ibid.*

pédagogiques ceux qui sur le terrain participaient à la vie scolaire, et b) se mêler ainsi plus en profondeur de la question pédagogique.

L'Association de l'enseignement français en Ontario

Si l'ACFEO mena la barque jusque dans les années 1945 au sein du milieu associatif franco-ontarien, elle n'est pourtant pas la seule qui, à cette époque, s'intéressa à la vie scolaire. En fait, une autre association franco-ontarienne, cherchant, elle, à regrouper les intervenants du domaine scolaire ontarien, naîtrait dans les années s'enchaînant après la mise au rancart Règlement XVII : l'Association de l'enseignement français en Ontario (l'AEFO). Mise sur pied avec l'objectif de forger une plateforme propice aux débats pédagogiques franco-ontariens, son apparition au temps de la Deuxième Guerre mondiale sonnait le départ du marathon que cette association et ses membres seraient prêts à entamer pour, eux aussi, œuvrer à la construction d'un enseignement bilingue. L'ensemble des professionnels de la pédagogie entraînait en grande pompe dans le théâtre du milieu associatif franco-ontarien.

Nous inscrivons le commencement du récit de l'AEFO au cours des années 1930, décennie pendant laquelle les instituteurs franco-ontariens semèrent l'idée de se rassembler dans une association qui leur serait propre. Le 1^{er} novembre 1936, à l'Institut canadien-français d'Ottawa, les membres de la section des professeurs de la Société-Saint-Jean-Baptiste (SSJB) d'Ottawa se rassemblèrent⁹⁷. Le mandat originel de leur réunion : encadrer les sections juvéniles (des cellules locales s'assurant de l'apprentissage du credo nationaliste canadien-français auprès des jeunes) de la SSJB en supervisant le travail personnel effectué par les enfants et en s'assurant de la solidité de la formation

⁹⁷ CRCCF, C50/1/1, « Historique de l'Association des enseignants franco-ontariens », vers 1964.

linguistique⁹⁸. Mais, très tôt, ces instituteurs furent poussés à dépasser le cadre de leur mandat initial en se captivant pour le sujet de la certification et au besoin en se penchant davantage sur les méthodes d'enseignement. Ces thèmes piquèrent leur curiosité et leur firent remarquer que très peu d'outils institutionnels étaient mis à leur disposition pour prendre en charge de pareilles interrogations. Du coup, les instituteurs de la SSJB d'Ottawa furent portés à interagir avec les autres pédagogues professionnels des écoles bilingues. Une campagne de recrutement fut lancée auprès de différents groupes tels que celui des inspecteurs bilingues, des professeurs de l'École normale et des évêques. À Rockland, Prescott, Russell, Sudbury, Iroquois Falls, l'idée de réunir exclusivement les pédagogues professionnels fit boule de neige⁹⁹. Une vague d'enthousiasme s'empara d'un bon nombre d'entre eux qui constatèrent que la création d'une association provinciale rassemblant les principaux intervenants en éducation était de mise. Les circonstances leur étaient souriantes. En 1939 était présentée la deuxième séance du concours provincial de français qui avait réussi à établir à Ottawa un événement annuel auquel accouraient les éducateurs franco-ontariens des quatre coins de la province¹⁰⁰. Les idées prirent forme, on commençait à parler d'une association composée d'une section des professeurs du primaire, d'une section des professeurs du secondaire et d'une autre des professeurs de pédagogie de l'École normale. À la réunion d'octobre 1939, on ambitionnait de rapprocher non seulement les instituteurs bilingues, mais bien de rassembler dans un même et seul groupement l'ensemble des professionnels travaillant pour l'école bilingue

⁹⁸ *Ibid.* ; voir Stéphane Lang, « L'œuvre par excellence de relèvement religieux et national de l'Ordre de Jacques Cartier : les sections juvéniles de la Société Saint-Jean-Baptiste dans les écoles franco-ontariennes (1936-1941) », p. 211-244 ; voir aussi Michel Bock, « De la "tradition" à la "participation" : les années 1960 et les mouvements de jeunesse franco-ontariens », p. 111-196.

⁹⁹ CRCCF, C50/1/1, « Historique de l'Association des enseignants franco-ontariens », vers 1964.

¹⁰⁰ *Ibid.*

de l'Ontario¹⁰¹. C'est en s'inspirant du milieu associatif anglo-ontarien et de ses Teacher's Institutes que furent ébauchées les lignes conductrices de cette association en devenir. En s'inspirant de leurs chartes, les pédagogues professionnels franco-ontariens tentèrent de mettre toutes les chances de leur côté et de faire plus facilement accepter le projet de fonder une association d'instituteurs reconnue officiellement par le gouvernement provincial. L'Association de l'enseignement français (AEF) fut inaugurée en mars 1940. Elle voudrait initialement se faire la tribune au cœur de laquelle, dans son assemblée, les inspecteurs canadiens-français, les professeurs de l'École normale de l'Université d'Ottawa, les professeurs de langue française des écoles secondaires et quatre délégués de chaque district d'inspection au primaire pourraient discuter des volets les plus chauds de l'enseignement bilingue¹⁰². Elle reposerait dès lors sur le pacte de 1940, signé par ses membres, plaçant comme pierres angulaires de leur organisme le besoin d'améliorer, et la pédagogie de l'école franco-ontarienne, et le statut professionnel des pédagogues professionnels¹⁰³.

Le projet de rédiger une revue pédagogique franco-ontarienne fut d'ailleurs l'une des préoccupations principales, voire l'une des raisons d'être fondamentales de l'AEF. À ses débuts, avant même que l'association fût fondée, ses premiers concepteurs parlaient du contexte propice à l'amorçage d'une pareille entreprise envisagée avec enthousiasme dès février 1937¹⁰⁴. Au cours de la réunion de mai 1939, un an avant l'inauguration officielle de l'AEF, les instituteurs affirmèrent vouloir contribuer à la création d'une

¹⁰¹ *Ibid.*

¹⁰² *Ibid.*

¹⁰³ Sœur Berthe-Eugénie, « L'Association de l'enseignement français en Ontario », *École ontarienne*, vol. 3, n° 2 (mars 1946), p. xiv.

¹⁰⁴ CRCCF, C50/1/1, « Historique de l'Association des enseignants franco-ontariens », vers 1964.

association qui pourrait se charger de rédiger une revue pédagogique¹⁰⁵. Ce projet semblait impérieux aux yeux des pédagogues de l'Ontario qui se tenaient au courant des avancées scolaires faites au Québec et qui, à l'instar du père Lamoureux, constatèrent à l'époque la très vive expansion de ces revues pédagogiques dont profitait la Belle Province¹⁰⁶. Nous conviendrons cependant que s'attaquer à la rédaction d'une revue professionnelle n'est pas chose aisée. Le projet serait mis en incubation pendant quelques années, alors que l'AEF s'échafaudait, pour revenir en avant-scène vers l'an 1942. La première initiative fut celle de publier un bulletin mensuel qui, en décembre 1943, deviendrait l'*École ontarienne*, que devraient superviser l'instituteur Ovide Proulx et son comité de la revue à partir de 1944. Le projet était lancé. Les pédagogues professionnels et leur nouvelle association se dotaient d'un espace discursif dans lequel il serait facile de philosopher au sujet de la pédagogie franco-ontarienne et de transmettre aux instituteurs le fruit de leurs activités intellectuelles. On croyait qu'un destin favorable attendait cette revue unique en son genre en Ontario français. « Confiants dans la Providence, nous croyons à l'avenir de l'*École ontarienne*¹⁰⁷. »

Entre 1940 et 1945, l'AEF s'appliqua à rédiger sa constitution. Elle fut obligée de formuler clairement, noir sur blanc, la nature de son mandat. Avec célérité, son caractère professionnel fit surface : si, en 1940, elle s'adressait à l'ensemble des professionnels de l'éducation franco-ontarienne, au congrès de 1945 ce rôle rassembleur fut remis en doute à la lumière des récents développements survenus dans le milieu pédagogique ontarien. Des changements furent sanctionnés lors de cette réunion. L'AEF, qui deviendrait l'AEFO officiellement en 1946, serait toujours constituée de trois sections : primaire,

¹⁰⁵ *Ibid.*

¹⁰⁶ *Ibid.*

¹⁰⁷ *Ibid.*

secondaire et supérieure¹⁰⁸. Mais les représentants de cette dernière section ne pourraient avoir un statut plus élevé que celui de « membre associé ». C'est que l'AEF participait à l'organisation professionnelle des métiers de l'enseignement qui se préparait dans l'ensemble de la province. Immédiatement après s'être dotée d'une charte légale en 1943 reconnue officiellement par le gouvernement, l'AEF discuta de la possibilité de joindre la Fédération des professeurs ontariens appelée plus communément l'Ontario Teachers Federation (OTF). L'ensemble des instituteurs ontariens fut poussé, en fait, en 1944, à rehausser les professions de l'enseignement, à chercher à améliorer leurs conditions de travail, et ce, en se faisant reconnaître par le gouvernement en tant que corps professionnel¹⁰⁹. L'OTF s'attachait à un idéal de démocratisation. Elle aurait pour objectif de représenter par l'entremise des autres institutions qui la constitueraient tous les instituteurs de la province¹¹⁰. L'AEF, forte du statut légal confirmé par sa charte provinciale de 1943 et encouragée par l'ACFEO à laquelle elle s'affilia « moralement » le 16 septembre 1944, ne voulut pas être exclue de cet élan rassembleur¹¹¹. Elle décida de représenter au sein de l'OTF le corps professoral franco-ontarien. Cela signifiait que, devant se conformer aux statuts de l'OTF, elle n'aurait plus le choix que de réunir tous les instituteurs franco-ontariens, définis comme des individus ayant un brevet d'enseignement et employés dans une commission scolaire¹¹². Autour de cette représentation franco-ontarienne gravitaient plusieurs enjeux, et les pédagogues Roger Saint-Denis et Adélard Gascon commencèrent à négocier avec les membres de l'OTF afin que les instituteurs francophones ne souffrissent d'aucune discrimination en matière

¹⁰⁸ *Ibid.*

¹⁰⁹ « La Fédération des professeurs Ontariens », *École ontarienne*, vol. 2, n° 1 (novembre 1944).

¹¹⁰ CRCCF, C50/1/1, « Historique de l'Association des enseignants franco-ontariens », vers 1964.

¹¹¹ *Ibid.*

¹¹² *Ibid.*

salariale, qu'ils fussent représentés par leurs propres gouverneurs et reconnus pleinement à titre de membres de l'OTF¹¹³. Au final, avec 1600 membres sur 23 000, 5 gouverneurs sur 40, 1 représentant au comité exécutif sur 6 en 1947, les forces de l'AEFO se trouvaient diluées dans le très grand bassin d'enseignants ontariens représentés à l'OTF. Désormais, l'association participerait tout de même activement à cette nouvelle structure. L'instituteur Ovide Proulx, devenu président de l'AEFO et même vice-président de l'OTF, le soulignait : les contacts répétés avec les instituteurs anglo-ontariens, outre les quelques frictions des premières négociations sur l'intégration de l'AEF dans l'OTF, s'annonçaient prolifiques à l'égard de la vie scolaire provinciale. Ovide Proulx se félicitait qu'à force de se montrer, selon le sujet débattu, conciliants ou intransigeants, de plus en plus d'éducateurs anglo-ontariens, toujours dans un esprit de bonne entente, comprenaient avec plus de tact le projet de l'enseignement bilingue. L'AEFO s'était dotée d'une voix reconnue statutairement pour se prononcer sur les questions d'ordre pédagogique et professionnel tout en s'assurant d'être à l'écoute des débats éducationnels provinciaux qu'elle pourrait réinterpréter dans l'enceinte de l'Ontario français. De surcroît, elle avait réussi à regrouper une partie surprenante des pédagogues professionnels franco-ontariens; une partie importante, mais pas l'ensemble des pédagogues professionnels, car en devenant une sorte d'ordre professionnel pour les instituteurs, elle compromit la position des membres de sa section supérieure. Bien qu'ils fussent des pédagogues professionnels, ces derniers n'étaient pas employés dans des commissions scolaires. Ainsi, s'ils avaient obtenu en 1945 le statut de « membre associé », l'année suivante l'AEFO abolissait sa section supérieure sous prétexte qu'elle

¹¹³ *Ibid.*

ne répondait plus au cadre défini par sa constitution¹¹⁴. D'une manière ou d'une autre, à ses débuts, l'AEFO jetait un pont solide entre les institutions gouvernementales et l'ensemble des pédagogues professionnels.

La démocratisation de l'école

En 1937, l'une des figures qui marqueraient profondément le système des écoles bilingues confirmait son ascension. Après dix ans de service à titre de directeur de l'enseignement français, Amédée Bénéteau se retirait de ses fonctions et laissait vacant le poste le plus intimement lié à ce moment à la supervision générale de l'école bilingue¹¹⁵. Comme directeur de l'enseignement français, Bénéteau avait été le premier et remettait maintenant à un autre la charge d'occuper cette fonction centrale dans l'édifice institutionnel de l'école bilingue. Depuis 1927, en collaboration avec son collaborateur John Karr qui avait travaillé à ses côtés également à titre de secrétaire lors de la rédaction du rapport Merchant-Scott-Côté et qui fut nommé directeur de l'enseignement anglais, Bénéteau influença la forme que prenait à ses premières années le système des écoles bilingues¹¹⁶. Quand il fallut le remplacer, le gouvernement ontarien dut donc chercher une personne à la hauteur de la tâche et qui serait à la fois capable d'intégrer les rangs du ministère de l'Éducation sans pour autant se mettre à dos l'Ontario français. Il finit par choisir le jeune inspecteur Robert Gauthier, bachelier de l'Université d'Ottawa, diplômé du Collège d'Éducation, parfaitement bilingue, inspecteur bilingue du Nord ontarien. Sa nomination fut bien reçue par le milieu associatif qui avait confiance en l'enthousiasme

¹¹⁴ *Ibid.*

¹¹⁵ CRCCF, C2/19/4, « Travail du Comité Exécutif au cours de l'année 1937 ».

¹¹⁶ *Ibid.*

de ce jeune pédagogue et avec raison, car Robert Gauthier devint rapidement la dynamo de l'enseignement bilingue.

Il ne travaillait évidemment pas seul et en peu de temps l'inspecteur Henri Lemieux, professeur de français à l'École normale qui fut chargé vers 1940 de faire l'inspection bilingue des écoles secondaires, devint l'un de ses précieux associés¹¹⁷. Tout comme l'a observé Stéphane Lang, nous croyons que ces deux confrères partageaient des opinions similaires qui leur permirent d'envisager l'enseignement bilingue en harmonie. Ensemble, ils présentèrent aux autres membres du conseil pédagogique de l'ACFEO les désavantages qu'ils s'accordaient à reconnaître dans la défense systématique des V^e cours au palier primaire : si ces cours conduisaient à la taxation abusive des contribuables, alourdissaient le fardeau des commissions scolaires et étaient donnés par des professeurs peu qualifiés, ils finissaient à leurs yeux par placer l'éducation secondaire sur « une voie d'évitement » que seule une petite élite d'élèves aurait le privilège de poursuivre¹¹⁸. Cet argument trahit la ligne de conduite que Gauthier prônerait pendant sa longue carrière au poste de directeur de l'enseignement français. Il avait confiance en la pertinence de l'éducation de masse qu'il jugeait au fondement d'un développement normal des enfants¹¹⁹. L'un de ses grands chevaux de bataille : l'abandon scolaire¹²⁰. Gauthier ferait tout en son pouvoir pour que les jeunes franco-ontariens fréquentassent l'école et qu'ils la fréquentassent le plus longtemps possible. Pour lui, l'instruction publique revêtait toute sa valeur en permettant à l'enfant de se développer. Pauvres comme riches, les jeunes

¹¹⁷ CRCCF, C2/19/4, « Travail du Comité Exécutif au cours de l'année 1941 ».

¹¹⁸ Stéphane Lang, « La communauté franco-ontarienne et l'enseignement secondaire (1910-1968) », p. 88-93 ; CRCCF, C2/292/3, « Comité d'orientation pédagogique de l'ACFEO 1944-1959 », 9 octobre 1940.

¹¹⁹ « La famille et l'école : Causerie prononcée au poste CKCH, *Le Droit*, par M. Robert Gauthier, directeur de l'enseignement français en Ontario le novembre 1942 », *École ontarienne*, vol. 1, n° 1 (décembre 1943).

¹²⁰ *Ibid.*

Franco-Ontariens devraient être poussés à réaliser pleinement leur potentiel dans un système éducatif public peaufiné, déclarerait-il dans le premier exemplaire de l'*École ontarienne*¹²¹. L'éducation de masse conduirait autant les nouvelles générations à prendre des postes de commande qu'à faire briller le Canada et l'Église catholique auxquels ils pourraient prêter leurs talents¹²².

Gauthier voulait que le plus de jeunes Franco-Ontariens passassent par l'école bilingue, un objectif qui ferait écho dans le milieu associatif. Au conseil pédagogique de l'ACFEO, en 1944, le directeur de l'enseignement français, aidé par ses collègues conseillers, exposa un portrait statistique méticuleusement monté pour représenter les groupes d'élèves des écoles bilingues et souligner le besoin pour les localités franco-ontariennes de démocratiser leur enseignement¹²³. Adélar Chartrand, président général de l'ACFEO, fit l'éloge de la pertinence des conclusions apportées par l'enquête de Gauthier et se réjouit que ce dernier mît à la disposition de l'Ontario français un outil analytique étoffé qui contribuerait grandement à éclairer sa vie scolaire¹²⁴. Gauthier et son équipe avaient énuméré des propositions faites au sujet de l'école primaire et secondaire, rurale et urbaine, au travers desquelles était postulé le besoin pour le plus grand nombre d'élèves de fréquenter le système des écoles bilingues¹²⁵. Le directeur de l'enseignement souhaitait faire disparaître le retard accumulé quant à la fréquentation scolaire par le système des écoles bilingues et son taux de passage du primaire au secondaire de 65 % par rapport au système anglophone, qui, lui, atteignait 72 %¹²⁶.

¹²¹ *Ibid.*

¹²² CRCCF, C2/19/4, « Travail du Comité Exécutif au cours de l'année 1941 ».

¹²³ CRCCF, C2/401/9, « Une étude sur l'État des écoles bilingues de l'Ontario », octobre 1944.

¹²⁴ CRCCF, C2/19/4, « Travail du Comité Exécutif au cours de l'année 1941 ».

¹²⁵ CRCCF, C2/292/3, « Comité d'orientation pédagogique de l'ACFEO 1944-1959 », 9 octobre 1940.

¹²⁶ CRCCF, C2/401/9, « Une étude sur l'État des écoles bilingues de l'Ontario », octobre 1944.

Gauthier et certains de ses collègues inspecteurs avaient observé que si les écoles bilingues, majoritairement attachées au système des écoles séparées, avaient fait des progrès immenses, après la 8^e année, les écoles séparées n'arrivaient pas à offrir un enseignement secondaire solide :

La première constatation qui s'impose, c'est que, de 7,375 élèves en première année d'école, il ne nous en reste plus, en huitième année, que 3,112, soit 42 % de l'insertion initiale. C'est dire que 4,263 élèves sur 7,375, soit 58 %, ne complètent même pas les cours primaires. Cette mortalité scolaire, dès les premières années de l'école, est de nature à nous faire réfléchir [...] En ce qui concerne les Cinquièmes Cours (classe de 9^e et 10^e années) (greffées sur une école primaire), le Mémoire est plutôt pessimiste. [...] Comme ces Cinquièmes Cours sont pour la plupart dans les districts ruraux, il n'est pas étonnant que les élèves qui les fréquentent soient parfois et même généralement plus faibles en anglais et en certaines autres matières. Les dix rapports d'école secondaires annexés au Mémoire nous semblent d'une sévérité non mitigée envers ces pauvres élèves des Cinquièmes Cours ruraux. La plupart constatent leur infériorité sur certaines matières et signalent leur départ de l'école pour un nombre d'entre eux sans avoir atteint le terme de leurs études.¹²⁷

Pour le directeur de l'enseignement en français, il était crucial de panser l'hémorragie de la « mortalité scolaire » et de parvenir à faire de l'école bilingue une institution fiable profitant pleinement de la générosité ministérielle largement octroyée à l'éducation publique neutre :

Les mêmes statistiques pour tous les autres groupes de langue française nous révèlent que les classes de neuvième et de dixième années diminuent de plus de la moitié lorsqu'elles entrent à l'école privée. La cause principale? la pauvreté des familles. Ne tourne-t-on pas ainsi dans un cercle vicieux : trop pauvres pour s'instruire, trop peu instruits pour gagner suffisamment d'argent? Il me semble que nous n'avons pas les moyens de nous « effriter » de la sorte.¹²⁸

Gauthier prit plusieurs initiatives pour que l'enseignement bilingue public et neutre s'étendît d'un bout à l'autre de la province et que l'on remédie à la faiblesse des écoles bilingues rurales. En coopération avec les instituteurs Lacasse et Legault, en 1942, il inaugura les cours par correspondance offerts aux élèves pour qui les quatre premières

¹²⁷ *Ibid.*

¹²⁸ Robert Gauthier, « Une conférence prononcée par le directeur de l'enseignement en français en Ontario le 9 mai 1941, à l'école Routhier, lors de la fondation d'une association de contribuables de langue française d'Ottawa » dans Paul-François Sylvestre, *Robert Gauthier. Questions de langue, question de fierté*, Ottawa, Les Éditions l'Interligne, 1993, p. 40.

formes de l'école bilingue, d'une manière ou d'une autre, restaient inaccessibles¹²⁹. Les professeurs de l'École normale avaient bien voulu concevoir un matériel pédagogique qui serait envoyé par la poste à ces élèves vivant souvent dans les régions les plus éloignées où les écoles bilingues étaient plus difficiles d'accès¹³⁰. Une des grandes réalisations de Gauthier à ses débuts fut également la mise sur pied en 1938 du fameux Concours du Bon parler français qui, annuellement, réunirait à Ottawa des élèves franco-ontariens se faisant amicalement compétition dans des épreuves linguistiques. Cautionnée par le ministère de l'Éducation, cette initiative orchestrée par Gauthier faisait une promotion sans précédent auprès de la population scolaire et de leurs familles de la valeur de l'éducation bilingue¹³¹. Le directeur de l'enseignement français avait jeté ses dés dès qu'il fut nommé au sommet des établissements scolaires franco-ontariens : il se ferait le champion de la démocratisation de l'école.

Nous réalisons, dans les tons de ce tableau d'époque, qu'au lendemain du Règlement XVII, l'éducation franco-ontarienne empruntait un virage serré. L'ACFEO renouvela certes le mandat qu'elle avait brigué pendant sa lutte farouche contre le Règlement XVII et n'ignora pas la création de l'AEF, cette autre tribune qui se chargerait d'étudier la question scolaire et qui, au cours de la décennie suivante, l'obligerait à réfléchir au mandat qu'elle comptait exercer par rapport à l'école bilingue ainsi qu'au travail pédagogique effectué à l'extérieur de ses murs, comme celui de Robert Gauthier. Avec la reconnaissance officielle du système des écoles bilingues, le milieu associatif franco-ontarien éducationnel s'engageait sur le chemin de son épanouissement. Les

¹²⁹ CRCCF, C2/19/6, Rapport Général de l'Association canadienne-française d'Éducation d'Ontario pour les années 1944 à 1947, 1947 ; CRCCF, C2/19/4, « Travail du Comité Exécutif au cours de l'année 1942 ».

¹³⁰ *Ibid.*

¹³¹ Paul-François Sylvestre, *Robert Gauthier. Questions de langue, question de fierté*, p. 52-60.

Franco-Ontariens cherchèrent à se doter d'une revue pédagogique pour discuter des questions de l'heure en pédagogie et, comme leurs collègues anglo-ontariens, les instituteurs franco-ontariens désiraient organiser leur profession. L'idéal de la démocratisation prenait déjà de la valeur, et aux yeux de Robert Gauthier, qui en œuvrant comme officier du gouvernement se voyait conférer suffisamment de pouvoir pour dynamiser l'école franco-ontarienne, et au sein de l'AEF qui espérait réunir et représenter tous les éducateurs de la province. Coulé une à une, les fondations structurelles franco-ontariennes se solidifiaient pour border les questions pédagogiques que posait l'enseignement bilingue.

2.2 Pas d'école bilingue sans un enseignement adéquat du français

Un enseignement bilingue pour la pensée française

Tout au long de l'histoire du système des écoles bilingues, l'espace qu'y occuperait l'enseignement du français se maintint comme un sujet de première instance. Après tout, il avait été au centre de toute l'animosité que causa en 1912 le Règlement XVII. Il se perpétuerait d'ailleurs comme un pivot du discours que les militants de l'école bilingue exprimaient pour défendre le caractère de leur communauté : l'Ontario français étant français, ses écoles devraient également le devenir. La francisation des écoles n'était pas néanmoins une idée sans antécédent, car avant même le Règlement XVII, en 1911, l'ACFEO avait tenu à rédiger un programme d'études encensant le sain apprentissage de la langue française¹³². Le rapport Merchant-Scott-Côté transigerait sur le principe de cet enseignement bilingue. Ses recommandations

¹³² CRCCE, C2/7/13, M. Raymond, « Rapport du comité exécutif de l'Association canadienne-français », 1928.

stipulaient d'abord que l'enseignement de l'anglais dans les écoles anglaises-françaises devrait être adéquat. Plus l'élève commencerait à apprendre l'anglais jeune, mieux ce serait. Les cours d'anglais implantés tout au long du programme de l'école bilingue devraient progressivement occuper une plus large plage horaire pour qu'à la fin de la quatrième forme, en 8^e année, l'anglais fût enseigné quotidiennement. Néanmoins, pour les commissaires, ce n'est pas parce que les écoles bilingues devaient favoriser un bon usage de la langue anglaise que l'on devait ignorer la langue française¹³³. Une fois que le Règlement XVII eut prouvé que l'enseignement forcé de l'anglais auprès des coriaces Franco-Ontariens n'était pas de mise, le bilinguisme total, l'apprentissage approfondi, et de l'anglais, et du français, semblait être la solution cautionnée par les commissaires. Au lieu de la politique intraitable des quinze dernières années, on prônait une politique potentiellement plus flexible : l'enseignement de l'anglais s'accompagnerait d'un enseignement de la langue française développé en suivant un programme formellement organisé¹³⁴. Pour s'assurer du développement intégral de l'esprit de l'élève, les commissaires Merchant Scott et Côté recommandaient que l'anglais prît graduellement de l'expansion tout au long du programme d'études du primaire, impliquant donc que le français dût recevoir, au moins lors des premières formes, une place solide au sein du programme. Avant la 3^e forme (correspondant à la 5^e et à la 6^e année), l'enseignement devrait idéalement être donné en français et accompagné par des révisions fréquentes de la matière en anglais, de manière à ce que l'on s'assurât que l'élève eut compris la

¹³³ CRCCF, C2/52/1, *Report of the Committee Appointed to Enquire into the Condition of the Schools Attended by French-speaking Pupils*, 1927.

¹³⁴ CRCCF, C2/28/5, Edmond Cloutier, « Manifeste de l'Association canadienne-française d'Ontario aux franco-ontariens », 24 septembre 1927.

matière tout en étant exposé au vocabulaire propre à la langue de Shakespeare¹³⁵. Après la 3^e forme, les commissaires recommandaient au gouvernement de privilégier un enseignement de l'anglais généralisé aux matières telles que l'arithmétique et les sciences naturelles tandis que les humanités, dont les commissaires avaient dû reconnaître le caractère culturel, pourraient continuer à être enseignées en français¹³⁶. Le rapport Merchant-Scott-Côté, tout en prônant l'acquisition d'une bonne connaissance de la langue anglaise, reconnaissait que le français avait une place centrale dans l'école franco-ontarienne, malgré tout.

Il n'est donc pas surprenant que les Franco-Ontariens ne cessassent de se référer à ce précieux document pour faire valoir leurs intérêts auprès du ministère de l'Éducation. L'ACFEO, dès 1927, perçut l'analyse des commissaires d'un œil favorable. La pédagogie bilingue qu'ils avaient proposée, sans être parfaite, lui semblait remplie de bon sens. Tout en suggérant une pédagogie axée principalement sur le français et ouvrant l'élève à un apprentissage progressif de la langue anglaise, les commissaires se conformaient à plusieurs grands principes de l'enseignement bilingue reconnus internationalement à l'époque, en particulier à l'apprentissage de la langue maternelle comme étant préalable à l'acquisition d'une deuxième langue en milieu scolaire¹³⁷. C'est pour le mieux qu'elle disait que Merchant, Scott et Côté avaient suggéré la formation d'un organisme pédagogique ministériel où l'on pourrait discuter de toutes ces questions à l'aide du travail coopératif du directeur de l'enseignement anglais, d'un directeur de

¹³⁵ CRCCF, C2/52/1, *Report of the Committee Appointed to Enquire into the Condition of the Schools Attended by French-speaking Pupils*, 1927.

¹³⁶ *Ibid.*

¹³⁷ CRCCF, C2/28/5, Edmond Cloutier, « Manifeste de l'Association canadienne-française d'Ontario aux franco-ontariens », 24 septembre 1927.

l'enseignement français et des inspecteurs¹³⁸. Pour l'ACFEO, les propositions contenues dans le rapport Merchant-Scott-Coté paraissaient avaliser une certaine libération du système scolaire ontarien des entraves accumulées au fil des décennies en conseillant : 1) de supprimer de la division des écoles bilingues en deux catégories : celle des écoles anglaises-françaises soumises au Règlement XVII et au double inspectorat, et les autres; 2) de faire disparaître les restrictions en ce qui concernait la détermination des écoles où le français pouvait être enseigné; 3) d'accepter le principe selon lequel l'enseignement du français obligeait les élèves à apprendre non seulement à le lire et à l'écrire avec facilité, mais à le maîtriser suffisamment bien pour remplir les postes professionnels exigeant une bonne connaissance du français; 4) de donner à l'enseignement du français la même importance qu'à l'enseignement de l'anglais; 5) de retrancher certaines parties moins importantes du programme d'étude afin de donner plus de temps à l'étude des deux langues; 6) d'avoir le français comme l'un des sujets de l'examen terminant le cours primaire; 7) de faire adopter de nouvelles séries de manuels anglais et français pour toutes les matières du cours¹³⁹. Sans aucun doute, l'ACFEO voyait à côté de ces points favorables des recommandations qu'elle considérait comme moins avantageuses telles que celle de l'implantation de l'anglais à titre de langue d'enseignement¹⁴⁰. Par contre, elle percevait tout le potentiel que pouvait prendre l'enseignement bilingue à l'aube de cette nouvelle ère scolaire. Que la portion française de l'enseignement bilingue fût directement représentée dès 1927 au ministère de l'Éducation par la nomination d'un

¹³⁸ *Ibid.*

¹³⁹ *Ibid.*

¹⁴⁰ *Ibid.*

directeur qui lui serait consacré laissait espérer que l'école franco-ontarienne pouvait se bâtir loin de l'atmosphère tourmentée qu'avait été celle des quinze dernières années¹⁴¹.

Le rapport Merchant-Scott-Côté fut, avant la Deuxième Guerre mondiale, la petite bible de l'enseignement bilingue pour les militants de l'éducation franco-ontarienne. Ils le consultèrent sans cesse pour soutenir leur conception de l'enseignement du français et pour évaluer les gains récoltés annuellement. En 1928, l'ACFEO jugeait à cet égard que la question scolaire n'était pas morte au moment de la réforme scolaire 1927; elle était plutôt entrée dans un autre stade. L'ACFEO ne devait pas oublier de s'assurer que les faiblesses du système de l'école bilingue seraient comblées : il faudrait que les Franco-Ontariens se penchassent désormais davantage sur le problème de l'enseignement bilingue au secondaire et que l'ouverture des écoles bilingues, toujours menacée d'être refusée par le vote des contribuables de langue anglaise, fût minutieusement chapeautée¹⁴². Or après l'espoir de voir s'ériger rapidement une école authentiquement bilingue, amertume. En 1933, l'ACFEO fit son propre examen de la vie scolaire, puisque six ans après son début officiel, le système des écoles bilingues venait d'être évalué par ses deux principaux responsables, les directeurs de l'enseignement français et de l'enseignement anglais, Amédée Bénéteau et John Karr. L'ACFEO fut poussée du coup à évaluer les avancées et les désavantages du système¹⁴³. L'ACFEO se convainquit de se réinvestir avec son dynamisme d'antan, lequel avait peut-être ralenti en matière scolaire pendant la crise économique, et de confirmer par la voix de ses membres le discours qu'elle avait composé en 1928 : elle ne lâcherait pas prise et ferait la promotion de la

¹⁴¹ *Ibid.*

¹⁴² CRCCF, C2/7/3, Joseph Bradette, « Résolutions adoptées lors du congrès les 17 et 18 avril 1928 ».

¹⁴³ CRCCF, C2/8/2, « Résolutions », 1934 ; CRCCF, C2/90/3, « Congrès régional 8 février 1934. Résolutions présentées et agréées à un congrès de Messieurs les curés canadiens-français du diocèse du Sault-Sainte Marie, tenu à Sudbury », 8 février 1934.

langue française comme langue d'enseignement. Au congrès régional de 1934 de Sudbury, une poignée de ses délégués fit une relecture du rapport Merchant-Scott-Côté pour conclure que l'enseignement du français n'avait pas été décemment équilibré dans les écoles franco-ontariennes sous Karr-Bénéteau à cause de l'influence encore trop grande réservée à l'enseignement de la langue anglaise¹⁴⁴. Celui-ci était privilégié à leurs dires au sacrifice d'un enseignement français de qualité. Les militants franco-ontariens commencèrent à douter que le compromis d'un enseignement linguistique bilingue tel qu'il avait été institutionnalisé depuis 1927 fût juste¹⁴⁵. Cet enseignement lacunaire ne risquait-il pas de favoriser l'enseignement de l'anglais au détriment de la langue française? Était-il pédagogiquement favorable de faire prédominer pendant les trois premières années du cours primaire l'enseignement en français et dans ses trois dernières années, l'enseignement de l'anglais?

L'ACFEO en était venue à négocier le compromis essentiel qui serait celui du système de l'école bilingue, soit celui fait entre l'enseignement de la langue française et de l'enseignement de la langue anglaise. À la suite de la remise du *Report on the Schools Attended by French-Speaking Pupils* d'Amédée Bénéteau et de William John Karr au ministère de l'Éducation, l'attention centrale portée à la question de l'enseignement en français se confirmait. Les directeurs de l'enseignement français et anglais y avaient, après les sept dernières années de leur mandat, fait l'éloge des forces des écoles bilingues en soulignant notamment les bons résultats des élèves canadiens-français dans l'apprentissage de l'anglais :

¹⁴⁴ CRCCE, C2/8/2, ACFEO, « Résolutions », 1934.

¹⁴⁵ *Ibid.*

The aim (of the new scheme) is to give every French-speaking pupil in the Province a proficiency in the use of English as well as in his mother tongue [...] The pupils are well trained in all the subjects and have almost equal facility in the use of English and French passing from one language to the other without perceptible effort [...] It is a remarkable demonstration of the results that can be obtained under the present scheme by a well qualified and capable staff of teachers working in close cooperation with Departmental officers.¹⁴⁶

En réaction à cette évaluation qu'ils concevaient comme peu critique, certains membres de l'ACFEO durcirent le ton. Stéphane Côté, curé canadien-français de Chelmsford, acheva en 1934 son rapport, rapport qui était adressé à l'ACFEO et dans lequel il comparait l'enseignement bilingue franco-ontarien à celui d'autres régions du monde pour conclure qu'il était largement déséquilibré¹⁴⁷. Une fois que les directeurs de l'enseignement français et anglais eussent rédigé un rapport élogieux du système qu'ils avaient mis en place, Stéphane Côté tint à critiquer ce document dithyrambique en forçant l'ACFEO à détailler les faiblesses du système, système qui, pour lui, manquait d'une saine organisation. Après qu'il se fut encensé en s'étant déclaré le champion d'une école bilingue qui ne faisait pas encore l'unanimité, Amédée Bénéteau, à titre de directeur de l'enseignement du français, était sévèrement critiqué par les militants de l'école bilingue. Le système des écoles bilingues était-il aussi solide que le disaient ses directeurs? Côté était sceptique. Les écoles bilingues fonctionnaient selon lui sans véritable programme d'enseignement français. Le personnel enseignant avait été laissé à lui-même et l'amélioration de l'école bilingue

[...] est plutôt attribuable au dévouement des professeurs de l'École Normale et de quelqu'un des inspecteurs, à nos instituteurs, à des efforts individuels et de notre Association. Ce qui nous a fait défaut nous le répétons, c'est une direction, d'un côté, plus sympathique et l'autre, plus efficace, dont l'ambition eut été de parfaire le plus tôt possible notre système scolaire au double point de vue matériel et pédagogique, afin de lui faire produire son maximum de rendement.¹⁴⁸

¹⁴⁶ CRCCF, Amédée Bénéteau et John Karr, « Report on the Schools Attended by French-Speaking Pupils » dans C2/28/4, ACFEO, « Le nouveau système scolaire bilingue d'Ontario – Étude d'un rapport – Une appréciation en face des principes pédagogiques et des systèmes scolaires des pays bilingues », 1934.

¹⁴⁷ CRCCF, C2/28/5, Stéphane Côté, « Notre nouveau système scolaire », 1934.

¹⁴⁸ *Ibid.*

La sévérité avec laquelle Stéphane Côté attaqua l'école bilingue ne fit pas consensus. Le père René Lamoureux ne tarderait pas à nuancer les propos de son camarade pour rappeler, à titre de directeur de l'École normale, que le système des écoles bilingues avait fait des progrès notables, fruits d'un travail patient que les responsables de l'éducation franco-ontarienne, Amédée Bénéteau tout comme lui, avaient dirigé¹⁴⁹. Lang, dans son article survolant le fonds d'archives de l'association secrète de l'Ordre de Jacques Cartier (dont plusieurs des acteurs ici identifiés faisaient partie) propose que derrière ce différend se cache peut-être une subtile polémique entourant la nature du nationalisme canadien-français profondément ancré pour René Lamoureux, semble-t-il, dans son aspect religieux (voire au détriment de sa composante langagière) alors que langue française et religion auraient été inséparables pour d'autres, comme Stéphane Côté¹⁵⁰. L'ACFEO trancha. Elle corrigea le texte qu'elle jugea trop sévère de Stéphane Côté tout en restant fidèle au ton général de son message. L'ACFEO tiendrait à féliciter l'effort de coopération manifesté par le ministère de l'Éducation à l'égard de l'enseignement bilingue¹⁵¹. Néanmoins, le *Report on the Schools Attended by French-*

¹⁴⁹ CRCCF, C2/8/8, père René Lamoureux, « Re. : Mémoire présenté par M. l'abbé Côté, curé de Chelmsford, sur notre système scolaire actuel au congrès du mois d'octobre 1934 », 1934. Notons que malheureusement nous ne pouvons pousser plus loin notre analyse de ce débat, car le dossier C2/8/8 n'est plus disponible.

¹⁵⁰ La conclusion de Lang laisse entendre que trois nuances de nationalisme s'exprimaient quant à la question scolaire à l'Ordre de Jacques Cartier : *primo* celle de Lamoureux, valorisant la religion pour la religion, *deusio*, celle de Côté, valorisant la religion pour la défense de la langue et *tertio* celle de Louis Charbonneau, valorisant la langue française pour la défense de la foi catholique. Une étude plus approfondie mériterait de situer ces points de vue personnels. N'est-il pas possible que Lamoureux vît dans la défense de la foi catholique la défense de la langue, comme on pouvait l'espérer avec les écoles séparées, que Côté mettait dans le système éducationnel l'enseignement de la langue française et l'enseignement religieux sur un pied d'égalité et que quelqu'un comme Robert Gauthier acceptait l'école neutre dans la mesure où l'enseignement de la langue française se portait naturellement à la défense de la foi catholique? Stéphane Lang, « L'œuvre par excellence de relèvement religieux et national de l'Ordre de Jacques Cartier : les sections juvéniles de la Société Saint-Jean-Baptiste dans les écoles franco-ontariennes (1936-1941) », p. 236.

¹⁵¹ CRCCF, C2/19/4, P.E Rochon, « Activités de l'Association canadienne-française d'éducation d'Ontario, le 23 octobre 1934 au 8 novembre 1935 ».

Speaking Pupils l'inquiétait plus qu'il ne la satisfaisait. Après tout, Bénéteau et Karr ne s'étaient-ils pas vantés que l'enseignement de la langue anglaise des écoles bilingues pourrait bientôt rejoindre le niveau atteint par les autres écoles de la province? Ne négligeaient-ils pas la place du français? L'ACFEO partagea avec Côté cette impression que les directeurs rompaient avec le compromis d'une saine pédagogie bilingue en faisant prévaloir l'enseignement de l'anglais sur celui de la langue française. Le bilinguisme que prônèrent Karr et Bénéteau était intégral, accusa l'ACFEO. Il reposait sur une dualité linguistique que l'école bilingue devait favoriser au détriment de l'enseignement adéquat de la langue française qui aurait soutenu l'épanouissement plus que le simple maintien des compétences linguistiques chez l'enfant. L'ACFEO réitéra alors son interprétation du rapport Merchant-Scott-Côté : l'enseignement de l'anglais ne devait pas primer l'enseignement du français. L'école bilingue ne devait pas se voir confier l'objectif de rendre ses élèves aussi anglophones que francophones, mais bien de leur inculquer une maîtrise aussi parfaite que possible du français et une maîtrise adéquate de la langue anglaise¹⁵².

Alors secrétaire de l'ACFEO, Edmond Cloutier, celui-là même qui avait tant espéré à l'inauguration du système des écoles bilingues, témoigne bien de certaines pensées partagées à l'époque par lui et ses confrères militants et de la transition du climat idéologique opérée entre 1927 et 1934¹⁵³. Quand il écrivit à A. McArthur, le sous-ministre de l'Éducation du moment, son portrait de l'école bilingue n'était plus rempli d'optimisme. Tout en concédant que des progrès importants avaient été faits depuis 1927, notamment en enseignement de la lecture, il pointa du doigt : a) les failles de

¹⁵² CRCCF, C2/7/13, ACFEO, « Résolutions », 1934.

¹⁵³ CRCCF, C2/8/2, Edmond Cloutier, « Lettre "English-French Schools" envoyée à D. A. McArthur », vers 1934.

l'enseignement du français parlé et b) à l'écrit, les carences du matériel didactique, en citant le rapport Merchant-Scott-Côté qui avait bien reconnu ce point faible et avait recommandé au gouvernement de le combler. Le ministère, continua-t-il, avait peut-être imprimé en 1928 une circulaire dédiée au cours spécial de français, à l'enseignement du français, tel que l'avait recommandé Merchant-Scott-Côté, la Circulaire n° 46. Mais, cette dernière, en 1934, ne comprenait pour l'ensemble du cours d'étude qu'une grammaire dédiée à la quatrième forme (à la 7^e et à la 8^e année)¹⁵⁴. Malgré la création d'un espace pouvant potentiellement la pallier, la carence en matériel didactique français perdurait et avait inévitablement une grande répercussion sur l'enseignement en français tel que Merchant Scott et Côté l'avaient remarqué, encore une fois¹⁵⁵.

Dans la même veine, l'ACFEO stipulerait désormais que l'enseignement en français et l'enseignement du français devraient être promus sans plus attendre. Lors du congrès général de 1934, l'ACFEO sanctionna cette position adoptée depuis au moins 1925 privilégiant un enseignement bilingue adapté à la culture canadienne-française¹⁵⁶. Elle y résolut a) que l'enseignement de l'anglais comme langue seconde ne devait commencer que lorsque l'enfant atteignît l'âge de 10 ans, b) que l'enseignement de l'histoire et de la géographie devait toujours se faire en français bien qu'il fût souhaitable que la matière fût révisée dans une leçon en anglais donnant la possibilité à l'élève de se familiariser avec cet autre vocabulaire, et finalement c) que « l'examen d'entrée », l'examen ministériel clôturant les cours de l'école primaire et facilitant le passage à l'école secondaire, ne fût pas aussi exigeant dans son évaluation de la langue anglaise que

¹⁵⁴ *Ibid.*

¹⁵⁵ *Ibid.*

¹⁵⁶ CRCCF, C2/7/13, ACFEO, « Résolutions », 1934.

celui soumis aux élèves anglo-ontariens dont cette langue était la langue maternelle¹⁵⁷. Ces résolutions, l'ACFEO les reformulerait et les ferait parvenir au ministère de l'Éducation l'année suivante. Elle proposa des mesures concrètes pour soutenir sa vision de l'enseignement bilingue : nomination d'inspecteurs bilingues (parlant donc parfaitement le français) pour les écoles bilingues, structuration du régime pédagogique des écoles, introduction lente et graduelle de l'enseignement anglais, et surtout, nomination d'un responsable tenant fermement à appliquer les principes énoncés dans le rapport Merchant-Scott-Côté en suivant le caractère véritablement bilingue des écoles franco-ontariennes, d'un directeur bilingue à qui reviendrait à la tâche de superviser l'enseignement français. Tout compte fait, l'ACFEO avait considéré comme l'avait fait Stéphane Côté que la direction collégiale d'Amédée Bénéteau et de William John Karr n'avait pas été satisfaisante. C'est dans ce contexte qu'il revint, en 1937, à Robert Gauthier de superviser les écoles bilingues suite à la retraite de Bénéteau et de Karr. Robert Gauthier devenait ainsi le seul directeur ayant autorité sur l'école bilingue, le directeur de l'enseignement anglais, poste que Karr avait occupé depuis 1927, étant laissé vacant. Certes, 1937 était une année importante en pédagogie alors que le gouvernement lançait une réforme du programme, comme nous le constaterons, touchant notamment à l'enseignement des sciences sociales. Mais de fait, ce sont les changements dans l'inspection qui éclairaient déjà le mandat du jeune Robert Gauthier. Vraisemblablement, abandonner le poste de directeur de l'enseignement anglais dut paraître logique au ministère de l'Éducation dont les plus hauts fonctionnaires avaient dû être convaincus dans ce sens par les militants de l'école bilingue, comme Edmond Cloutier (qui était allé

¹⁵⁷ *Ibid.*

jusqu'à rencontrer le sous-ministre pour lui faire remarquer après un long entretien que les inspecteurs bilingues, franco-ontariens, maîtrisaient parfaitement la langue anglaise)¹⁵⁸. Robert Gauthier, directeur de l'enseignement du français, et les inspecteurs, tous bilingues, étaient capables d'inspecter les écoles bilingues et d'évaluer l'enseignement de l'anglais qui y était offert. L'ACFEO n'avait pas lâché prise. En collaborant avec le gouvernement, à force de négocier et de marteler sa vision du système, elle espérait donner un caractère plus français aux établissements scolaires franco-ontariens. Ainsi, elle se félicita des changements s'opérant en 1937. Fière de l'abolition du double inspectorat pour l'enseignement primaire (inspection des écoles bilingues qui dorénavant ne serait exécutée que par les inspecteurs bilingues), elle applaudit la nomination, unique, du nouveau directeur de l'enseignement français. Beaucoup par ailleurs restait à faire. Pour les années à venir, elle décida de se consacrer à réduire la place occupée par l'anglais dans les premières formes et à mieux encadrer l'enseignement francophone au secondaire en cherchant à lui accorder un inspecteur bilingue. Et des manuels français! En 1938, il fallait à tout prix s'en procurer¹⁵⁹. Édifier un programme français, c'était d'abord et avant tout remplacer le matériel didactique anglophone par du matériel de langue française, car selon l'ACFEO, un matériel didactique de langue française était vital afin que les élèves franco-ontariens pussent communier à la culture canadienne-française¹⁶⁰. En 1938, l'ACFEO clamait que l'édification d'un programme se voulant authentiquement bilingue, riche de français et

¹⁵⁸ CRCCF, C2/8/2, Edmond Cloutier, « Lettre English-French Schools envoyée à D. A. McArthur », vers 1934.

¹⁵⁹ CRCCF, C2/9/3, « Nos écoles primaires depuis 1934 » et « Résolutions et vœux », Congrès général de l'ACFEO, 1938.

¹⁶⁰ *Ibid.*

promouvant un enseignement anglais suffisant selon les circonstances, devait se faire par le poids du livre.

Précisons enfin que dans ce discours dissertant sur la nature de l'enseignement français, plusieurs militants de l'éducation franco-ontarienne tenaient à assurer la reproduction « d'une mentalité française » auprès des nouvelles générations¹⁶¹. L'école bilingue avait, selon leur discours, la mission d'assurer la reproduction du caractère franco-catholique de la collectivité de l'Ontario français. Elle devait renouer avec ses traditions canadiennes-françaises. Par exemple, tandis que tous les enfants franco-ontariens connaissaient couramment les fêtes de l'Halloween, de la « Santa Claus », de la St Patrick's Day et de l'Empire Day, il fallait s'assurer qu'ils fêtassent aussi la Saint-Jean-Baptiste et les autres moments centraux de leur culture française¹⁶². Stéphane Côté exprima ce désir avec une certaine éloquence :

À titre de partenaires dans la Confédération, et en raison de nos droits historiques et constitutionnels, nous sommes en droit, comme c'est notre devoir, de nous organiser, dans notre province, ainsi que dans le reste du Dominion, un système scolaire complet, du primaire au secondaire inclusivement, qui nous permette de pousser aussi loin que possible le développement de notre génie français et de maintenir intacte notre culture française, avec ses caractéristiques intellectuelles, morales et religieuses.¹⁶³

Pour Stéphane Côté, les membres de l'Ontario français partageaient une mentalité française définie par une essence spécifique : intellectuelle et morale. La communauté franco-ontarienne fut ici comprise dans le tout d'une collectivité nationale canadienne-française ralliée par son unité culturelle. Côté était peut-être le premier à se présenter au front lorsque venait le moment de défendre l'esprit français, mais il reconnaissait tout autant qu'« en raison des circonstances spéciales au milieu desquelles nous avons à vivre et qui nous obligent à apprendre, dans une mesure suffisante, la langue anglaise », le

¹⁶¹ *Ibid.*

¹⁶² CRCCF, C2/8/2, « Résolutions », 1934.

¹⁶³ CRCCF, C2/28/5, Stéphane Côté, « Notre nouveau système scolaire », 1934.

Franco-Ontarien devait s'obstiner à défendre ses ambitions nationales canadiennes-françaises tout en s'intégrant au fonctionnement de sa province¹⁶⁴. En Ontario, la culture française devait trouver un espace fertile. Stéphane Côté énonçait ainsi le besoin pour les élèves d'avoir à leur usage des manuels d'inspiration et de pensée française suivant une méthodologie traditionnelle¹⁶⁵. L'enseignement français n'était pas réduit à une formation linguistique bien que cette dernière en ait été un pilier principal : il devait inclure l'enseignement d'une manière de réfléchir, le transfert normatif de certains repères symboliques.

Obtenir un matériel didactique

S'attaquant avec sérieux à la question de la place respective que devait se partager l'enseignement linguistique du français et de l'anglais, l'ACFEO se pencha sur l'épineuse question du matériel pédagogique, une question qui n'était certainement pas inédite. La question des manuels avait été à maintes reprises analysée à l'époque du Règlement XVII et même avant¹⁶⁶. Puisque le système des écoles bilingues existait, ne serait-il pas logique qu'il se dotât d'un matériel qui serait pleinement adapté à la tâche délicate de transmettre un héritage culturel authentique au caractère de la collectivité canadienne-française de l'Ontario¹⁶⁷? L'ACFEO actualisa sa réflexion. Elle remarqua en 1934 que ce n'était qu'à la 4^e forme (à la 7^e et à la 8^e année) que les élèves touchaient à une grammaire française, l'apprentissage des formes précédentes étant fait autour de l'orthographe en s'inspirant de la méthode anglaise valorisant le « spelling »¹⁶⁸. Le français restait toutefois une langue

¹⁶⁴ CRCCF, C2/9/3, Victor Barette, « L'École franco-ontarienne », 12 octobre 1938.

¹⁶⁵ CRCCF, C2/28/4, « Le Système scolaire de la province d'Ontario », 1934.

¹⁶⁶ *Ibid.*

¹⁶⁷ CRCCF, C2/8/2, « Résolutions », 1934.

¹⁶⁸ *Ibid.*

grammaticale. Enseigner le français aux petits Canadiens-Français, ce n'était pas comme enseigner l'anglais aux petits Canadiens-Anglais. Trouver une grammaire française pour diriger la pédagogie française en Ontario français devint une priorité. Pendant le 4^e cours, l'enseignante avait à peine le temps de couvrir l'accord du participe passé, après avoir couvert l'enseignement du nom et de l'article. Même si l'enfant s'inscrivait au 5^e cours (à la 9^e et à la 10^e), il aurait très peu de chances de maîtriser convenablement la syntaxe, la grammaire et l'orthographe de sa langue. La situation devait absolument être améliorée, même dans cette grammaire de la 4^e forme, pourtant approuvée officiellement par le gouvernement, où s'étaient glissées plusieurs fautes de français.

Encore une fois, le rapport Merchant-Scott-Côté corroborait les observations portées par les militants de l'éducation bilingue. Le document avait noté la plupart des manuels utilisés lors des années 1920 par les instituteurs des écoles françaises-anglaises comme « médiocres »¹⁶⁹. On renouvela l'examen. À l'exception d'un manuel employé pour l'enseignement de l'anglais aux Canadiens-Français édité en 1931, d'un manuel de lecture français et de deux recueils de littérature choisis pour le cours secondaire, l'ACFEO constata que peu de progrès avait été accompli dans l'édification d'un programme pour l'enseignement en français par l'adoption d'un matériel pédagogique approprié¹⁷⁰. Stéphane Côté l'avait remarqué : en géographie, en histoire et pour l'enseignement de l'arithmétique, les instituteurs n'utilisaient pratiquement que des manuels anglais¹⁷¹. En rappelant que les commissaires l'avaient eux-mêmes souligné dans leur rapport de 1927, il affirma qu'il était nécessaire de combler ces lacunes et de rehausser et la forme et le fond du matériel pédagogique sur lesquels les instituteurs

¹⁶⁹ CRCCE, C2/28/5, Stéphane Côté, « Notre nouveau système scolaire », 1934.

¹⁷⁰ *Ibid.*

¹⁷¹ *Ibid.*

franco-ontariens bâtaient leurs cours¹⁷². L'école bilingue ne devait pas négliger l'ampleur de sa mission : donner une bonne éducation aux enfants de nouvelles générations. Or, le Dr Simpson, le ministre de l'Éducation du moment, et son sous-ministre, McArthur, entretenaient un intérêt particulier pour la question du matériel pédagogique. S'ils trouvaient que les quelques manuels utilisés à l'école bilingue étaient inadéquats, c'est qu'ils ne reflétaient pas assez la situation ontarienne, affirma Edmond Cloutier, et que la très grande majorité d'entre eux étaient ceux autorisés par le Conseil de l'instruction publique du Québec¹⁷³. Aux yeux des autorités scolaires, cela pouvait avoir des répercussions malheureuses par rapport à un enseignement que le gouvernement ontarien tenait à solidifier et à inscrire dans son cadre provincial. Le ministère de l'Éducation ontarien voulait rester maître de ce qui se passait dans ses écoles. C'est par son entremise que devrait être relevé le niveau de l'enseignement bilingue. Les militants s'assurèrent en ce sens d'évaluer le matériel didactique utilisé dans leurs classes. Edmond Cloutier remit dans sa lettre de 1938 une liste de recommandations à McArthur prônant l'élaboration d'une pédagogie plus solide centrée sur l'acquisition de ce matériel : l'achat de livres, pratiquement inexistant, pour la lecture supplémentaire, l'inclusion d'un plus grand nombre de manuels de grammaire dans la Circulaire n° 46, l'organisation d'une série d'aides pédagogiques pour l'apprentissage du français adressées aux professeurs, l'utilisation d'une série adaptée pour l'enseignement de l'anglais auprès des élèves franco-ontariens et la création d'une série de manuels d'histoire¹⁷⁴. D'une certaine manière, les militants de l'ACFEO et les

¹⁷² *Ibid.*

¹⁷³ CRCCF, C2/28/4, « Le Système scolaire de la province d'Ontario », 1934.

¹⁷⁴ CRCCF, C2/8/2, Edmond Cloutier, « Lettre "English-French Schools" envoyée à D. A. McArthur », vers 1934.

autorités scolaires anglo-ontariennes se rapprochaient d'un terrain commun en constatant de part et d'autre les faiblesses des manuels utilisés à l'école bilingue, pas assez français pour les uns, pas assez ontariens pour les autres.

Une pareille faiblesse se reflétait dans la première série d'impressions de la Circulaire n° 46. Cette circulaire baptisée depuis l'année scolaire 1927-28 sous le nom de *Courses of Study and Examinations in Schools Attended by French-Speaking Pupils* avait, à ses débuts, une portée limitée, quoique cruciale¹⁷⁵. En effet, pour les écoles fréquentées par des élèves francophones, les écoles bilingues notamment (qu'elles soient séparées ou publiques), il y était édicté les grandes lignes de l'enseignement bilingue. Le cours d'étude de cet enseignement, c'est-à-dire la répartition des matières dans chaque cours, serait inévitablement différent du programme unilingue anglophone. À ce sujet, Edmond Cloutier affirma que les orientations générales définies par le programme d'études de la Circulaire n° 46 réduisaient le temps alloué à l'enseignement des sciences, de l'agriculture et des arts pour rendre possible l'exigeant apprentissage de l'anglais et du français¹⁷⁶. En effet, les matières « Hygiene and Physical Culture », « Art and Constructive Work », « Nature Study and Agriculture » et « Vocal Music » étaient considérées comme optionnelles dans les écoles bilingues. Ces matières seraient celles sacrifiées afin que fût rendue possible l'étude de la composition, de la lecture, de la littérature et de la grammaire française à l'école bilingue¹⁷⁷. Cette donne fut maintenue tout au long des impressions de la Circulaire de janvier et d'août 1928, d'août 1929, de

¹⁷⁵ CRCCF, P255, “*Courses of Study and Examinations in Schools Attended by French-Speaking Pupils*”, 1928.

¹⁷⁶ CRCCF, C2/8/2, Edmond Cloutier, « Lettre "English-French Schools" envoyée à D. A. McArthur », vers 1934.

¹⁷⁷ CRCCF, P255, “*Courses of Study and Examinations in Schools Attended by French-Speaking Pupils*”, 1928.

mai 1930, de juin 1931, de novembre 1931, de juin 1932, de juin 1933 et finalement de juin 1937¹⁷⁸. En 1939 par contre, la Circulaire n° 46 établirait de manière plus approfondie le cours d'étude des écoles bilingues (voir annexe I). Ce cours d'étude accordé à l'école primaire bilingue demeura pratiquement le même du moins jusqu'à l'impression de la Circulaire n° 46 de 1959. Or, le cours d'études n'était pas la seule composante de cette circulaire qui exposait aussi un « programme d'études ». En définissant ses objectifs pédagogiques et les quelques manuels recommandés par le ministère pour l'encadrer, le seul enseignement en français reconnu officiellement par le ministère d'Éducation de l'époque y était défini : celui de l'enseignement du français. Cet enseignement du français y fut de plus en plus figolé à partir de l'impression de 1937 alors que Robert Gauthier prit le temps de rédiger, tout en restant succinct, les orientations à favoriser en ce qui concernait la composition, l'écriture, la littérature et le parler français. Le contenu général prescrit dans les cours de français y était résumé. Les manuels à consulter pour couvrir ce contenu y furent bientôt énumérés. En quelque sorte, la Circulaire n° 46, sans refléter pour autant l'ensemble des initiatives pédagogiques franco-ontariennes, joua le rôle de plateforme de base avec laquelle pédagogues professionnels et militants de l'école franco-ontarienne en vinrent à négocier l'institutionnalisation d'un enseignement bilingue moins boiteux par le biais de l'adoption de manuels de langue française.

Le ministère de l'Éducation, avant même la réforme de 1937, s'était penché sur le sujet. Une commission de cinq membres, où siégeaient deux Canadiens Français et un Français de France, fut chargée d'évaluer le matériel didactique des écoles bilingues. Le

¹⁷⁸ CRCCF, P255, "Courses of Study and Examinations in Schools Attended by French-Speaking Pupils", 1928, 1929, 1930, 1931, 1932, 1933, 1937.

16 mai 1935, les inspecteurs Robert Gauthier et Louis Charbonneau prenaient place à ce comité d'enquête ministériel¹⁷⁹. Ce comité remit son rapport dès 1936¹⁸⁰. La même année, une nouvelle édition corrigée et améliorée du *Premier livre de Lecture française* était distribuée par le gouvernement¹⁸¹. Ainsi, l'ACFEO ne perdit pas espoir et stipula qu'il fallait absolument que les Franco-Ontariens s'arment de patience face à cette difficile question du programme pédagogique et de ses manuels¹⁸². Elle en était convaincue : le temps jouait en sa faveur. Un peu après, soulagement : le ministère de l'Éducation offrait à Louis Charbonneau le titre de pourvoyeur de manuels scolaires pour les écoles bilingues¹⁸³. À lui reviendrait la tâche de superviser la recherche, la traduction et la rédaction de manuels adéquats afin de les inclure au sein de la Circulaire n° 46. Louis Charbonneau accepta à condition de pouvoir récupérer son poste de professeur à l'École normale quand il se libérerait de ses charges et rester à Ottawa avec sa famille. Le sous-ministre de l'Éducation, McArthur, acquiesça à toutes ses demandes et Louis Charbonneau commença son travail dès 1938. Il se chargea premièrement de réviser le matériel pédagogique de l'enseignement du français à faire approuver dans la Circulaire n° 46 : *Recueil de morceaux choisis, Lectures choisies, Orthographe française première partie, Orthographe française deuxième partie*¹⁸⁴. Son entreprise ne cesserait de s'agrandir, Charbonneau réviserait le *Manuscrit* de Glorianna Martineau, *L'Épopée canadienne* de Jean Bruchési, *La composition française* de RP. Deschamps en plus de s'engager dans la composition d'un premier manuel de lecture franco-ontarien.

¹⁷⁹ CRCCF, C2/52/2, « Lettre à Monsieur Adélard Chartrand », 11 décembre 1940.

¹⁸⁰ Malheureusement l'ACFEO n'a pas conservé dans ses archives une copie de ce rapport que nous n'avons donc pas eu la chance de consulter.

¹⁸¹ CRCCF, C2/19/4, « Travail du Comité Exécutif au cours de l'année 1936 ».

¹⁸² *Ibid.*

¹⁸³ *Ibid.*

¹⁸⁴ CRCCF, C2/48/1, Monsieur McArthur, « Lettre à Dr Louis Charbonneau », 18 mai 1938.

Travaillant main dans la main avec Robert Gauthier, consultant les maisons d'édition, rédigeant aussi des *Guides pédagogiques*, Louis Charbonneau catalysa la révision du matériel pédagogique et donna une nouvelle fraîcheur à l'enseignement du français de l'école bilingue. À la fin de 1939, elle était dotée d'un nouveau manuel de conversation, un manuel proprement franco-ontarien, intitulé *Frou-Frou et Fin-Fin*, adressé aux élèves de la première année et à leur professeur¹⁸⁵. De plus, le *Deuxième livre de lecture* étant mis sous presse, l'ACFEO pouvait escompter qu'il serait distribué l'année suivante. L'an 1940 commençait alors que Charbonneau s'attaquait au *Troisième livre de lecture*, peaufinait sa plus récente création du *Vocabulaire fondamental* et révisait les *Leçons de Sciences sociales* écrites par Roger Saint-Denis. Il n'est pas étonnant que la même année, Louis Charbonneau fut nommé par l'AEF président de son comité de rédaction de l'*École ontarienne*.

Le remarquable travail de Charbonneau fut freiné abruptement par la Deuxième Guerre mondiale. Aux dires des membres de l'ACFEO, le gouvernement ontarien ne disposait plus des fonds requis pour payer Charbonneau et surtout distribuer les manuels de langue française qu'il composait¹⁸⁶. Le milieu institutionnel franco-ontarien tournait au ralenti à cause des restrictions imposées dans tous les domaines, des difficultés de transport, voire des menaces d'invasion qui, pendant plusieurs mois, tinrent le Canada sur le qui-vive¹⁸⁷. Or, les instituteurs franco-ontariens, malgré ces temps difficiles, prirent le travail en main. Il faut souligner que la Deuxième Guerre mondiale poussa les pédagogues professionnels à prendre le relais de l'initiative dans laquelle Louis Charbonneau avait investi tant d'efforts. Des groupes d'instituteurs préparèrent le

¹⁸⁵ CRCCF, C2/19/4, « Travail du Comité Exécutif au cours de l'année 1939 ».

¹⁸⁶ CRCCF, C2/19/5, « Rapport de l'Association pour l'année 1941 ».

¹⁸⁷ CRCCF, C2/19/5, « Rapport du comité exécutif, 1938-1944 », 1944.

*Troisième livre de lecture*¹⁸⁸. En 1942, l'ACFEO félicita l'inspecteur Adélarde Gascon d'avoir eu l'audace, de concert avec les instituteurs de son inspectorat, de rédiger un *Livre d'orthographe*¹⁸⁹. L'année suivante, le gouvernement autorisait l'utilisation du manuel de sciences sociales *Peuples lointains*, traduit de l'anglais, et d'une série de cahiers de chants pour les cours de musique offerts par les écoles bilingues¹⁹⁰. Bref, depuis 1927, la question du matériel scolaire n'avait cessé de s'amplifier jusqu'à ce que finalement des percées fussent réalisées par les militants et pédagogues professionnels de l'éducation franco-ontarienne. Leur travail s'attaqua, dans un premier temps, surtout à l'un des éléments les plus fondamentaux de l'enseignement bilingue : l'enseignement du français. La plupart des manuels révisés à l'époque traitaient de grammaire, d'orthographe, du bon parler et de littérature, bref des composantes de l'enseignement bilingue reconnu dans la Circulaire n° 46. Or, ce travail n'éclipsa pas le souci commun des pédagogues de créer un corpus d'ouvrages didactiques adaptés aux besoins de l'Ontario français pour les autres matières. Ces manuels en devenir depuis la réforme de 1937 s'étaient amoncelés pour former la fondation d'un programme d'enseignement bilingue. L'enseignement en français pour les militants franco-ontariens dépendait directement de la disponibilité d'un matériel pédagogique permettant à l'élève d'absorber sa mentalité française. Tout était question de priorité. Tout était question de persévérance et de patience.

¹⁸⁸ CRCCF, C2/19/5, « Rapport de l'Association pour l'année 1942 ».

¹⁸⁹ *Ibid.*

¹⁹⁰ CRCCF, C2/19/5, « Rapport pour l'année 1943 ».

2.3 L'histoire canadienne-française au cœur des sciences sociales

L'âme canadienne-française et le passé national

Dans notre démonstration, il paraît crucial de saisir qu'avant la fin de la guerre, les cours d'histoire dispensés par le système des écoles bilingues étaient couramment compris par leurs concepteurs dans ce désir d'élever les élèves à la pensée française. Cette pensée était inspirée certes par une composante linguistique, mais ne s'y limitait pourtant pas. Elle était le prolongement d'un héritage du passé; elle puisait dans l'histoire de l'Ontario français sa nature franco-catholique reconnue dans les débats pédagogiques que nous avons relevés dans le cadre de notre recherche parallèlement à l'organisation de l'enseignement de l'histoire à l'école bilingue. Difficile, ici, de ne pas évoquer le rôle exercé par la doctrine sociale de l'Église catholique dans les schémas intellectuels conceptualisés par plusieurs responsables franco-ontariens de l'école bilingue¹⁹¹. L'ACFEO définit cette mission à laquelle elle souscrivait : lors de son congrès annuel de 1938, il fut déclaré que l'éducation française devait embrasser toutes les formes de la vie humaine : sensible et spirituelle, intellectuelle et morale, individuelle et sociale¹⁹². Elle visait le développement de la personne humaine et son ouverture au sens surnaturel de son existence terrestre. Le message du défunt pape Pie XI énonçait que c'est en subordonnant sa vie naturelle à sa vie surnaturelle que le chrétien arriverait à s'approcher de la vie éternelle¹⁹³. L'ACFEO voulait, en suivant les enseignements de cette doctrine catholique, que son action sociale puisât une éthique dans l'ordre moral chrétien. À sa manière, le 17 avril 1928, dans le discours de bienvenue qu'il présenta à l'ACFEO, le

¹⁹¹ Voir à ce sujet E.-Martin Meunier, *Le pari personnaliste. Modernité et catholicisme au XX^e siècle*, Québec, Éditions Fides, 2007, 373 p.

¹⁹² CRCCF, C2/10/2, « L'éducation chrétienne », 1938.

¹⁹³ *Ibid.*

sénateur Belcourt exprimait en détail la nature même de cette juxtaposition entre l'ordre social canadien-français et sa nature spirituelle¹⁹⁴. L'orateur affirma que la survivance française avait sans doute été un miracle au Canada, miracle ayant à sa source le dynamisme de l'Église catholique ayant permis la cohésion des énergies investies par les autorités ecclésiastiques et celles des familles. « L'édifice social » du Canada français avait été bâti en communion avec un idéal catholique, l'action politique et sociale des pères de famille avait été inspirée par leur foi, cette foi qui était, continua Belcourt, le gage qu'un avenir souriant pour les catholiques-français du Canada était envisageable¹⁹⁵. La nation canadienne-française était attachée à un absolu religieux : l'ACFEO ouvrit son dixième congrès annuel par un acte rendant hommage à Dieu, « créateur du monde et des peuples, au Chef suprême des nations et des races¹⁹⁶. » Elle plaçait l'existence sociale de l'Ontario français sous l'autorité divine et providentielle de la foi. L'action de l'État serait reconnue en matière d'éducation dans l'ombre des œuvres de l'Église, qui elle seule est dotée de la sagesse nécessaire pour élever l'âme de l'enfant vers l'idéal surnaturel du christianisme¹⁹⁷. L'instruction, capable d'armer l'écolier convenablement pour son intégration à la société et à sa vie en famille, si elle ne pouvait être négligée, devait être aiguillée par une formation morale conforme à celle qui devait être offerte dans les foyers catholiques. Dans cette perspective bien établie à l'ACFEO en 1938, se battre pour la reproduction de la pensée française en Ontario français à travers l'enseignement en français, c'était promouvoir aussi la solidité de sa communauté

¹⁹⁴ CRCCF, C2/7/13, « Discours de bienvenue par sénateur Belcourt », 1928.

¹⁹⁵ *Ibid.*

¹⁹⁶ CRCCF, C2/10/2, « L'éducation chrétienne », 1938.

¹⁹⁷ *Ibid.*

religieuse. Être patriotique, selon cet argumentaire, c'était souhaiter la reproduction de l'âme canadienne-française par l'enseignement français de l'école bilingue.

Sans grandes surprises, nous avons ainsi remarqué qu'un grand espace semble avoir été accordé au passé religieux du Canada français au cœur des modèles des classes d'histoire catalogués dans les premiers numéros de l'*École ontarienne*, la revue publiée, rappelons-le, par l'AEFO afin d'aborder certains débats pédagogiques et de consolider l'enseignement bilingue en Ontario français. Par exemple, l'une de ces quelques leçons d'histoire publiées à titre de modèles et adressées en 1943 aux éducateurs de la 7^e année tenait à illustrer les souffrances et le prix du sacrifice versé par les martyrs canadiens à la naissance du Canada français¹⁹⁸. Cette leçon d'histoire remontait peut-être au passé colonial, mais elle permettrait au pédagogue de tirer des leçons d'actualité : si les grandes nations du monde s'affrontaient actuellement, tout comme elles l'avaient fait à l'époque de la Nouvelle-France, « c'est que la paix n'était pas rétablie dans les âmes des peuples¹⁹⁹. » « Comment [rétablir cette paix?], par l'esprit chrétien que nous allons admirer chez nos missionnaires canadiens²⁰⁰. » La paix chrétienne découlait de la bonne parole que voulaient répandre les missionnaires canadiens qui, figures héroïques soumises à cet idéal, seraient allés jusqu'à lui donner leur vie²⁰¹. Nous voyons que pour l'institutrice qui rédigea l'article en question, l'histoire nationale n'était pas comprise comme étant dénudée de toute morale. L'enseignement de l'histoire n'était pas dissocié d'une inspiration religieuse. La nation canadienne-française avait été inaugurée par le sacrifice d'hommes et de femmes religieux. En présentant la mort de Jean de Brébeuf, de

¹⁹⁸ Une religieuse des Sœurs grises de la Croix, « Sciences sociales. Histoire : Les martyrs canadiens », *École ontarienne*, vol. 1, n° 1 (décembre 1943), p. 107-108.

¹⁹⁹ *Ibid.*

²⁰⁰ *Ibid.*

²⁰¹ *Ibid.*

Gabriel Lelamant, d'Isaac Jogues, de René Goupil, de Charles Garnier, de Noël de Chabanel, d'Antoine Daniel et de Jean de la Lande, l'instituteur trouverait une matière facile à travailler pour mettre en valeur la nature catholique de la foi française, selon l'auteur de l'article²⁰². Ce n'est pas sans sourire que nous avons remarqué que, pour donner un peu de vie à cette leçon, il était suggéré que huit élèves incarnassent à tour de rôle les martyrs canadiens et décrivissent leurs souffrances au moment de leur mort. Bref, l'aventure chrétienne était la pièce maîtresse du passé national canadien-français. Ce passé national serait une matière première à partir de laquelle certains instituteurs pourraient créer leurs leçons de géographie mondiale et d'histoire occidentale. C'est ce qu'atteste aussi la description des explorations de Vasco de Gama, généralement enseignée en 5^e année, présentée comme une plateforme propice (selon mère Émilie, une institutrice encore peu connue) à la révision des frontières des cinq continents et à la compréhension du contexte historique des grandes explorations et de la nature très chrétienne du périple entrepris. À la fin de son modèle de leçon publié aussi dans le premier exemple de l'*École ontarienne*, mère Émilie encouragea les maîtres à faire régner quotidiennement, au gré de leur enseignement, un esprit chrétien avec lequel l'enfant, à sa sortie de l'école, pourrait trouver sa place dans le monde et suivre le sentier de sa foi²⁰³.

Il n'en demeure pas moins que pour Roger Saint-Denis, professeur des sciences sociales à l'École normale de l'Université d'Ottawa, un programme historique institutionnalisé par l'État pouvait s'inspirer d'un projet national reposant sur la promotion d'une culture canadienne-française nationale en harmonie avec sa logique

²⁰² *Ibid.*

²⁰³ Mère Émilie, « Vasco de Gama en Afrique », *École ontarienne*, vol. 1, n° 1 (décembre 1943), p. 110.

religieuse tout en faisant la promotion d'un patriotisme reconnaissant la valeur de la société civile. « Une nation ce n'est pas une association politique, c'est un fait de culture et de civilisation²⁰⁴. » En ce sens, il argumenta que l'éducation nationale, ayant pour objectif de former le caractère des petits Franco-Ontariens, devrait les imprégner d'une pensée franco-catholique par un « catholicisme de principe » plutôt qu'un « catholicisme sentimental »²⁰⁵; un catholicisme de principe basé sur des croyances solides et éclairant le patriotisme. Le patriotisme devrait donc faire engrenage avec son apport spirituel. Il pourrait être droit et confiant sans pour autant tomber dans l'étroitesse du chauvinisme²⁰⁶. Il faudrait qu'il s'affermisse comme un repère grâce auquel l'enfant pourrait communier avec sa culture et sur lequel il pourrait tout au long de sa vie s'appuyer, un patriotisme qui réussirait à déborder les oublis fréquents dont souffrait l'ensemble de la population franco-ontarienne à l'égard de ses origines²⁰⁷. Ce patriotisme raisonné, d'un point de vue pédagogique, il faudrait lui donner une plus grande impulsion en l'amplifiant au fil des classes de catéchisme, d'histoire et de géographie²⁰⁸. Nul besoin de faire de grandes extrapolations formulées dans un langage dépassant totalement l'entendement de l'enfant; l'exposer aux valeurs nationales paraissait tout à fait possible à travers son initiation aux faits accomplis par ses ancêtres. Un apprentissage raisonné de la culture, continua Roger Saint-Denis, s'assurerait de fournir des exemples concrets que les élèves auraient de la facilité à mémoriser et à interpréter²⁰⁹. L'observation était placée à la même table que l'analyse. Il paraissait tout aussi important que l'élève parvînt à dissenter sur la

²⁰⁴ Roger Saint-Denis, « Les sciences sociales : Aides ou obstacles à l'étude de la langue », *École ontarienne*, vol. 1, n° 1 (décembre 1943), p. 94-106.

²⁰⁵ *Ibid.*

²⁰⁶ *Ibid.*

²⁰⁷ *Ibid.*

²⁰⁸ *Ibid.*

²⁰⁹ *Ibid.*

place de la tradition en Ontario français qu'à reconnaître que la chaumière dans laquelle il vivait ou l'église qu'il fréquentait le dimanche appartenaient à ce même héritage. Roger Saint-Denis mettait l'accent sur le développement de la curiosité de l'élève dans le pari que cette ouverture au monde de la culture lui fournît les balises d'un patriotisme rationnel lui permettant de servir à la fois Dieu, l'Église et la patrie ici posée comme étant le Canada.

Les sciences sociales

L'enseignement que nous venons d'évoquer a été jusqu'à maintenant plus ou moins clairement délimité. Officiellement, était-il celui de l'histoire? Il faut remarquer que les pédagogues franco-ontariens sentirent le besoin de débattre de ce sujet. À la fin des années 1930, les pédagogues de l'inspection de l'est d'Ottawa s'y étaient attaqués de leur propre chef. Ils suscitèrent l'intérêt de leurs voisins si bien qu'en 1944, plusieurs faisaient référence à leurs initiatives prises en la matière. L'institutrice sœur Colette participa à ce mouvement originaire d'Ottawa qu'elle décrit avant tout comme une œuvre locale : le travail de révision, voire de composition, d'un programme franco-ontarien d'histoire auquel elle avait pris part avec ses collègues instituteurs n'avait pas pour objectif de remplacer les programmes ministériels²¹⁰. Il avait été supervisé par l'inspecteur bilingue de la région dans un but précis : celui de créer un enseignement en français adéquat. Une mise en ordre de l'enseignement de l'histoire s'était en fait imposée à la suite de la réforme pédagogique de 1937²¹¹. Le ministère de l'Éducation avait lors de cette année scolaire révisé l'enseignement de l'histoire et de la géographie

²¹⁰ Sœur Colette, « Enseignement de l'Histoire et de la Géographie », *École ontarienne*, vol. 3, n° 2 (mars 1946), p. 64-70.

²¹¹ *Ibid.*

alors en vigueur dans les écoles primaires, les High Schools et les écoles normales. L'école bilingue ne fut pas exclue du processus. Ses cours d'histoire et de géographie deviendraient dès lors un seul et même cours appelé celui des sciences sociales et tracé sur le modèle des *social studies* qui désormais serait inclus dans le nouveau programme scolaire des écoles ontariennes²¹². Cette refonte du programme fit beaucoup jaser en Ontario français à l'arrivée de l'an 1940. Elle s'inspirait nettement de la pédagogie américaine et britannique dans lesquelles les sciences sociales posaient comme objectif de faire comprendre à l'enfant le monde actuel dans lequel il évoluait²¹³. L'approche proposée était graduelle : d'année en année, l'enfant étudierait les composantes les plus directes de son entourage, le foyer, le village et la ville pour ensuite se pencher sur la province, le pays et finalement, le monde²¹⁴. Toujours selon le témoignage de sœur Colette, plusieurs instituteurs franco-ontariens s'étaient entendus pour dire que le programme classique se limitant à une pédagogie de mémorisation n'était plus conforme aux exigences d'un enseignement éclairé par les plus récentes études psychologiques que respectaient les grandes lignes brossées par les sciences sociales²¹⁵. La réforme parut pour plusieurs collègues de sœur Colette opportune : insérer l'étude du milieu dans le récit national, lier le passé à l'environnement social permettrait à l'élève de mieux absorber la matière. Mais au fil des années, pendant que le nouveau programme pour l'enseignement des sciences sociales fut testé, une majorité des pédagogues et éducateurs avoua que l'on était passé d'un extrême à l'autre²¹⁶. Quelques années après la réforme de 1937, l'approche des sciences sociales semblait vague, les connaissances qu'elle mettait

²¹² *Ibid.*

²¹³ *Ibid.*

²¹⁴ *Ibid.*

²¹⁵ *Ibid.*

²¹⁶ *Ibid.*

en valeur semblaient limitées. Les instituteurs franco-ontariens s'intéressèrent du coup à la turbulence occasionnée par cette nouvelle pédagogie qui, ils le remarquèrent, ne faisait pas l'unanimité non plus aux États-Unis. Sœur Collette affirma que plusieurs de ses collègues s'intéressèrent au mouvement d'opposition qui s'était déployé en terres américaines contre l'enseignement des sciences sociales, afin de mieux discuter de son intégration à l'enseignement bilingue. Le professeur Henry Pringle, affilié à l'Université Columbia de New York, n'avait-il pas raison de voir dans la montée du cours de sciences sociales la fin de l'enseignement de l'histoire nationale²¹⁷? Dans tous les cas, pendant la Deuxième Guerre, les pédagogues professionnels de l'inspectat de l'est d'Ottawa remarquèrent que l'arrivée du nouveau programme avait entraîné une baisse des résultats en histoire et en géographie devenues matières obsolètes. Une intervention s'imposait. Ils se réunirent à l'école Guigues pour discuter de l'enseignement des sciences sociales et il fut convenu que tout en respectant les lignes directrices du programme approuvé par le ministère, les instituteurs organiseraient leurs cours en reprenant des notions associées à une pédagogie plus traditionnelle. Toujours en se référant au *Course of Studies* ministériel, les professeurs se divisèrent la matière de la 5^e à la 8^e année : l'histoire et la géographie se maintiendraient comme les points d'ancrage à partir desquels les sciences sociales seraient enseignées (voir annexe II)²¹⁸.

L'an 1945 arrivait alors même que les pédagogues professionnels de l'inspectat de l'est d'Ottawa structuraient l'enseignement des sciences sociales pour les classes bilingues. Des difficultés ponctuelles firent sans tarder leur apparition. Aux instituteurs de la 6^e revenait le devoir d'organiser les classes de géographie traitant de l'Amérique du

²¹⁷ *Ibid.*

²¹⁸ *Ibid.*

Nord, du Canada et de la province de l'Ontario pour lesquels un manque flagrant de matériel pédagogique adéquat disponible en français se faisait sentir²¹⁹. Les Franco-Ontariens se trouvaient dans une impasse, le ministère ne suggérait pour cette classe qu'un livre rédigé en anglais et il était embêtant de se tourner du côté des manuels québécois qui traitaient l'histoire canadienne-française dans une perspective fortement encadrée dans la logique provinciale :

Les manuels français du Québec donnent naturellement la plus grande partie de leur attention à cette province et ne font que mentionner les faits principaux des autres provinces canadiennes. De tels volumes ne répondaient pas davantage à nos besoins. Nous voulions un traité sur l'Amérique du Nord en général et le Canada, mais où l'Ontario, comme province séparée, occuperait la place d'honneur, la place primordiale.²²⁰

Comment traiter de l'Ontario et de son histoire en français tandis que pratiquement aucun matériel didactique de langue française et ontarien n'était mis à la disposition du personnel enseignant? « Si nous n'avons pas de manuel, nous en composerons un », et les instituteurs de l'inspectorat bilingue de l'est se mirent au travail²²¹. Pendant les vacances d'été, ils publieraient tranche par tranche du matériel pédagogique qu'ils distribueraient au cours de l'année scolaire. Sœur Collette resta humble devant cette entreprise à laquelle elle participa en concédant qu'elle était loin d'être achevée. Il n'en demeure pas moins que les efforts qu'elle et ses collègues instituteurs avaient investis furent marqués de succès : les instituteurs de l'inspectorat bilingue de l'est auraient bientôt des outils pédagogiques de qualité qui suscitèrent l'intérêt de leurs collègues des autres régions. Il avait été important pour ces pédagogues professionnels de réguler l'enseignement des sciences sociales quant à sa dimension franco-ontarienne si bien que l'AEF décida en 1945 d'imiter leur initiative et d'ouvrir un

²¹⁹ *Ibid.*

²²⁰ *Ibid.*

²²¹ *Ibid.*

comité pédagogique qui se pencherait sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie pour l'ensemble des écoles bilingues.

Nous prenons conscience dans cette suite d'événements que les pédagogues franco-ontariens tenaient à ce que le programme fût preuve de cohésion en matière culturelle. Roger Saint-Denis, à nouveau, le confirmerait dans un de ses exposés liant l'étude des sciences sociales à celle de la langue française publiée dans l'*École ontarienne*. Il avait remarqué qu'au nom des « savoirs instrumentaux », considérés comme ceux de la langue française et anglaise, les « savoirs-connaissances », tels que ceux des arts, des sciences sociales et des sciences naturelles, étaient souvent négligés dans les écoles bilingues²²². Cette situation pouvait paraître quelque peu dramatique pour tous ceux qui avoueraient qu'un minimum de connaissances non linguistiques devrait être maîtrisé par les élèves à leur sortie de l'école, d'autant plus que l'enseignement bilingue et son programme étaient déjà surchargés. À la suite de la réunion supérieure de l'AEF sous la direction du directeur de l'enseignement français, les inspecteurs bilingues reçurent comme mot d'ordre de répartir le temps accordé à chaque matière comme suit : 50 % à la langue maternelle et à la langue seconde, 15 % aux sciences sociales, 10 % à l'arithmétique, 5 % pour les sciences naturelles, 20 % pour les autres matières ; on respectait globalement le programme d'études mis en vigueur dans les plus récentes impressions de la Circulaire n° 46²²³. L'enseignement bilingue primaire, puisqu'il devrait s'assurer de l'apprentissage de deux langues, était accentué par son mandat linguistique, mais 15 % des 1500 minutes d'enseignement de la semaine équivalaient tout de même à 45 précieuses minutes quotidiennes qui devaient être consacrées à l'étude franco-

²²² Roger Saint-Denis, « Les sciences sociales : Aides ou obstacles à l'étude de la langue », *École ontarienne*, vol. 1, n° 1 (décembre 1943), p. 94-106.

²²³ *Ibid.*

ontarienne de l'histoire canadienne, à « des savoirs-connaissances », au cours des 4 premières formes (de la 1^{re} à la 8^e année)²²⁴. Ces trois quarts d'heure malheureusement, aux yeux de Saint-Denis, n'étaient pas respectés par plusieurs professeurs qui n'introduisaient bien souvent l'enseignement de l'histoire et de la géographie qu'en 5^e année, lors de la 3^e forme. Ces trois quarts d'heure quotidiens étaient mis de côté par plusieurs instituteurs sous prétexte que les matières linguistiques étaient nettement plus appréciables en permettant d'équiper l'élève pour la vie et d'y prendre une part active. Saint-Denis réfutait cet argument : comment participer au monde si l'élève ne pouvait le comprendre d'abord? Oui, le programme d'étude de l'enseignement bilingue était sans aucun doute bien rempli, mais un enseignant avisé saurait combiner le développement des savoirs-instrumentaux chez ses élèves en même temps que leur apprentissage des savoirs-connaissances. En plus de ces 45 minutes quotidiennes consacrées à l'étude des sciences sociales, pourquoi ne pas y lier certains exercices de lecture et de composition? Écrire et lire étaient des atouts essentiels que l'élève devait maîtriser, mais ils seraient inutiles à bien des égards si l'écopier n'était pas capable de formuler des opinions pesées et faire des jugements bâtis sur une compréhension du monde²²⁵. La littérature, pan de l'enseignement linguistique, n'illustre-t-elle pas que des matières instrumentales pouvaient se dégager d'éléments hauts en culture²²⁶? La culture devait meubler la pensée. Saint-Denis voyait une complémentarité entre l'apprentissage des savoirs-instrumentaux et des savoirs-connaissances qui le poussa à promouvoir un enseignement cohérent au point de vue culturel; un enseignement culturel ouvrant les horizons de l'élève à un monde plus ancien que lui et le dépassant à plusieurs égards. Strate par strate, partant du

²²⁴ *Ibid.*

²²⁵ *Ibid.*

²²⁶ *Ibid.*

foyer jusqu'au monde, Saint-Denis interpréta l'enseignement des sciences sociales comme l'ouverture de l'élève à son milieu, à une source de connaissance donnant des repères concrets à partir desquels il pourrait intégrer le monde. Ce sens fut aussi celui que donnèrent les professeurs de l'inspectorat de l'est d'Ottawa aux morceaux du programme d'étude qu'ils rédigèrent. Leur vision des sciences sociales était interprétée proprement par rapport à la situation franco-ontarienne et à son héritage canadien-français. L'ébauche de leur programme d'études saurait introduire un portrait du milieu social où grandit l'élève en s'appuyant sur des notions de géographie et d'histoire : d'une géographie partant du local jusqu'à l'international et recouverte par l'histoire du peuple canadien-français catholique en Amérique, ainsi qu'à son intégration à la réalité ontarienne et canadienne²²⁷. Ce nouvel accent mis sur le milieu était incorporé à l'enseignement du passé national. Bien que les pédagogues franco-ontariens fussent ennuyés par la fusion des cours d'histoire et de géographie survenue dans la foulée de la réforme du programme de 1937, ils arrivèrent à un compromis par lequel la description de l'environnement social fut intégrée à l'histoire nationale. L'enseignement des sciences sociales devait idéalement être orienté cohéremment par des faits culturels.

Uniformiser l'enseignement de l'histoire

Sans trop attendre après la mise au rencart du Règlement XVII, l'ACFEO se chargea de privilégier une vision faisant l'alliage de l'histoire nationale de la contextualisation de l'environnement social à l'enseignement des sciences sociales. Il faut dire que le rapport Merchant-Scot-Côté avait cerné la signification particulière que le cours d'histoire pouvait représenter pour la communauté franco-ontarienne. Pendant leur

²²⁷ *Ibid.*

évaluation, en 1925 et en 1926, les commissaires chargés de sa rédaction avaient constaté que malgré le Règlement XVII, de nombreux professeurs donnaient les cours d'histoire et de géographie de la 4^e forme (la 7^e et la 8^e année) en français. Les commissaires jugèrent que les connaissances acquises par les étudiants en matière d'histoire de l'Empire britannique étaient généralement suffisantes malgré certaines faiblesses²²⁸. Notamment, les écoles rurales franco-ontariennes semblaient se limiter souvent à un enseignement restreint à la période de la découverte et des explorations du Canada. De plus, en géographie, elles ne couvraient pas les espaces extérieurs à celui du pays; une faiblesse dont, par ailleurs, les écoles urbaines, publiques comme séparées, ne souffraient pas autant. Les commissaires étudièrent aussi l'utilisation des manuels d'histoire dans les écoles anglaises-françaises publiques et séparées pour conclure que la grande majorité de ces écoles employaient les ouvrages, anglophones, approuvés par le ministère de l'Éducation²²⁹. Quelques cas faisaient toutefois figure d'exception. Dans les régions de Prescott, de Russell et d'Ottawa, plusieurs écoles mettaient sur les pupitres des manuels clandestins, des manuels français empruntés à la province québécoise comme celui de la *Classe en anglais*, écrit par les Frères de l'instruction chrétienne, ainsi que plusieurs manuels d'histoire et de géographie canadienne. Les commissaires appelaient le gouvernement à enquêter davantage à ce sujet en révisant ces manuels pour s'assurer qu'ils s'harmonisassent avec les directions éducatives privilégiées dans le programme du ministère²³⁰. Non pas qu'il fallût jeter à la poubelle tout ce matériel, au contraire : il faudrait plutôt s'assurer qu'il servirait adéquatement les besoins des élèves en leur

²²⁸ CRCCF, C2/52/1, *Report of the Committee Appointed to the Enquire into the Condition of the Schools*, 1927.

²²⁹ *Ibid.*

²³⁰ *Ibid.*

facilitant la compréhension de l'histoire et de la géographie ontarienne. Les commissaires approuvaient que soient supplémentés les livres d'histoire en anglais par des livres d'histoire rédigés en français²³¹.

Le rapport Merchant-Scott-Côté avait confirmé l'existence de déficiences sévères auxquelles devaient faire face les militants de l'enseignement bilingue. En 1934, le comité régional de l'ACFEO mit sur pied par une délégation d'Essex et du Kent résolut donc que des mesures concrètes devaient être prises par le gouvernement. L'ACFEO devait lutter pour assainir l'enseignement en français. Edmond Cloutier fit la liste des constats de la réunion à laquelle il avait pris part : 1) Les sciences sociales, à savoir la géographie, l'histoire et le civisme et l'économie politique, n'étaient pas enseignées de façon satisfaisante²³². 2) Un État moderne et démocratique ne pouvait fonctionner qu'à condition d'être soutenu par un électorat éclairé. 3) L'enseignement pratique des sciences sociales avait la responsabilité d'éclairer les élèves, de les responsabiliser par rapport à leur devoir politique et de leur permettre d'agir de manière raisonnée au sein des sociétés ontarienne et canadienne, observation reformulée subséquemment par Roger Saint-Denis²³³. Dans la même optique, le congrès demanda au ministère de l'Éducation que la formation en histoire du Canada au niveau universitaire fût consolidée, question de former des professeurs plus compétents. Il demanda que le ministère fût préparer à brève échéance une série de manuels adaptée à l'enseignement bilingue des sciences sociales²³⁴. Le comité exécutif de l'ACFEO prêta l'oreille à ces recommandations. Avouant que sauf à Ottawa, l'éducation de l'histoire était peu encadrée, des manuels de sciences humaines

²³¹ *Ibid.*

²³² CRCCF, C2/8/7, « Résolutions de la délégation d'Essex et de Kent au congrès de l'ACFEO », 1934.

²³³ *Ibid.*

²³⁴ *Ibid.*

rédigés en français s'imposaient face au risque de « déchéance nationale »²³⁵. Quatre ans plus tard, on énonça le même projet : l'ACFEO avait le devoir de défendre ce projet éducatif et de soutenir les tentatives risquées par le directeur de l'enseignement français, Robert Gauthier, afin d'amender le programme et d'y insérer un plus grand espace pour la culture canadienne-française. Ainsi, l'école anglaise-française héritée du temps du Règlement XVII deviendrait une école authentiquement bilingue, offrant un enseignement de la langue anglaise, « instrumental » aurait affirmé Roger Saint-Denis, et compris comme secondaire par rapport à la prédominance laissée à l'enseignement en français²³⁶. La lutte pour un cours d'histoire francisé s'était situé de manière à ce que l'ACFEO fit tout son possible pour faire valoir sa cause²³⁷. L'Association était cependant consciente que sa patience serait mise à l'épreuve, car à ce sujet le ministère de l'Éducation n'était pas toujours facilement convaincu²³⁸. Cette lutte pour la reconnaissance de la centralisation d'un enseignement français de l'histoire dans le programme pédagogique s'anima tout de même. Comme nous l'avions déjà mentionné, en 1943, Louis Charbonneau, devenu pourvoyeur de manuels, réussit à traduire une version du manuel des *Peuples lointains* auquel les instituteurs pourraient faire référence²³⁹. Louis Charbonneau s'appliquait à bâtir un enseignement français culturel significatif pour les plus jeunes enfants d'âge scolaire²⁴⁰. Ce même enseignement en français serait au centre du congrès général de l'ACFEO en 1944, pendant lequel plusieurs réitérèrent que l'éducation bilingue avait pour mission de former de vrais

²³⁵ CRCCF, C2/9/3, « Nos écoles primaires depuis 1934 ».

²³⁶ *Ibid.*

²³⁷ CFCC, C2/9/4, ACFEO, « Résolutions », 1938.

²³⁸ CRCCF, C2/9/3, « Nos écoles primaires depuis 1934 ».

²³⁹ CRCCF, C2/19/5, ACFEO, « Rapport pour l'année 1943 ».

²⁴⁰ CRCCF, C2/47/6, Louis Charbonneau, « Programme général des jardins d'enfance ou écoles maternelles », 8 mars 1943.

Canadiens français et catholiques et que pour y arriver, il était souhaitable que l'enseignement de l'histoire du Canada fût intensifié de la 1^{re} année à la 8^e année, qu'un manuel d'histoire en français fût préparé et distribué dans les écoles primaires franco-ontariennes et que l'École normale donnât la priorité à l'éducation nationale des futurs instituteurs qu'elle formait²⁴¹. Il serait confirmé l'année suivante que la question était tout aussi pertinente quant à l'enseignement secondaire. Le comité pédagogique de l'ACFEO souligna lors d'une réunion tenue en 1945 que la 9^e et la 10^e également devraient être francisées et par l'éducation publique ou l'éducation séparée. L'enseignement de l'histoire devait servir le passé national des Franco-Ontariens²⁴².

Pour résumer, la mise au rancart du Règlement XVII sonna le coup d'envoi d'une période novatrice pour le monde de l'éducation franco-ontarienne. Désormais reconnue officiellement par les autorités gouvernementales, l'école bilingue restait à être concrètement établie aux quatre coins de la province en lui conférant une pédagogie digne de la culture canadienne-française de l'Ontario. Plusieurs militants, favorables à un enseignement en français, formulèrent dans cet ordre d'idée le désir de construire un programme propre aux écoles bilingues et puisant sa pertinence dans une saine pédagogie, une pédagogie remplie de fierté nationale et de pensée française. À l'époque, l'école bilingue était pour eux un outil permettant la reproduction d'un idéal culturel pensé en termes collectifs. C'est une mentalité française et une pensée catholique que l'école bilingue devait valoriser par l'enseignement en français en vertu d'un héritage

²⁴¹ CRCCF, C2/10/5, « Résolutions du congrès de 1944 ».

²⁴² CRCCF, C2/292/3, 24 mai 1945.

historique légué par le passé canadien-français. L'Ontario français était de ce point de vue un tout culturel : l'école franco-ontarienne devait être canadienne-française. C'est d'ailleurs au nom de cette tradition que l'ACFEO confirma son mandat de représentante officielle franco-ontarienne auprès du gouvernement et tint à explorer les différentes mesures à prendre pour franciser et catholiciser le système d'écoles qu'elle tenait à chapeauter. À l'école franco-ontarienne, l'enseignement du français de l'histoire devait s'arrimer à un axe commun.

Une telle conception de la pédagogie n'en demeurait pas pour le moins dynamique. En fait, avec le dépôt du rapport Merchant-Scott-Côté s'ouvrait une période fertile pour le domaine de l'éducation franco-ontarienne. Les Franco-Ontariens avaient réussi à gagner une place au sein du ministère de l'Éducation avec la reconnaissance de l'École normale de l'Université d'Ottawa, la nomination d'inspecteurs bilingues et la nomination d'un directeur de l'enseignement français. Certes, le travail d'Amédée Bénéteau ne fit pas l'unanimité, mais Robert Gauthier exploiterait quant à lui la marge de manœuvre avec laquelle la communauté franco-ontarienne pouvait composer pour parfaire son système scolaire. Les Franco-Ontariens profitaient de leurs entrées au gouvernement pour marchander et faire reconnaître leur vision. L'ACFEO, par les actions de ses militants, joua un rôle de premier plan dans l'édification d'un programme central pour l'enseignement bilingue qui préconisa sans arrêt l'adoption d'un matériel pédagogique de langue française. Bientôt, l'ACFEO serait entourée de nouveaux alliés. Le système associatif franco-ontarien à l'arrivée de la Deuxième Guerre mondiale se diversifiait comme en témoignent la création de l'AEF et l'organisation de la profession enseignante en Ontario. Des intervenants de plus en plus spécialisés prenaient en charge

l'épineuse question de l'école franco-ontarienne. Louis Charbonneau, à la fois militant de l'ACFEO et pédagogue professionnel, avait reçu du gouvernement le mandat de réviser le matériel scolaire employé dans les écoles bilingues. Malgré les freins que posa la conjoncture historique au moment de la crise économique et des restrictions imposées par la guerre, pédagogues et militants franco-ontariens défendirent leurs acquis. Le gouvernement ontarien ne pouvait plus subventionner l'édition du matériel pédagogique franco-ontarien et ne renouvela donc pas le contrat de Louis Charbonneau. Ce fut alors au tour des instituteurs, de leur nouvelle association et des inspecteurs de prendre la relève. Sur le terrain, rien ne pouvait étouffer le zèle de ces pédagogues professionnels œuvrant à s'armer d'outils pédagogiques et à enquêter sur ce matériel mis à leur disposition afin d'étoffer un programme respectant mieux l'enseignement en français. La structuration de l'enseignement de l'histoire, un travail exécuté par des pédagogues professionnels tels que sœur Colette, le démontrerait. Dès les années 1930, des soucis particuliers et des débats s'enchevêtraient dans l'édification d'un programme propre à l'école bilingue. La curiosité pédagogique franco-ontarienne avait été stimulée. À l'ACFEO et à l'AEFO, on parlait d'orientation professionnelle des instituteurs, de démocratisation de l'école, de la considération du milieu et des différences individuelles des élèves. La pertinence des sciences sociales, son interprétation dans le contexte culturel canadien-français des Franco-ontariens et la nature du bilinguisme promu par l'école bilingue étaient dorénavant plus ouvertement discutées, alors même que commençaient à être institutionnalisés un enseignement du français et un timide enseignement en français. Avec la structuration d'un programme bilingue, l'écho de certaines discussions pédagogiques retentissait plus fortement. La publication d'une revue pédagogique était

devenue imminente. Les militants de l'Ontario français confiaient à l'école bilingue une fonction culturelle au même moment où ses pédagogues inauguraient une plateforme qui leur permettrait plus facilement a) de commenter de nouvelles idées pédagogiques, et b) de réguler l'amalgame obtenu à partir des idéaux d'une pédagogie traditionnelle et des impératifs d'une pédagogie plus proche de la contextualisation des apprentissages.

CHAPITRE 3

1945-1960

FORMER DES CITOYENS, POUR L'AMOUR DE LA CULTURE, POUR L'AMOUR DU PAYS

La Deuxième Guerre mondiale prit fin. Les efforts de guerre venant à terme, certains programmes du gouvernement ontarien seraient relancés pour préparer la province à l'économie d'après-guerre et au retour des vétérans. La question scolaire, que les Franco-Ontariens avaient continué de prendre en charge par l'entremise du travail des instituteurs, serait remise de l'avant, car l'après-guerre favorisa le développement des interrogations posées à la suite du rapport Merchant-Scott-Côté. Si de 1927 à 1945 le réseau de l'école bilingue s'était diversifié, après 1945 il se spécialiserait. Dans le milieu associatif, cette donne se manifesta par le travail de plus en plus pointilleux que fit l'AEFO par rapport aux débats pédagogiques couverts par ses comités pédagogiques et par la teneur combative des mémoires rédigés par l'ACFEO. Parallèlement au développement de l'enseignement du français, ces associations soutinrent, de loin comme de proche, le développement de l'enseignement en français. La sphère pédagogique du milieu franco-ontarien se modernisait en se professionnalisant. L'école véritablement bilingue devrait se doter des instruments requis pour prodiguer plusieurs cours dans la langue maternelle des élèves franco-ontariens. Année par année, classe par classe, l'école primaire bilingue devrait parachever sa francisation. L'enseignement des sciences sociales commença à l'être et un peu plus tard les pédagogues en vinrent à croire que le moment était opportun pour faire approuver des manuels proprement franco-ontariens.

Les arguments se raffinèrent. Militants et pédagogues professionnels évoquèrent le respect du milieu franco-ontarien pour appuyer leurs revendications scolaires. Après la Deuxième Guerre, ces responsables de l'école bilingue accélérèrent la construction d'un programme propre à l'école bilingue afin d'approfondir la place qu'il faisait à la culture et au besoin de faire valoir le rôle réservé au citoyen franco-ontarien dans les sociétés civiles canadienne et ontarienne.

3.1 Des entreprises spécialisées

Va-et-vient gouvernemental

Le gouvernement ontarien avait sans doute compris au cours des décennies précédentes qu'en ce qui avait trait à l'école bilingue, il n'était pas sorti du bois. La Deuxième Guerre mondiale prit fin; le temps était venu de se pencher avec plus d'application sur la couronne d'épineux sujets tressée dans le domaine de l'éducation. En 1945, le gouvernement conservateur de George Alexander Drew inaugura une Commission royale d'enquête sur l'éducation en Ontario qui serait baptisée du nom de son président, John A. Hope, juge de la Cour suprême de l'Ontario²⁴³. La Commission Hope déborderait largement le contexte franco-ontarien. Son objectif était celui d'évaluer les forces et les faiblesses du système d'école ontarien, une entreprise communément partagée, selon Robert Stamp, par les provinces canadiennes lors de l'après-guerre²⁴⁴. Franklin Walker ajoute que la Commission Hope naquit dans le souci du gouvernement de George Drew tant d'évaluer la modernité du système scolaire ontarien, en ouvrant les questions pédagogiques liées aux philosophies éducatives progressistes, que de

²⁴³ CRCCF, C2/55/12, ACFO, « Nos écoles bilingues de 1943 à 1949 », 18 mars 1949

²⁴⁴ Robert Stamp, *The schools of Ontario. 1876-1976*, p. 187-189 ; R. G. Gidney, *From Hope to Harris. The reshaping of Ontario's schools*, p. 32.

questionner son administration et de lui permettre ainsi d'intervenir par rapport au sujet litigieux de la répartition des taxes scolaires²⁴⁵. On chargeait donc cette commission d'enquête de trancher le nœud gordien de la vie scolaire ontarienne enroulée autour de son mandat pédagogique, de sa centralisation, des influences exercées par les modèles américains et de ses finances, soit des thèmes qui invitèrent finalement les commissaires à débattre respectivement l'existence de l'enseignement en français aux écoles bilingues et de celle des écoles confessionnelles. Nous verrons plus en détail la définition franco-ontarienne du bilinguisme présentée à la Commission quand nous aborderons le thème de l'enseignement en français lors des années 1950. Or, déjà, pour comprendre l'évolution structurelle du milieu pédagogique franco-ontarien et le climat idéologique dans lequel œuvraient ses artisans, soulignons que ces derniers, s'ils s'étaient peut-être réjouis que le premier ministre Drew se penchât sur l'enseignement bilingue par l'entremise de la Commission Hope, dans l'espoir que l'école bilingue pût plus aisément être francisée, revinrent à certaines de leurs vieilles craintes des décennies passées. Que laissait présager la mobilisation des loges orangistes, ces groupes protestants dont certains membres approchèrent, lors des audiences de la Commission, le sujet de l'enseignement en français et celui des écoles confessionnelles en prescrivant le retour à un système d'école strictement unilingue et la suppression du système des écoles séparées? Les percées faites depuis le rapport Merchant-Scott-Côté étaient-elles mises en péril? C'est ce que laissaient présager certains discours comme celui formulé par Georges-A. Cornish, rédacteur du très sévère mémoire n°113 de l'Inter-Church Committee, un organisme orangiste. Cornish devait avoir une dent contre le fait français en Ontario : appelé à la Commission,

²⁴⁵ Franklin Walker, *Catholic Education and Politics in Ontario, Tome III*, Toronto, Catholic Education Foundation of Ontario, 1986, p. 17-18.

il brossa un tableau sinistre de l'ACFEO, décria les supposés empiétements des écoles séparées sur les droits des écoles publiques et tenta de prouver, en niant les droits des parents en matière d'éducation, que le Canada n'était pas un pays officiellement bilingue²⁴⁶. Cette position en dégoûta plus d'un et pas seulement des Franco-Ontariens. Ce fut le journaliste anglo-ontarien B. K. Sandwell, rédacteur en chef du *Saturday Night*, qui remit les points sur les i en accusant Cornish et sa délégation de s'être fourvoyés en affirmant que seul l'anglais avait droit de cité en Ontario, car la culture canadienne-française avait trouvé sa place dans la province et que jamais en Ontario elle n'avait essayé de se faire dominante. L'unité du Canada reposait clairement selon lui sur le bilinguisme :

Dans la province d'Ontario, dit-il, les Canadiens français ne prétendent pas que la langue française doive devenir la langue officielle ou prédominante, ou que leurs enfants doivent se priver d'apprendre la langue qui est celle qui doit servir à quelqu'un qui sera le citoyen d'une province de langue anglaise. Mais l'on prétend que ces enfants doivent être éduqués dans la culture française et ne pas être transformés, par une politique scolaire bien déterminée, en des participants d'une culture anglo-saxonne qu'ils regardent comme étrangère.²⁴⁷

En novembre 1946, ce fut le surintendant de l'éducation primaire ontarienne, C.-F. Cameron, qui prit la défense des écoles bilingues en reconnaissant l'ancienneté de l'enseignement du français dans la province et son statut historique canadien et en argumentant que l'Ontario avait commis une erreur lamentable à travers l'épisode du Règlement XVII, erreur qui ne devait pas être répétée²⁴⁸. De toutes parts, avec la Commission Hope, le compromis du bilinguisme avait été débattu.

En 1948, le premier ministre clama que l'école bilingue n'était pas menacée par les travaux de la Commission Hope, car son gouvernement ne trancherait aucunement en

²⁴⁶ *Ibid.*

²⁴⁷ *Ibid.*

²⁴⁸ CRCCF, C2/54/11, Charles Gauthier, « Les droits du français en Ontario » dans *Le Droit* (21 novembre 1946).

faveur de politiques donnant à une partie de la population l'impression d'être injustement traitée. Il corroborait de ce fait la position officielle des Franco-Ontariens voulant à tout le moins le maintien des écoles bilingues²⁴⁹. Confortable consolation. Il n'en demeure pas moins que cette « justice » promise par le premier ministre et l'épanouissement de la culture française dans les écoles bilingues (que sollicitaient militants et pédagogues professionnels de l'Ontario français) étaient loin d'être gagnés. Il faut ainsi remarquer que la Commission Hope se penchât sur le sujet l'école bilingue, mais en faisant ainsi, inquiéta plus les Franco-Ontariens qu'elles ne les rassurèrent. Divisée, la vingtaine de délégués siégeant à la Commission Hope eurent en fait beaucoup de difficulté à clore leur enquête. En 1949, ils n'avaient toujours pas soumis de rapport au ministère de l'Éducation. Selon l'ACFEO, c'est que les commissaires s'étaient divisés en trois groupes : celui des catholiques, (comptant cinq représentants), celui des orangistes (comptant cinq autres représentants), et celui des modérés réunissant les onze derniers représentants parmi lesquels figurait le juge Hope²⁵⁰. Tandis que le camp catholique (ne comprenant qu'un seul francophone, un dénommé Henri Saint-Jacques) prêchait en faveur d'un système d'éducation bilingue et de la continuité du système des écoles séparées, les orangistes réclamaient plutôt l'abolition de ces mêmes écoles séparées et la suppression des écoles bilingues²⁵¹. Le débat prit un virage avant tout religieux dès que les représentants anglo-ontariens modérés s'accordèrent sur la légitimité allouée au fait français dans le système des écoles ontariennes. Ce que les Anglo-Ontariens « modérés » (aux dires de l'ACFEO) remettaient en question, c'était plutôt l'existence des écoles

²⁴⁹ CRCCF, C2/55/2, « Le problème de nos écoles », 10 février 1948.

²⁵⁰ CRCCF, C2/55/2, « Les membres de la Commission Hope ne parviendrait pas à s'entendre », 1949.

²⁵¹ CRCCF, C2/55/2, « Le problème de nos écoles », 10 février 1948.

strictement confessionnelles, donc de l'existence de deux systèmes d'éducation publique cohabitant parallèlement en Ontario²⁵².

Hope fit face à une impasse, incapable de rallier autour d'un consensus ses collègues de la Commission²⁵³. Du côté de l'Ontario français, l'attente fut angoissante. Pédagogues professionnels et militants remarquèrent que plusieurs de leurs entreprises scolaires furent avortées par le ministère au nom des travaux de commission. Par exemple, aux écoles de Cobden et de Gloucester, on refusa aux Franco-Ontariens d'établir un enseignement français sous prétexte qu'un gel du système des écoles bilingues était inévitable tant que le juge Hope ne présenterait pas ses recommandations²⁵⁴. Dans quelle direction se dirigeait le gouvernement? Alors que celui-ci venait de créer les postes de surintendants des écoles normales et des écoles secondaires (insérés dans la hiérarchie ministérielle entre le sous-ministre et les directeurs de l'enseignement anglais et français), Robert Gauthier verrait-il ses projets faire naufrage sous le commandement de ses nouveaux supérieurs? D'anciens problèmes semblaient surgir de l'ombre dans laquelle on les avait cloîtrés. En décembre 1948, le ministère de l'Éducation titularisait un remplaçant au poste de directeur de l'enseignement anglais dans les écoles bilingues, poste qui avait été laissé vacant depuis le départ du tandem Bénéteau-Karr et la nomination unique de Robert Gauthier. Jusqu'au moment où ce poste temporaire cessa d'ailleurs d'être reconduit lors de l'année scolaire de 1949-1950, un second souffle était donné au double directoire sous prétexte de mieux

²⁵² *Ibid.*

²⁵³ CRCCF, C2/55/2, « Les membres de la Commission Hope ne parviendrait pas à s'entendre », 1949.

²⁵⁴ CRCCF, C2/55/2, « On refuse l'enseignement du français à l'école de Cobden » dans *Le Droit* (20 avril 1948) ; CRCCF, C2/55/2, « On refuse l'enseignement du français dans Gloucester » dans *Le Droit* (30 octobre 1948).

encadrer l'apprentissage de la langue anglaise chez les élèves franco-ontariens²⁵⁵. L'ACFEO accusa cette réactivation du poste de directeur de l'enseignement anglais d'être un nouveau « coup inique », une nouvelle « menace » et une nouvelle « injustice » grave que l'école bilingue peinerait à essayer²⁵⁶. Le premier ministre Drew se voulut rassurant en justifiant que cette nomination d'un directeur anglais n'était que provisoire, mais les militants de l'école bilingue demeuraient inquiets. Quand enfin ils purent lire le rapport de la Commission Hope publié en 1950, plusieurs de leurs appréhensions semblèrent fondées. Le juge Hope y avança que l'anglais n'était pas adéquatement enseigné dans les écoles bilingues, ce que contredisait le rapport publié par le nouveau directeur de l'enseignement anglais qui, rapidement après son entrée en fonction, constata le progrès satisfaisant que les enfants franco-ontariens faisaient dans l'apprentissage de leur langue seconde²⁵⁷. L'ACFEO releva que le juge Hope avait conclu qu'il était opportun de ramener le double inspectorat, la double direction de l'école bilingue et même de fermer l'École normale de l'Université d'Ottawa²⁵⁸. Or, malgré le « caractère nuisible » de ses recommandations et son ton « tracassier », l'ACFEO reconnut que le rapport de la Commission Hope comprenait aussi certaines « admissions précieuses »²⁵⁹. En fait, du point de vue franco-ontarien, ce document était ambivalent. Si le juge Hope y souhaitait l'impensable pour les militants de l'école bilingue en recommandant le retour au double inspectorat et l'abolition de l'École normale, il y admettait d'autre part la place légitime occupée par de l'enseignement du français en Ontario et encourageait l'emploi

²⁵⁵ CRCCF, C2/55/2, « L'école catholique et française en Ontario », 1^{er} mars 1949.

²⁵⁶ *Ibid.*

²⁵⁷ L'ACFEO n'a pas conservé le rapport du juge Hope, mais a tout de même conservé dans ses archives les commentaires qu'elle lui apportait. CRCCF, C2/19/7, « Rapport pour l'année 1951 ».

²⁵⁸ *Ibid.*

²⁵⁹ CRCCF, C2/292/3, « Rapport du comité d'orientation pédagogique de l'ACFEO », vers 1959.

de la langue française comme langue d'enseignement et de communication dans les classes fréquentées par les élèves de langue française²⁶⁰. Le français aurait sa place²⁶¹.

Mais quelle place?

Tel que certains l'avaient espéré, le temps joua en faveur de la cause franco-ontarienne. Pendant les remous causés par la Commission, le gouvernement provincial décida de ne plus perdre davantage de temps et de proposer sans tarder, avant même le dépôt du rapport Hope, des projets de réforme²⁶². Ministre de l'Éducation à partir de 1948, Dana Porter, dès 1949, prononça un discours adressé au Franco-Ontariens annonçant qu'il dirigerait dans un avenir rapproché une réorganisation du système scolaire impliquant entre autres une révision complète des programmes des écoles primaires et secondaires²⁶³. Les quatre anciennes formes au sein desquelles étaient regroupées les années scolaires seraient redistribuées dans de nouveaux cours suivant plus fidèlement le développement de l'enfant : un cours d'initiation à l'école de trois ans pour les tout-petits (de la 1^{re} à la 3^e année); un cours junior de trois ans pour les enfants (de la 4^e à la 6^e année); un cours intermédiaire (de la 7^e à la 10^e année) adapté à la préadolescence; un cours senior (de la 11^e à la 12^e année) pour les adolescents. Dana Porter allait de l'avant en adoptant une vision progressiste de l'enseignement, affirme Robert Stamp : le ministre fit sienne cette réforme tant et si bien qu'elle fut appelée « Plan Porter »²⁶⁴. Ce projet de réforme s'inspirait des idées en vogue à l'époque voulant répondre aux nouveaux impératifs faisant la promotion de l'éducation de masse²⁶⁵. Cette

²⁶⁰ CRCCF, C2/19/7, « Rapport pour l'année 1951 ».

²⁶¹ *Ibid.*

²⁶² Robert Stamp, *The schools of Ontario. 1876-1976*, p. 187-189.

²⁶³ CRCCF, C2/19/6, « Rapport pour l'année 1949 ».

²⁶⁴ Robert Stamp, *The schools of Ontario. 1876-1976*, p. 190-198.

²⁶⁵ CRCCF, C2/55/6, "Changes in the School Curriculum addressed by the Honorable Dana Porter, Minister of Education", November 1949.

dernière, une éducation démocratique, devait respecter les besoins des élèves et être plus flexible sur le plan du programme d'études. Le gouvernement tenait à orienter davantage son système d'écoles vers les nouvelles philosophies pédagogiques. Cette nouvelle éducation était celle aux États-Unis par l'œuvre de John Dewey, l'un des chefs de l'enseignement progressif axé sur les besoins de l'élève. Elle était discutée ailleurs en Occident comme le révèle l'attention qu'on lui accordait à l'époque en Grande-Bretagne²⁶⁶. Le critère de flexibilité qu'elle voulait appliquer aux programmes d'études encouragerait l'épanouissement individuel des étudiants dans l'espoir de les faire devenir de bons citoyens de demain²⁶⁷. Cette flexibilité permettrait aux localités, à partir des voies proposées par le gouvernement, d'adapter l'enseignement à leurs besoins et à leurs impératifs²⁶⁸. Cette flexibilité devrait néanmoins respecter les lignes générales sanctionnées par le ministère et devrait toujours s'inscrire dans un cadre pédagogique défini par le gouvernement. Elle obligerait la révision totale des programmes d'études dans le souci de favoriser le développement des jeunes, un développement d'ailleurs qui devrait être progressif et dépourvu d'une compartimentation rigide entre l'école primaire et l'école secondaire. Elle déboucherait sur l'approbation non pas de quelques manuels associés aux différents cours, mais bien d'une liste enrichie de manuels permettant aux instituteurs d'adapter leur enseignement qui, tout en respectant la centralisation du ministère de l'Éducation en matière pédagogique, offrait plus de liberté aux commissions scolaires. La vision de Porter engendra cette réforme annoncée en 1950. Le programme commença à être révisé, les commissions scolaires et les regroupements pédagogiques

²⁶⁶ Robert Stamp, *The schools of Ontario. 1876-1976*, p. 167 ; R. G. Gidney, *From Hope to Harris. The reshaping of Ontario's schools*, p. 35.

²⁶⁷ CRCCF, C2/55/6, "Changes in the School Curriculum addressed by the Honorable Dana Porter, Minister of Education", November 1949.

²⁶⁸ *Ibid.*

locaux collaborèrent à sa refonte et il fut annoncé que les « examens d'entrée » (les examens d'admission qui devaient être remplis et réussis pour accéder aux cours du secondaire) seraient abolis. Porter tenait à éliminer ce qu'il considérait comme une barrière arbitraire tracée entre la 8^e et la 9^e année, à abolir ces examens réputés comme l'un des facteurs principaux expliquant ce pour quoi seulement 46 % des élèves de la province réussissaient à faire le passage des études primaires aux études secondaires²⁶⁹. Du côté de l'enseignement en français, cette volonté de renouveler le programme s'introduisait dans le cours d'étude de niveau secondaire énoncé dans les différentes impressions de la Circulaire n° 46 lors des années 1950 (voir annexe III).

À Ottawa, nid de l'intelligentsia éducationnelle franco-ontarienne, le Plan Porter reçut un accueil favorable. Après le bilan par lequel s'était soldée la Commission Hope quant à l'enseignement en français, un avenir plus radieux se dessinait dans la réforme proposée par le ministre de l'Éducation. En suggérant de réviser le programme, tous les manuels employés dans les écoles bilingues de la 1^{re} à la 6^e seraient potentiellement mis à l'examen et réunis dans une nouvelle version de la Circulaire n° 46²⁷⁰. C'était une bonne nouvelle: les inspecteurs bilingues et les commissaires des écoles bilingues pourraient potentiellement jouir d'une plus grande latitude par rapport au choix du matériel pédagogique rédigé en français. De plus, si les livres devaient obligatoirement être approuvés par le ministère, après leur achat, les commissions scolaires, publiques du moins, seraient remboursées et les contribuables n'auraient pas du coup à payer pour les obtenir²⁷¹. Autre bonne nouvelle, on laisserait peut-être la chance aux responsables

²⁶⁹ CRCCF, C2/55/2, « Porter annonce un nouveau système », 4 novembre 1949.

²⁷⁰ CRCCF, C2/55/6, « Une nouvelle liste des manuels scolaires. Dans les écoles primaires M. Dana Porter annonce cette nouvelle » dans *Le Droit* (14 novembre 1949).

²⁷¹ *Ibid.*

franco-ontariens de l'éducation de personnaliser davantage le programme d'études. Tout en restant prudente, l'ACFEO nous paraît avoir été relativement satisfaite de la réforme du Plan Porter, comme en témoigne le mémoire qu'elle publia concernant la réorganisation de l'enseignement en Ontario. Elle y affirma que la répartition des treize « grades » en quatre cours était basée sur une pédagogie saine et de nature à entraîner des résultats significatifs, en abolissant entre autres les « examens d'entrée » anglophones (sérieux obstacles pour les élèves franco-ontariens s'inscrivant aux écoles secondaires)²⁷². Cette révision du programme, qui était prônée par Porter, s'engageait dans une voie qui semblait *a priori* bien disposée à l'égard de la cause de l'école bilingue. Ce qui tracassait l'ACFEO c'était plutôt le traitement, plus exactement le manque d'attention, laissé à l'administration de l'école séparée. Donc, le Plan Porter n'était peut-être pas parfait aux yeux des militants de l'éducation franco-ontarienne, mais il annonçait une heureuse refonte pédagogique par laquelle il serait sans doute plus aisé de faire reconnaître la valeur d'un programme pédagogique respectant la culture canadienne-française.

Quand William Dunlop prit le gouvernail du ministère de l'Éducation en 1951, bien qu'il fût le partisan, selon Robert Stamp, d'une éducation plus conservatrice que Porter, son prédécesseur, et bien que la reconfiguration « progressiste » du système éducationnel ontarien fut freinée, cette dernière poursuivit néanmoins sur sa lancée²⁷³. Plusieurs des politiques de Dunlop furent reçues favorablement par un bon nombre de militants et de pédagogues professionnels de l'Ontario français, l'augmentation des heures d'enseignement à l'école secondaire applaudie par les directeurs des écoles

²⁷² CRCCF, C2/55/6, « La réorganisation de l'enseignement en Ontario » dans *Le Droit* (7 février 1950) ; CRCCF, C2/231/2, « Le ministre de l'Éducation annonce des changements dans le programme d'études ».

²⁷³ Robert Stamp, *The schools of Ontario. 1876-1976*, p. 193.

bilingues l'attestant bien²⁷⁴. Ce qui nous intéressera davantage dans le long mandat de Dunlop, qui ne prit fin qu'en 1959, c'est la création du Comité ministériel des manuels et des programmes d'études (Comité des manuels) pour les écoles bilingues de l'Ontario. En 1952, la création de cet organisme, pensé et organisé par Robert Gauthier, confirme la professionnalisation que connut le milieu associatif franco-ontarien se chargeant de l'école bilingue. Les portes du ministère de l'Éducation étaient plus ouvertes qu'elles ne l'avaient été jamais. L'administration gouvernementale était prête à laisser une plus grande marge de manœuvre aux Franco-Ontariens dont la profession était de veiller de proche et même de loin à la saine croissance de l'école bilingue. Afin d'impulser ce processus, le gouvernement approuva la création du Comité des manuels qui dynamisa les échanges entre pédagogues professionnels franco-ontariens, qu'ils fussent impliqués à l'École normale de l'Université d'Ottawa, dans les comités pédagogiques de l'AEFO ou qu'ils occupassent des postes gouvernementaux. Leur mandat : faire des recommandations qui seraient soumises à un autre comité ministériel, le Comité du curriculum, afin de s'assurer (tout en consultant le directeur de l'enseignement français) qu'en matière de manuels scolaires, le programme de la 1^{re} à la 10^e année répondait aux besoins de leur communauté²⁷⁵. Les membres du Comité des manuels étaient effectivement des officiers du ministère : ils étaient nommés sous son autorité. Néanmoins, quand venait le temps de recruter, quand à la suite d'une démission un poste était laissé vacant, le Comité des manuels eut le privilège de recommander au ministère ceux qu'il jugeait les plus aptes à renforcer ses rangs. Règle générale, le ministère acceptait la candidature proposée. Ainsi furent remplacés sans trop de mal les inspecteurs

²⁷⁴ CRCCF, C2/52/7, « Réactions diverses à la décision de Dunlop » dans *Le Droit* (24 janvier 1958).

²⁷⁵ CRCCF, C50/73/10, « Demande d'adhésion à monsieur Godbout », Toronto, le 14 mars 1952.

Adélarde Gascon et Falconio Choquette en 1957 par leurs collègues inspecteurs Émile Dubois et Rémi Millette. Ainsi fut aussi sélectionné le frère Omer Deslauriers, instituteur devenu directeur de l'Académie de La Salle et éventuellement président de l'AEFO et de l'ACFEO, après la démission de l'institutrice Sœur Amélia Rosaire en 1959²⁷⁶. L'interaction des membres du Comité des manuels avec d'autres représentants du ministère était également cruciale au bon fonctionnement de ses séances pendant lesquelles ses membres interprétaient le programme d'études dans une perspective franco-ontarienne. Notons qu'en 1955, l'Ontario français obtint du ministère la promotion d'un surintendant-adjoint pour l'enseignement primaire. Responsable de cette charge, l'inspecteur Benjamin Michaud (qui devint un allié important de Robert Gauthier, toujours en poste à la direction de l'enseignement français pendant les années 1950) suivit attentivement le travail exécuté au Comité des manuels et assista à plusieurs reprises à ses séances²⁷⁷. Dans les associations provinciales, guidés par leur directeur de l'enseignement français et leur nouveau surintendant-adjoint pour l'enseignement primaire, les pédagogues professionnels franco-ontariens se taillèrent une place. C'est à titre de représentants du gouvernement qu'ils échangeaient avec les maisons d'édition « étrangères » (et d'ailleurs avec plusieurs maisons québécoises)²⁷⁸. Avec des fonctions officielles, avec un budget précis, le travail effectué par les membres du Comité des manuels incarnait ce dynamisme marqué par une expansion du fonctionnariat franco-ontarien recruté auprès des pédagogues professionnels affectés à la garde de la vie scolaire. Après l'impulsion des années 1930 et la pause forcée de la Deuxième Guerre, une ère de renouveau redynamisait le milieu associatif franco-ontarien au centre de

²⁷⁶ CRCCF, C26/1, Frère Omer, « Demande de démission de sœur Amélia Rosaire », 9 juin 1959.

²⁷⁷ CRCCF, C2/19/8, « Rapport général pour l'année 1955 ».

²⁷⁸ CRCCF, C26/1, « Lettre À monsieur Georges A. Roy », 10 mai 1957.

l'organisation pédagogique de l'école bilingue. En 1959, le ministère de l'Éducation perçut lui aussi ce souffle et applaudit le travail accompli par le Comité ministériel des manuels²⁷⁹. Les efforts fournis par les pédagogues professionnels avaient porté fruit et le gouvernement ontarien semblait reconnaître la convenance des composantes de ce programme d'études franco-ontarien qu'ils ne cessaient d'étoffer.

L'ACFEO : héraut de la Maison franco-ontarienne

Alors que les pions ministériels étaient placés sur l'échiquier associatif, l'ACFEO intervint à maintes reprises dans la partie engagée sur la question scolaire. Plus distincts étaient les rôles qu'elle y jouerait : au moment de l'après-guerre, elle continuerait entre autres à défendre les intérêts franco-ontariens auprès du gouvernement en commentant les politiques ministérielles, tout en tentant de coordonner les entreprises poursuivies par ses homologues du milieu associatif. Sans se spécialiser dans les questions pédagogiques, l'ACFEO cherchait à promouvoir l'expansion des programmes bilingues en se portant à la défense de l'école bilingue lorsqu'on la sentait menacée ou en supervisant son développement lorsque la conjoncture socio-politique le lui permettait. Elle demeurait un repère de militants. Ainsi, elle resta à l'affût de discussions des séances de la Commission Hope traitant de l'école bilingue et de l'école séparée. En 1946, elle travaillait activement à la rédaction d'un premier mémoire qu'elle remettrait à la Commission Hope et dans lequel, comme nous le verrons sous peu, elle prit la défense de l'enseignement en français²⁸⁰. En 1951, similairement, elle transmet au ministère de l'Éducation sa réponse à la publication du rapport de la Commission Hope. Au cœur de cette réponse, elle affirma

²⁷⁹ CRCCF, C26/1, Millette, « Lettre pour la révision de la Circulaire n° 46 à Monsieur Watson », 12 mai 1959.

²⁸⁰ CRCCF, C2/19/5, « Rapport pour l'année 1946 » ; CRCCF, C2/19/5, « Mémoire de l'Association canadienne-français d'Éducation d'Ontario », 1946.

lutter en faveur du bien-être des élèves franco-ontariens, des intérêts de la province complète et de ceux du Canada tout entier²⁸¹. En 1959, elle publia ses revendications en matière scolaire, celles-ci portant surtout sur la gestion de l'école séparée (dans un manifeste qu'elle transmet au gouvernement)²⁸². Combative, elle était prête à contre-attaquer quand la moindre menace s'annonçait. Il n'en demeure pas moins que son franc discours trahissait un « désir sincère de collaborer avec les autorités chargées de l'éducation de la province²⁸³. »

L'ACFEO était plus efficace à faire valoir les positions franco-ontariennes ou à réclamer des changements administratifs qu'à créer un espace discursif voué à la pédagogie. L'organisme qui deviendrait après la Deuxième Guerre le « sous-comité de pédagogie » (un comité intégré à l'exécutif de l'ACFEO et créé à partir de la fusion de son ancien comité pédagogique et de son conseil pédagogique) travailla activement, certes²⁸⁴. Il n'en demeure pas moins que la plupart de ses entreprises semblent s'inscrire dans des efforts de coordination structurelle, surtout d'ordre financier, plus que dans l'élaboration d'une pédagogie ou d'un programme spécifique pour l'école bilingue. Sur une dizaine d'années, les procès-verbaux produits par le sous-comité pédagogique furent marqués par la faible occurrence de discussions portant sur l'orientation, le matériel et les méthodes d'enseignement. Parmi ces mentions pédagogiques, en 1951, le sous-comité pédagogique apprit qu'un comité de l'AEFO présidé par l'inspecteur Adélar Gascon s'attaquait à une révision du programme d'étude²⁸⁵. En 1955, les délégués du sous-comité

²⁸¹ CRCCF, C2/19/7, « Rapport pour l'année 1951 ».

²⁸² CRCCF, C2/43/6, Aimé Arvisais, Roger Charbonneau, « Mémoire à l'honorable premier ministre de l'Ontario M Leslie M Frost ».

²⁸³ CRCCF, C2/19/6, « Rapport pour l'année 1951 ».

²⁸⁴ CRCCF, C2/19/6, « Rapport pour l'année 1947 », octobre 1947.

²⁸⁵ CRCCF, C2/292/3, « Rapport du comité d'orientation pédagogique », 14 mai 1951

pédagogique discutèrent de l'enseignement de l'histoire et de la géographie²⁸⁶ et en 1956 des manuels scolaires²⁸⁷. C'est dire que se prononcer sur les débats pédagogiques franco-ontariens ne paraît pas avoir été l'objectif principal des militants et des pédagogues rassemblés dans ce comité de l'ACFEO. Le sous-comité permettait aux militants de l'ACFEO de se tenir au courant des percées faites par les autres personnages clés de l'enseignement bilingue, notamment Robert Gauthier, et d'établir après coup le soutien que l'ACFEO pourrait leur apporter. L'organisation annuelle du concours du Bon parler français²⁸⁸, l'organisation du nouveau concours d'histoire du Canada²⁸⁹, le recrutement des instituteurs²⁹⁰, les cours par correspondance²⁹¹, l'organisation de l'enseignement secondaire²⁹², les collectes de fonds provinciales²⁹³, l'enseignement aux enfants sourds-muets²⁹⁴, voilà certains des principaux thèmes qu'ils examinèrent périodiquement. Le sous-comité tenait à organiser l'administration d'activités reliées au domaine scolaire et à appuyer des actions militantes. Entre autres, l'ACFEO jouait un rôle clé dans le domaine de l'éducation bilingue en organisant a) les concours provinciaux valorisant l'enseignement du français et de l'histoire auprès des élèves, b) les prêts d'honneurs²⁹⁵ (accordés à certains professeurs cherchant à se qualifier davantage) et c) l'Ordre du

²⁸⁶ CRCCF, C2/292/3, « Rapport du comité d'orientation pédagogique », 14 octobre 1952.

²⁸⁷ CRCCF, C2/292/3, « Rapport du comité d'orientation pédagogique », 14 décembre 1956.

²⁸⁸ CRCCF, C2/19/6, « Rapport pour l'année 1949 » ; CRCCF, C2/19/7, ACFEO, « Rapport pour l'année 1951 ».

²⁸⁹ CRCCF, C2/292/3, « Rapport du comité d'orientation pédagogique », 14 décembre 1956.

²⁹⁰ CRCCF, C2/19/7, « Rapport pour l'année 1951 ».

²⁹¹ CRCCF, C2/19/6, « Rapport pour l'année 1947 ».

²⁹² CRCCF, C2/19/6, « Rapport pour l'année 1949 ».

²⁹³ *Ibid.*

²⁹⁴ *Ibid.*

²⁹⁵ *Ibid.*

Mérite scolaire²⁹⁶ fournissant des récompenses aux intervenants du domaine scolaire en honorant leur contribution exceptionnelle.

L'ACFEO ne prétendait pas avoir le monopole de la question scolaire et reconnaissait les contributions apportées par les autres associations de l'Ontario français. Elle se félicitait de réussir à collaborer avec les commissaires d'école, les inspecteurs bilingues, les instituteurs bilingues, les normaliens, etc.²⁹⁷. Au moment même où le milieu associatif se ramifiait (par les œuvres de plus en plus spécialisées dirigées par les pédagogues professionnels), l'ACFEO tenta de préciser son rôle en se déclarant l'institution mère franco-ontarienne. Unification : tel était le mot d'ordre général de l'Association pendant les années 1950, tel était l'axe par lequel elle tentait de consolider son mandat. Elle se donnait le devoir de réunir l'ensemble des associations de l'Ontario français dans un même carrefour au nom de la coopération, de l'unification des forces qu'elle seule avait le pouvoir de coordonner. Elle voulut que ce carrefour fût un lieu physique, et quand se libéra en 1958 l'ancienne résidence du haut-commissariat de la Nouvelle-Zélande située au 10 de la rue Wurtemberg, à Ottawa, elle décida d'acquérir ce qui deviendrait ses quartiers généraux²⁹⁸. Plusieurs associations franco-ontariennes d'envergure (telles que la Fédération des femmes canadiennes-françaises, l'Union des cultivateurs franco-ontariens, la Fédération des Sociétés Saint-Jean-Baptiste, l'Association de l'enseignement français en Ontario (l'AEFO), l'Association des commissaires d'écoles bilingues d'Ontario, l'Association de la jeunesse franco-ontarienne, et la Fédération des Associations de parents et d'instituteurs de langue

²⁹⁶ CRCCF, C2/19/5, « Rapport pour l'année 1946 » ; CRCCF, C2/19/6, « Rapport pour l'année 1947 » ; CRCCF, C2/19/6, « Rapport pour l'année 1948 ».

²⁹⁷ CRCCF, C2/19/8, « Rapport pour l'année 1954 ».

²⁹⁸ CRCCF, C50/73/7, Jean-Marc Trépanier, « Ottawa aura son centre français », 12 mars 1958.

française d'Ontario) pourraient y siéger. La Maison franco-ontarienne naissait. Une autre étude pourrait explorer plus en profondeur les nombreux enjeux de cet épisode tels a) les réactions des diverses associations face à ce mouvement de réunion et b) les enjeux monétaires de cette collaboration. Il ne faut pas croire que l'entière des projets collaboratifs que l'ACFEO mettait de l'avant était dépourvue de différends. En 1954 par exemple, les nominations des lauréats de l'Ordre du Mérite scolaire ne firent pas consensus au sein de l'AEFO qui considérait que l'ACFEO négligea de reconnaître le bon travail du personnel travaillant dans des écoles secondaires publiques (au profit de celui des écoles séparées)²⁹⁹. Quoi qu'il en soit, ce mouvement rassembleur déclenché par l'ACFEO confirme le mandat qu'elle exerçait en matière d'éducation. À l'égard de l'école bilingue, elle s'érigea en centre politique parlant au nom de la province devant le ministère de l'Éducation publique. C'est comme coordonnateur de l'école bilingue, représentante du milieu associatif franco-ontarien et promotrice de l'enseignement bilingue que l'ACFEO et ses militants en vinrent à agir par rapport à la question scolaire. Au détriment de la prise en charge de la pédagogie franco-ontarienne, l'ACEFO n'en vint pas moins à se spécialiser dans son rôle de chef de file.

L'AEFO en effervescence

Tandis que l'ACFEO brigait un mandat de coordination, l'AEFO, de son côté, s'évertuait à transformer la réalité enseignante en approfondissant les champs d'intervention définis par son double mandat constitutionnel. Nous observons en ce sens que l'AEFO, de pair avec le gouvernement, milita pour améliorer les conditions de travail des instituteurs et institutrices franco-ontariens. Les mesures qu'elles défendaient firent

²⁹⁹ CRCCF, C50/73/7, Roger Charbonneau, « Lettre à Madame Lauretta Lévêque », 10 février 1954 ; CRCCF, C50/73/10, « Lettre à Monsieur Roger Charbonneau », 20 avril 1959.

jaser. Elle se couvrit de mérite quand l'Assemblée législative ontarienne, en 1949, adopta des mesures qui se conformaient aux résolutions qu'elle avait formulées : par exemple a) nommer un représentant des écoles séparées à la commission du fonds de pension et b) réhabiliter les fonds de pension des instituteurs qui, ayant quitté l'enseignement et ayant retiré leurs contributions, revenaient par après à la profession³⁰⁰. L'AEFO, notamment par l'entremise de la place qui lui était réservée à l'OTF, se tenait au courant des grandes questions d'ordre professionnel qui étaient posées à l'échelle de la province. Elle se réjouit d'avoir pris part en 1949 à l'impressionnante réunion des délégués de l'OTF et des représentants répartis parmi les diverses associations des commissions scolaires, d'autant plus que ce dialogue noué entre les divers groupes d'intervenants fut couronné de succès. L'AEFO pouvait déclarer fièrement qu'en 1950, les conditions de travail des instituteurs s'étaient franchement améliorées, comme en témoignait le traitement minimum moyen des instituteurs laïcs passé de 900 \$ à 1300 \$ en l'espace de seulement trois ans³⁰¹.

De la même façon, en s'impliquant dans les discussions et les rencontres sollicitées par l'OTF avec divers organismes pédagogiques, l'AEFO confirma aussi son aspiration (postulée également dans ses statuts) à s'assurer de la qualité du programme d'études et à l'interpréter pour satisfaire les besoins spécifiques de l'Ontario français. D'ailleurs, tout comme les questions d'ordre professionnel étaient d'actualité en Ontario à l'arrivée des années 1950, d'un océan à l'autre, les provinces canadiennes semblaient ressentir le besoin de faire la refonte de leurs programmes pédagogiques. C'est à cette époque que la Canadian Educational Association (CEA) publiait sa revue bilingue qui, considérant les similitudes et les différences entre les dix systèmes scolaires du pays,

³⁰⁰ CRCCF, C2/12/5, « Rapport de l'AEFO », 1950.

³⁰¹ *Ibid.*

cherchait à tirer des leçons à partir du dénominateur commun de leur expérience³⁰². Dans l'un de ses articles, en 1950, la CEA témoignait du mouvement pancanadien qui, en Ontario comme dans les autres provinces, sanctionnait le processus de révision des curriculums. Des tendances générales se dégageaient de cet exercice. Les ministères d'Éducation canadiens mettaient de plus en plus l'accent sur le besoin pour l'école élémentaire et ses équivalents de fournir aux élèves un tronc solide de compétences linguistiques et mathématiques sur lesquelles pourraient se ramifier les autres matières : la santé, l'éducation physique, les sciences sociales, la musique et l'art tandis que l'enseignement secondaire devrait s'orienter vers l'intégration des élèves au marché du travail et à sa responsabilisation politique³⁰³. Nous remarquons que le Plan Porter cadrerait bien dans le contexte du temps. Les interrogations pédagogiques qui s'enracinaient en Ontario faisaient écho à une sensibilité qui débordait les frontières provinciales. Par exemple, en 1951, sous les auspices de l'OTF, des officiers du gouvernement, des représentants des filiales de l'OTF, des parents des hommes d'affaires, et des éducateurs de tous les niveaux de l'enseignement ontarien se réunirent à Toronto afin d'assister à une conférence sur le programme d'études et sa philosophie³⁰⁴. L'AEFO encouragea plusieurs de ses membres à y participer en se joignant à sa délégation. En 1960, le domaine de l'éducation ontarien profiterait encore de cette impulsion. Au mois de novembre, l'Ontario Association for Curriculum Development (OACD), un organisme ontarien établi pour mener de la recherche autour du programme d'études, organisait une conférence provinciale que commanditerait l'AEFO en collaboration avec une douzaine

³⁰² CRCCF, C2/28/11, "The structure of Public Education in Canada", *Canadian Education*, vol. 4, n° 4 (September 1950).

³⁰³ *Ibid.*

³⁰⁴ CRCCF, C2/52/3, Laurretta Lévêque, « Lettre », 11 septembre 1951.

d'associations³⁰⁵. Secondée par sa participation aux activités de l'OTF, l'AEFO se positionnait donc dans une situation enviable au sein de la structure ontarienne de façon à rester au courant des plus récents débats pédagogiques.

C'est dans le sens tracé par cette volonté de moderniser le programme d'études que l'AEFO, n'oubliant pas les initiatives ontariennes et canadiennes, chercha à peaufiner la pédagogie offerte à l'école bilingue. En 1953, Arthur Savard, président de l'OTF, rendait hommage aux efforts que l'AEFO avait pilotés. Il spécifia que la publication de *l'École ontarienne* s'enchaînait année après année de sorte qu'une véritable plateforme de discussion publique sur la pédagogie était rendue possible à l'échelle de l'Ontario français. De plus, l'AEFO envoyait depuis 1951 des délégués à l'OACD et parvenait dès lors à exécuter un travail des plus considérables par rapport à la révision des manuels franco-ontariens et à l'étude de la philosophie éducationnelle à laquelle devaient s'adonner l'école bilingue et son personnel. Dans cet ordre d'idée, elle inaugura en 1953 son premier « séminar » pédagogique annuel à Sudbury, dédié au thème de l'enseignement utilitaire auquel des représentants franco-ontariens venus de tous les coins de la province participèrent. Arthur Savard voyait avec clairvoyance que l'AEFO s'érigeait pendant les années 1950 en tant que tribune centrale de la pédagogie franco-ontarienne, une tribune fonctionnelle, dont les membres seraient capables de discuter avec sérieux des plus graves enjeux éducationnels apparaissant dans un siècle rempli de turbulences³⁰⁶. L'AEFO, qui avait choisi sa devise avec précaution : « grandir pour servir », ne pouvait mieux évoquer son devoir, celui de préparer les jeunes cohortes de pédagogues aux défis auxquels ils feraient face dans leur classe, lorsqu'ils transmettraient

³⁰⁵ CRCCF, C2/19/10, « Rapport général pour l'année 1960 ».

³⁰⁶ CRCCF, C2/13/5, Arthur Savard, « Rapport de l'Association de l'enseignement français présenté par Arthur Savard, président de l'Ontario Teacher's Federation », 14 octobre 1953.

l'héritage « ethnique » et « religieux » de l'Ontario français aux nouvelles générations³⁰⁷. Pour ce faire, l'AEFO devait continuer à élargir son champ d'action. Elle ne pouvait ignorer les avancées technologiques qui tendaient à repenser la pédagogie et étudia sans plus tarder la place du cinéma, de la radio, des photographies, des projections fixes, des enregistrements dans la salle de classe³⁰⁸. Plus les sujets pédagogiques méritant une étude se multipliaient, plus elle formait des comités pour les examiner. Elle réalisa une révision complète des manuels scolaires utilisés dans les écoles bilingues afin de trouver ceux qui étaient dignes d'être présentés aux élèves et ceux qui ne l'étaient pas³⁰⁹. L'AEFO, en contact avec les directeurs d'école et les enseignants, ses membres, avait les moyens d'accomplir une telle tâche. Elle avait grimpé au sommet d'un réseau étendu traversé par l'esprit innovateur de ses professionnels. En 1955, elle ramena de l'OTF le projet de former un comité des sciences sociales dans sa propre enceinte³¹⁰. À la fin des années 1950, l'AEFO organisa à Toronto un séminar traitant des langues pour conclure, après avoir fait enquête sur l'enseignement bilingue et les High Schools, à la pertinence de créer des « écoles secondaires françaises »³¹¹. L'école franco-ontarienne fut dès lors soutenue par des unités pédagogiques locales lui étant entièrement dévouées.

L'AEFO, consciente d'être devenue une meneuse dans l'éducation franco-ontarienne, n'en tenait pas moins à travailler avec ses homologues du milieu associatif. En collaboration avec l'ACFEO, à laquelle elle était affiliée « moralement » depuis 1944, elle se félicitait en 1950 de favoriser la création des Associations de parents et

³⁰⁷ *Ibid.*

³⁰⁸ CRCCF, C2/12/5, « Rapport de l'AEFO », 1950.

³⁰⁹ CRCCF, C50/1/11, « Congrès annuel 1954 », 12 et 13 avril novembre 1955.

³¹⁰ W.A Parish, « Le comité des sciences sociales (OTF) », *École ontarienne*, vol. 12, n° 1 (février 1955), p. 36-37.

³¹¹ CRCCF, C50/4/1, « Rapport du comité pédagogique de l'enseignement élémentaire au congrès annuel », 1958.

d'instituteurs (les API), outils qui faciliteraient l'interaction entre l'école et le foyer³¹². Elle se chargea de multiplier les échanges entre les commissaires d'école et les éducateurs en mettant sur pied plusieurs rencontres offrant aux éducateurs une compréhension plus vaste et plus exacte des enjeux propres à leurs revendications et à leurs engagements³¹³. En supervisant des réunions régionales dans diverses localités, où se rencontreraient instituteurs et inspecteurs, elle promut la recherche en éducation aboutissant à la production d'un matériel pédagogique répondant avec plus de justesse à la mission culturelle de l'école bilingue³¹⁴. En participant à l'implantation des Prêts d'honneur, elle tint (avec l'ACFEO et l'École normale) à s'assurer de l'excellence de la formation pédagogique du corps professoral qui la composait³¹⁵. Tout en postulant son autonomie, l'AEFO chantait les louanges des accomplissements coopératifs réalisés avec ses collègues (inspecteurs et professeurs de l'École normale, commissaires d'écoles bilingues et membres des associations de parents-instituteurs) et condamnait de mystérieux désirs « égoïstes » nuisant, à ses dires, à « l'harmonie » de l'Ontario français :

En terminant, je voudrais souligner que l'AEFO tient à coopérer avec toutes les autres associations pour améliorer l'enseignement dans nos classes bilingues. Nous croyons que chaque association en particulier celle des inspecteurs et des professeurs d'École normale des commissaires d'écoles bilingues, l'Association des parents-instituteurs et la nôtre ont une grande part à jouer dans ce domaine. Sans perdre notre autonomie, nous désirons nous rapprocher davantage des autres groupes pour faire œuvre commune. De récentes rencontres au niveau des exécutifs provinciaux laissent entrevoir de grandes possibilités d'entente. J'espère sincèrement que la nécessité urgente de l'amélioration de l'enseignement bannira certaines prises de position égoïstes et primaires qui souvent ont causé du tort à de nos mouvements. Nous avons tous des raisons d'exister, mais nous devons exister dans l'harmonie. Dans un respect mutuel des droits de chaque association, je suis persuadé que, de l'union, nous verrons se poursuivre le progrès constant de notre association-mère, l'Association d'Éducation. C'est donc le vœu final que je formule devant cette auguste assemblée : une plus grande unité des associations franco-ontariennes basée sur le respect de l'autonomie de chaque association.³¹⁶

³¹² CRCCF, C2/12/5, « Rapport de l'AEFO », 1950.

³¹³ CRCCF, C2/13/5, Arthur Savard, « Rapport de l'Association de l'enseignement français présenté par Arthur Savard, président de l'Ontario Teacher's Federation », 14 octobre 1953.

³¹⁴ *Ibid.*

³¹⁵ *Ibid.*

³¹⁶ CRCCF, C2/14/11, Membre non identifié de l'AEFO, « Rapport général des fêtes du Cinquantenaire et du quinze Congrès général de l'Association canadienne-française d'Éducation d'Ontario », avril 1960.

L'AEFO prônait comme l'ACFEO l'unification de la force de frappe des institutions franco-ontariennes dans l'espoir de bâtir une école franco-ontarienne plus solide. Néanmoins elle postulerait avec force le droit de chaque association d'exister à part entière. Une question demeure, la centralisation des forces franco-ontariennes par l'ACFEO dans son projet de maison franco-ontarienne avait-elle eu des opposants? C'est une question à approfondir ailleurs que dans ce travail.

Mais même si la spécialisation de tout le milieu associatif franco-ontarien devrait être explorée plus amplement, nous avons présenté comment elle articula la synchronisation des actions orchestrées par l'ACFEO et l'AEFO, ces deux associations se révélant pendant les années 1950 comme des carrefours centraux de l'éducation franco-ontarienne. D'un côté l'ACFEO, pendant tout l'épisode de la Commission Hope, confirmerait son mandat de représentation des intérêts franco-ontariens auprès du ministère de l'Éducation. Rarement elle manquerait une occasion de transmettre à son interlocuteur gouvernemental un mémoire ou un rapport commentant ses politiques. Rarement aussi manquerait-elle l'occasion de soutenir des événements et des projets d'envergure provinciale valorisant l'enseignement bilingue. De l'autre, l'AEFO, intégrée à la structure éducative franco-ontarienne, parvint à rester au fait des débats pédagogiques les plus actuels et n'hésiterait pas à les scruter. L'AEFO se spécialisait, sans oublier ses intérêts professionnels, dans l'étude de la pédagogie bilingue. La conjoncture franco-ontarienne, depuis le Plan Porter, voire canadienne, était favorable à l'ouverture des débats sur la pédagogie et était plus souple à l'idée de construire un programme propre à l'école bilingue. Ces militants et pédagogues professionnels franco-ontariens étaient écoutés de plus en plus par le gouvernement provincial qui, au cours des

années 1950, respectait mieux le rôle qu'ils revendiquaient par les leurs dans l'organisation pédagogique de l'école bilingue.

3.2 Faire fleurir l'enseignement en français

La flexibilité de la pédagogie franco-ontarienne

L'après-guerre fut une période cruciale par rapport à l'enseignement du français, qui, s'il avait été accepté dans la période précédente, devait désormais s'institutionnaliser dans les écoles grâce à toute une gamme de projets que les Franco-Ontariens encouragèrent. Il faut tout d'abord remarquer que plusieurs militants ainsi que les pédagogues professionnels étaient encore habités par le désir de ramener vers l'école bilingue le plus grand nombre possible d'enfants appartenant à l'Ontario français. Cette volonté de démocratiser l'école bilingue, volonté déjà manifestée au cours des années 1930, se confirmerait après 1945. Au sous-comité pédagogique de l'ACFEO, on la soutint avec le projet de créer les jardins d'enfants, alors considérés par Robert Gauthier alors comme l'un des outils les mieux adaptés pour introduire l'enfant à la vie scolaire. Les militants approuvèrent ainsi le projet pilote du directeur de l'enseignement français voulant organiser à Ottawa un premier jardin d'enfants dans l'espoir que l'année suivante, les élèves s'incorporeraient mieux à la 1^{re} année que les autres cohortes³¹⁷. Il fallait promouvoir l'éducation. Robert Gauthier ne cesserait de le proclamer. En fait, militants et pédagogues professionnels semblent avoir appuyé de manière générale cette vision en se souciant de consulter des enquêtes statistiques de plus en plus nombreuses.

La science était l'ami du pédagogue et grâce à elle les problématiques du système des

³¹⁷ CRCCF, C2/292/3, « Réunion conjointe du Comité pédagogique et des Conseillers pédagogiques », 12 janvier 1945.

écoles bilingues étaient conceptualisées en de nouveaux termes. C'est en se fiant à une enquête statistique que Louis Charbonneau fit observer à ses collègues du sous-comité pédagogique de l'ACFEO que très peu de garçons achevaient leurs études en comparaison avec les filles d'une même cohorte, que le nombre des professionnels formés dans les écoles bilingues n'était pas suffisant ni pour répondre « aux nouvelles demandes » ni pour « combler les vides » qui se créaient déjà dans la communauté, et que les enfants doués devraient être fortement sollicités à poursuivre leurs études au niveau secondaire³¹⁸. L'entreprise éducative franco-ontarienne faisait de la statistique l'un de ses piliers. Plusieurs enquêtes furent d'ailleurs publiées dans les pages de l'*École ontarienne* et dans les rapports annuels de l'ACFEO nous permettant ainsi de mieux comprendre la réalité pratique avec laquelle les penseurs de l'enseignement français devaient composer. À travers les quelques statistiques réunies dans les tableaux synthèses que nous avons dressés (voir les annexes IV, V et VI), nous observons qu'au cours des années 1950 la population scolaire augmentait rapidement et que, par la multiplication des commissions scolaires et par la croissance du nombre d'instituteurs, le système des écoles bilingues se développait tout en donnant de la vigueur à cette compétition entretenue au niveau secondaire entre les écoles privées, confessionnelles, et les écoles publiques, neutres, que Lang a amplement expliquée³¹⁹. Si la démocratisation de l'éducation bilingue avançait pas à pas, il fallait s'assurer que ses progrès seraient accessibles et adaptés aux différents milieux. Dans cette optique, l'ACFEO, en 1949, applaudissait la diffusion d'une image plus positive relativement à l'éducation secondaire : un plus grand nombre de parents envoyaient leurs enfants suivre des cours secondaires, la scolarité franco-ontarienne

³¹⁸ *Ibid.*

³¹⁹ Stéphane Lang, « La communauté franco-ontarienne et l'enseignement secondaire (1910-1968) », p. 84, p. 123, p. 180-186.

progressait³²⁰. En milieu minoritaire, rural et urbain, l'ACFEO continua d'encourager la fondation des V^e cours (les 9^e et 10^e années) annexés aux écoles bilingues séparées. Par ailleurs, sous l'influence de son sous-comité pédagogique réunissant quelques-uns de ses anciens conseillers pédagogiques, comme Robert Gauthier, elle acceptait officiellement que, dans certaines localités, les écoles secondaires bilingues publiques fussent privilégiées³²¹. Les lignes directrices que le sous-comité favorisait étaient pesées, nuancées; tout dépendait des particularités de la localité. Dans le cas où des élèves franco-ontariens n'auraient ni écoles secondaires bilingues ni écoles séparées offrant des V^e cours à portée de main, il fallait bien se résigner à encourager leurs parents à les confier aux High Schools publics³²². Les militants de l'école bilingue, informés par certains pédagogues franco-ontariens prenant place avec eux au sous-comité pédagogique, savaient faire preuve de la flexibilité nécessaire pour rapprocher les impératifs de démocratisation de l'école qu'ils chérissaient aux idéaux traditionnels qu'ils tenaient à reproduire. Cette flexibilité fut d'ailleurs reconnue et privilégiée dans la vision consacrée par le Plan Porter. Aux instituteurs, aux inspecteurs et aux directeurs d'école, ce ne serait plus une liste unidimensionnelle, associant chaque matière du programme à un seul manuel, qui serait proposée, mais bien une liste incorporant plusieurs titres parmi lesquels les établissements scolaires devraient choisir ceux qui répondaient le mieux à leur vision éducative et aux besoins particuliers de leur milieu³²³. Il était plus difficile pour le gouvernement ontarien de refuser, malgré son rôle central de régulation des programmes d'études, que la pédagogie de l'école bilingue se greffât aux besoins

³²⁰ CRCCF, C2/19/6, « Rapport pour l'année 1949 ».

³²¹ *Ibid.*

³²² Voir les différentes prises de position de l'ACFEO que révèle Stéphane Lang, « La communauté franco-ontarienne et l'enseignement secondaire (1910-1968) », p. 113-145.

³²³ CRCCF, C2/19/6, « Rapport pour l'année 1949 ».

particuliers de l'Ontario français. Le séminar annuel qu'organisa l'AEFO en 1956 se voua entièrement à la question. Un par un, les progrès marqués dans les cinq grands territoires d'inspection de l'Ontario français y furent scrutés à la loupe, à la lumière des nombreux examens rédigés par des cellules locales d'instituteurs faisant une rétrospection des dix dernières années avec pour objectif de cerner les besoins particuliers de chacune de ces régions. Dans la région du Grand Nord, les pédagogues remarquèrent, de cette manière, que le niveau de scolarité de leurs élèves semblait avoir diminué, que des manuels bilingues n'étaient toujours pas accessibles, que les commissaires œuvraient avec acharnement à moderniser l'outillage des classes bilingues et que le programme d'études répondait de manière acceptable aux caractéristiques de leur milieu³²⁴. La pédagogie de l'école bilingue bénéficiait certes d'une certaine flexibilité bien que l'adaptation du programme ministériel à l'enseignement bilingue, un travail à l'initiative de l'inspecteur Cyr, restât à être continuellement évaluée. Ils ajoutèrent que d'autres pédagogues contribuaient activement à l'actualisation de la Circulaire n° 46 à laquelle des sections, sur la composition française, la langue parlée, l'orientation scolaire et la lecture personnelle avaient été ajoutées. Les portraits de l'enseignement bilingue dans les régions du Sud, du Sud-Ouest et du Nord partageaient ces caractéristiques de la région du Grand Nord : failles dans l'enseignement du français, colmatage de ces failles par le travail de pédagogues professionnels et finalement besoin de constamment réviser le programme d'études en examinant la Circulaire n° 46 et en recommandant des manuels³²⁵. Seule la région de l'Est faisait figure d'exception : il y était ressenti par les instituteurs que le programme bilingue, en plus d'être adapté à son milieu, jouissait d'assises satisfaisantes.

³²⁴ CRCCF, C50/1/12, « Rapport sur la situation du Français », 10 au 12 février 1956.

³²⁵ *Ibid.*

Sur le plan du matériel pédagogique, l'enseignement du français y progressait³²⁶. Nous retenons donc que l'enseignement bilingue était étudié par les pédagogues professionnels dans le souci de distinguer les spécificités propres aux différents portraits régionaux de l'Ontario français. L'école bilingue était pensée par ce groupe d'individus dans un juste milieu ne négligeant pas les contextes sociaux dans lesquels elle s'enracinait.

Le séminar de 1956 atteste un pareil désir. L'idéal de la démocratisation leur étant précieux, les pédagogues franco-ontariens utilisaient des techniques scientifiques et modernes afin d'étudier le portrait de l'environnement dans lequel germaient leurs établissements scolaires et s'assurer que le programme d'études fût adéquatement adapté à l'école bilingue. La pédagogie de l'école bilingue devait pouvoir répondre à ces différentes exigences, une perspective que même le farouche militant Gaston Vincent, alors président de l'ACFEO, synthétiserait lors de sa conférence traitant de la question de l'avenir de l'école bilingue dans laquelle il affirma

[qu'en] tenant compte de nos ascendances catholique et française sans oublier les facteurs propres à notre milieu politique et démographique, une réponse complète embrasserait dans son ampleur toutes les données académiques et administratives qui forment notre système d'écoles.³²⁷

Car, si un militant de l'école bilingue comme Vincent tenait à respecter dans une certaine mesure de nouveaux impératifs pédagogiques, l'école bilingue n'en demeurait pas moins à ses yeux le vecteur propre d'un enseignement rempli de culture française. En effet, pendant les années 1950, le débat continua à se développer sur le caractère bilingue de l'école franco-ontarienne compris comme un compromis entre les enseignements du français et de l'anglais. L'ACFEO ne pouvait être plus claire quand elle prit la défense de l'école bilingue devant la Commission Hope dont elle craignait les représailles. Cette

³²⁶ *Ibid.*

³²⁷ CRCCF, C2/19/7, Gaston Vincent, « Perspectives d'avenir », 1953.

offensive fut menée, sans surprise, en se basant largement sur le texte à l'origine du compromis de l'école bilingue : le rapport Merchant-Scott-Côté. En le citant, Gaston Vincent, Roger Charbonneau et Ernest Désormeaux illustrèrent dans le mémoire qu'ils adressèrent en 1946 au juge Hope et à ses collègues que l'école bilingue était porteuse de progrès, répondait aux besoins réels d'une population, et se consolidait au primaire tout comme elle prenait de l'expansion vers les écoles secondaires³²⁸. Ce n'est pas que l'enseignement bilingue dévaloriserait celui de la langue anglaise, au contraire. Les auteurs approuvèrent l'argument du rapport de 1927 affirmant que la langue anglaise était une incontournable réalité de la vie ontarienne, qu'elle était importante pour ceux des régions plus éloignées comme elle était vitale aux individus ayant l'audace de vouloir se hisser dans les hautes sphères de la province. Ils souhaitèrent, au nom de l'ACFEO, que les étudiants maîtrisassent convenablement l'anglais à l'écrit comme à l'oral, une position que la très forte majorité des parents franco-ontariens approuvait également et qui se manifestait dans les écoles bilingues³²⁹. Merchant, Scott et Côté avaient bien constaté que l'enseignement de l'anglais dans les écoles bilingues était offert et s'améliorait, rajouta l'ACFEO, depuis l'ouverture de l'École de pédagogie de l'Université d'Ottawa qui prenait le soin d'offrir une formation en didactique des langues secondes, une formation appuyée par les recherches pédagogiques bilingues acceptant le principe selon lequel, dans un cours d'anglais, il fallait immerger l'élève dans l'environnement linguistique à l'étude; il fallait que l'apprentissage de l'anglais se fit presque exclusivement en anglais.³³⁰ Sans équivoque, la langue anglaise avait sa place

³²⁸ CRCCF, C2/54/7, Gaston Vincent, Ernest Désormeaux, et Roger Charbonneau, « Mémoire présenté par l'Association canadienne-française d'Éducation », 29 avril 1946.

³²⁹ *Ibid.*

³³⁰ *Ibid.*

dans le compromis bilingue que proposaient les pédagogues de l'ACFEO. Ce que ceux-ci réclamèrent, c'était le respect de la deuxième composante du compromis bilingue : le respect de la place légitime que devrait recevoir l'enseignement en français, une place légitime que la réglementation scolaire pouvait abriter. Pas besoin en ce sens de limiter l'utilisation de l'anglais par la rédaction de nouvelles circulaires, il suffisait de laisser une plus grande place *de facto* à l'enseignement en français. D'où l'importance de la flexibilité du ministère de l'Éducation et de son programme pédagogique que l'ACFEO tenait à respecter tout en profitant d'une assez grande marge de manœuvre afin que l'école bilingue offrît une formation linguistique digne d'une langue maternelle. Cette formation serait convenable, car elle respecterait un pacte. Pour apprendre l'anglais, toutes les matières du cours devaient-elles être enseignées en anglais? Certainement pas. Le français avait sa place dans les autres matières, a) pour favoriser son enseignement propre qui nécessitait la découverte d'un vocabulaire aussi étendu que les matières du programme, et b) pour s'assurer du développement intellectuel complet des élèves franco-ontariens. L'ACEO avait plus d'une flèche à son arc. N'était-ce pas le rapport de l'Imperial Educational Conference de 1923, conférence tenue au Royaume-Uni, que citait le commissaire Merchant lorsqu'il affirma que « la langue la plus connue et la mieux comprise de l'élève lors de son entrée à l'école est, au point de vue pédagogique, le médium d'enseignement le plus efficace au stade primaire »? Le compromis linguistique sur lequel reposait l'existence de l'enseignement bilingue était traversé d'un esprit de coopération, concluait l'ACFEO. L'Ontario français, dans la défense de son école, tenait à contribuer à la richesse de la province tant du point de vue matériel que culturel. L'apprentissage de la langue maternelle française était perçu comme le pilier de cette

contribution, contribution remplie de l'idéal du « British fair play », de la courtoisie et de l'ouverture d'esprit du gentleman anglais³³¹. Idéal boudé non pas par les Franco-Ontariens, mais par les Anglo-Ontariens eux-mêmes, laissaient entendre les rédacteurs du *Droit*, en relatant les discussions portées à la Commission Hope en mai 1946. Ce fut Robert Gauthier qui témoigna de cette bonne volonté lorsque, convoqué par le juge Hope, il répondit affablement à ses interlocuteurs en soulignant que, des années durant, le personnel franco-ontarien des écoles faisait l'impossible pour ériger un enseignement bilingue³³².

Or, si le compromis de l'enseignement bilingue subsistait, il était temps pour ses militants et ses pédagogues de calfeutrer ses nombreuses failles. Ce n'est pas parce qu'ils avaient tout fait pour défendre le système des écoles bilingues que celui-ci deviendrait parfait du jour au lendemain : ce qu'ils avaient défendu à la Commission Hope, c'était les acquis qu'ils avaient bétonnés après des décennies de négociations; c'était le droit de cimenter brique après brique l'édifice de l'école franco-ontarienne. Le compromis linguistique et l'espace réservé à l'enseignement en français par rapport à celui de l'anglais continuèrent d'être discutés. L'AEFO en 1957 formula des recommandations à la suite de son colloque portant sur la pédagogie de l'anglais comme langue seconde³³³. Cet enseignement devait être pensé de manière distincte de celui réservé au français, le premier reposant avant tout sur des raisons d'ordre pratique, sur le besoin de s'intégrer à la société ontarienne, par opposition au deuxième qui reposait sur des principes d'ordre culturel. En ce sens, l'anglais devait être considéré comme une langue seconde, une

³³¹ *Ibid.*

³³² CRCCF, C2/54/11, Charles Gauthier, « On manifeste un grand souci de la formation anglaise de nos enfants » dans *Le Droit* (4 mai 1946).

³³³ CRCCF, C50/3/11, « L'anglais comme langue seconde. Vœux formulés », 1957.

langue supplémentaire, dont l'apprentissage avait des fins communicationnelles et dont le dosage devait être pesé en fonction des besoins spécifiques de l'élève en tenant compte des possibilités de mobilité sociale caractéristiques de son milieu³³⁴. Ce ne serait pas avec la même profondeur que la langue seconde anglaise devait être traitée en comparaison avec celle réservée au français, plutôt conceptualisé comme un repère culturel³³⁵. L'AEFO annonçait déjà les débats qui feraient rage pendant les années 1960 en stipulant le besoin que le français fût reconnu entièrement comme langue d'enseignement pour l'ensemble de l'école bilingue, et donc du primaire à la fin du secondaire, par le gouvernement. En 1959, l'ACFEO corroborait cette vision du compromis linguistique en le liant au régime des écoles secondaires bilingues en Ontario³³⁶. Ces idéaux (portant sur la démocratisation, le besoin de flexibilité de la pédagogie franco-ontarienne, l'adaptation au milieu et la place légitime du français dans l'enseignement bilingue) se rejoignaient dans un même discours que militants et pédagogues de l'école bilingue se donnaient le devoir de promulguer. Soulignons qu'à la valeur pratique de l'éducation (à savoir son rôle primordial dans la croissance économique ontarienne et canadienne et dans le bien-être de la société) était juxtaposée sa valeur intrinsèque, son adaptation fondamentale à la culture de la personne³³⁷. L'ACFEO, appelant le gouvernement ontarien à remplir pleinement ses responsabilités publiques en favorisant l'accès à cette éducation, déclarait que la jeunesse franco-ontarienne devait être en mesure de « [mettre] en valeur sa culture française et son héritage chrétien par un enseignement adapté à son milieu³³⁸. » Le

³³⁴ *Ibid.*

³³⁵ M. Théo Chentier, « L'enseignement français », *École ontarienne*, vol. 17, n° 1 (octobre 1960), p. 5-6.

³³⁶ CRCCF, C2/43/6, « Mémoire concernant un régime d'écoles secondaires bilingues en Ontario », 31 mai 1959.

³³⁷ *Ibid.*

³³⁸ *Ibid.*

compromis sur lequel reposait l'école bilingue ne pouvait être plus formel : afin que les Franco-Ontariens pussent contribuer pleinement aux sociétés de l'Ontario et du Canada, l'acquisition d'une culture française solide devait être complétée, en second lieu, par une connaissance adéquate de la langue anglaise³³⁹. L'enseignement bilingue devait être centré sur un enseignement ferme du français et sur un apprentissage juste de la langue anglaise; telle était la nature du pacte scolaire que défendaient dans leurs discours les Franco-Ontariens.

Des manuels français de la 1^{re} à la 10^e année

À la fin des années 1930, les Franco-Ontariens avaient entamé la traduction et la rédaction de manuels surtout pour l'enseignement du français. Ces projets, ralentis par la Deuxième Guerre, continuèrent à rouler à plus faible vitesse pendant la deuxième moitié des années 1940. Lors des travaux de la Commission Hope, le ministère de l'Éducation publique s'abstint de s'engager en faveur de la croissance de l'école bilingue. Le *statu quo* fut maintenu jusqu'à ce que le ministre Porter soumit son projet de réforme. L'ACFEO était consciente avant 1950 que la conjoncture ne lui était pas aussi favorable qu'elle l'avait été pendant les années 1930 et joua de prudence. En 1945, l'AEFO fit parvenir à la commission son *Memorandum on school examinations presented to the Royal Commission of Ontario* dans lequel elle exigeait une franche expansion de l'enseignement en français³⁴⁰. L'ACFEO décida de ne pas le présenter³⁴¹. Certes, le mémoire privilégiait un axe de revendication qui lui était cher en proposant au gouvernement d'enclencher une fois pour toutes la francisation de l'école bilingue en

³³⁹ *Ibid.*

³⁴⁰ Malheureusement, nous n'avons pas trouvé d'exemplaire de ce mémoire ; CRCCF, C2/292/3, « Rapport du comité d'orientation pédagogique de l'ACFEO », 3 septembre 1945;

³⁴¹ *Ibid.*

nommant sept comités qui auraient pour mandat de rédiger des manuels adressés à l'école franco-ontarienne³⁴². La demande était belle, mais ne pouvait être plus inopportune : à la table des négociations, alors même que l'existence de l'école bilingue et de l'école séparée semblait ébranlée, proposer une réforme majeure en faveur de l'enseignement en français ne serait pas la bienvenue. Il fallait d'abord s'assurer de la survie du système. L'ACFEO refusa pour les mêmes raisons d'aller de l'avant avec la requête de l'AEFO demandant la mise en candidature d'un nouveau rédacteur attitré des manuels scolaires, poste demeuré vacant depuis le départ forcé de Louis Charbonneau³⁴³. En cas de besoin, les militants de l'école bilingue, diplomates, étaient prêts à s'armer de patience et à faire valoir plus librement la saine pédagogie bilingue une fois le calme revenu.

C'est à cette tâche que les inspecteurs et les instituteurs membres du Comité des manuels se dévouèrent en dirigeant, comme l'avait proposé en 1945 l'AEFO, la sélection d'un matériel pédagogique francophone et la conception d'un programme d'enseignement en français. Cette prise en charge rencontra un climat plus propice après l'adoption du Plan Porter. En novembre 1952, l'inspecteur Adélard Gascon et le professeur de français à l'École normale Arthur Godbout, tous deux membres du Comité des manuels, applaudissaient le Dr Proulx (directeur de l'école secondaire d'Eastview), la révérende sœur Amélia Rosaire et le frère Lucien, tous membres de l'AEFO, pour avoir avec ténacité organisé la pédagogie de la nouvelle classe intermédiaire, soit pour les 7^e et 8^e années³⁴⁴. Robert Gauthier, à titre de directeur de l'enseignement français, ne se gêna pas pour aller prêter main-forte à ses collègues qui siégeaient au Comité des manuels dans l'objectif de superviser la reconnaissance des manuels adéquats pour l'enseignement

³⁴² *Ibid.*

³⁴³ *Ibid.*

³⁴⁴ CRCCF, C26/1/3, « Assemblée tenue le 31 janvier 1953 à l'École normale ».

en français. En 1952, Gauthier annonçait deux projets : la traduction par la maison d'édition Clarke Irwin du manuel *Pirates and Pathfinders*, et la publication par la compagnie d'édition ontarienne Copp Clark d'un manuel d'arithmétique en français pour la 3^e année. Les membres du Comité des manuels allaient de l'avant. À la réunion du 6 novembre 1953, alors que l'inspecteur Laurier Carrière confirmait l'achèvement de son examen des grammaires rédigées en français pour la 7^e et la 8^e année, ses collègues décidaient de profiter des services du Dr Proulx et des enseignants de l'école secondaire d'Eastview pour étudier les programmes de grammaire française offerts aux 9^e et 10^e années³⁴⁵. Tout avançait à petits pas. En 1954, les membres du Comité des manuels prenaient conscience de la force d'impact avec laquelle ils pouvaient intervenir dans le milieu scolaire ontarien et prirent le soin de remercier le gouvernement de leur faire confiance³⁴⁶. En février 1954, d'ailleurs, ces pédagogues avaient réussi à mettre en branle la distribution de leur manuel de grammaire de 7^e année afin d'évaluer sa réception dans les établissements scolaires. Robert Gauthier affirma également que le livre de grammaire de 4^e année était présentement sous presse et pourrait être disponible dès l'année suivante. Toujours en février 1954, il fut souhaité que la maison d'édition Copp and Clark continuât ses belles initiatives et que le Comité des manuels approuvât potentiellement les prochains volumes d'une série française d'arithmétique. Ce petit comité autour duquel gravitaient pédagogues de l'AEFO, inspecteurs et professeurs de l'École normale, profitait donc d'un pouvoir étonnant en décidant essentiellement quels manuels seraient prescrits pour les classes bilingues. Remarquons aussi que les maisons

³⁴⁵ CRCCF, C26/1/3, Comité ministériel des manuels, « Assemblée tenue le 6 novembre 1953 à l'École normale ».

³⁴⁶ CRCCF, C26/1/3, Comité ministériel des manuels, « Assemblée tenue aux bureaux de la commission scolaire », 20 février 1954.

d'édition ontariennes avaient du flair et y voyaient une occasion de se tailler une place de choix dans un marché encore très peu exploité : celui du livre français en Ontario. Et novembre arriva. Le manuel des *Arithmétiques Copp Clark 3^e année* se finalisait et il fut recommandé au ministère.

C'est en suivant le climat politique ambiant que le Comité des manuels acceptait bien que certaines priorités orientassent son travail. Le 19 novembre 1954, ses membres recommandaient l'utilisation des manuels de lecture *La rédaction dans la Joie* pour la 5^e et la 6^e année, du livret intitulé *Composition française 1951* et du nouveau programme de grammaire qu'ils avaient composé pour les classes de la 7^e à la 10^e année. Sans grand étonnement, nous constaterons qu'ils priorisaient, au début de leur mandat et parallèlement à leurs autres initiatives, l'élaboration d'un programme solide pour l'enseignement du français au niveau élémentaire et intermédiaire. Ce processus d'élaboration d'une pédagogie, nous nous en souviendrons, avait été entamé par Louis Charbonneau et les comités d'instituteurs avant la guerre si bien qu'en 1955, l'école bilingue bénéficiait d'une série complète de livres de lecture conçus pour la 1^{re} à la 8^e année à l'exception de la 6^e année et des livres d'orthographe prêts jusqu'à la 4^e année³⁴⁷. En janvier 1955, les membres du Comité des manuels se pencheraient sans plus tarder sur a) la possibilité que la maison d'édition ontarienne Ginn & Co. publiât une version française du manuel d'hygiène intitulé *Santé, Sécurité et Succès*, b) l'intégration dans les circulaires ministérielles des *Arithmétiques Copp Clark 2^e année* et c) l'étude des manuels québécois de science publiés par la librairie québécoise Beauchemin³⁴⁸. En juin, pour les cours élémentaires et intermédiaires, le manuel *En plein air. Au pays des*

³⁴⁷ CRCCF, C2/292/3, « Rapport du comité d'orientation pédagogique de l'ACFEO », 2 décembre 1955.

³⁴⁸ CRCCF, C26/1/3, « Assemblée tenue le 14 janvier 1955 à l'École normale ».

sciences était recommandé au ministère ainsi que l'emploi du manuel de géographie *Pirates and Pathfinders* traduit en français, ainsi que *Découverte du monde* pour la 5^e et la 6^e année. En octobre furent recommandés le *Cahier d'économie domestique* composé par Sœur Joseph-Henri pour le cours intermédiaire et l'*Initiation littéraire* du Dr Séraphin Marion, professeur de littérature à l'Université d'Ottawa, qu'il adressait aux élèves de 9^e et de 10^e année. L'année suivante l'enseignement en français continuait à prendre son expansion avec la recommandation de *L'âme de la poésie canadienne-française* de Laure Rièse à titre de manuel adressé aux maîtres de la 9^e et de la 10^e année³⁴⁹.

Notons que les choix des manuels pouvaient bien sûr causer certaines polémiques comme celle qui survint avec le refus du manuel de lecture proposé aux membres du Comité des manuels par Amédée Bénéteau (l'ancien directeur de l'enseignement en français) jugeant l'ouvrage dépassé sur le plan pédagogique³⁵⁰. Imaginez le pauvre Bénéteau lorsqu'il vit le fruit de son travail simplement balayé du revers de la main par ses collègues inspecteurs et instituteurs du Comité des manuels. Malgré que le Comité des manuels revînt sur sa position en approuvant de peine et de misère le manuel de Bénéteau dont la qualité ne le convainquait toujours pas, ce fut au tour du ministère d'être désenchanté par son ouvrage³⁵¹. À l'opposé, tout de même, d'autres projets étaient considérés comme des plus novateurs. Alors que le manuel d'hygiène *La petite voisine* était recommandé en septembre 1956 par le Comité des manuels, Laurier Carrière fut chaudement applaudi pour son minutieux examen des manuels de sciences naturelles et

³⁴⁹ CRCCF, C26/1/3, Comité ministériel des manuels, « Procès-verbal de l'assemblée tenue à l'École normale, le 11 mai 1956 ».

³⁵⁰ CRCCF, C26/1/3, Comité ministériel des manuels, « Assemblée tenue à l'École normale, le 24 juin 1955 ».

³⁵¹ CRCCF, C26/1/3, « Assemblée du Comité ministériel des manuels tenue à l'École normale », 21 septembre 1956 ; CRCCF, C50/73/10, Amédée Bénéteau, « Lettre à monsieur Michaud », 29 mai 1959.

sa résolution de traduire les manuels de la série *Under the Sun*, publiée par Longmans Green, compte tenu du fait que l'école bilingue n'avait pratiquement aucun manuel français traitant de cette matière³⁵². Les manuels français recommandés au ministère se multipliaient et sans tarder il faudrait promouvoir leur distribution. Des publicités firent leur apparition dans l'*École ontarienne* et des éditoriaux promotionnels furent rédigés, tels que celui publié en 1957 par Arthur Godbout dans la presse. Tout en proclamant la qualité du nouveau manuel de lecture pour la 8^e année intitulé *Vers l'avenir*, Godbout remarqua que les classes de l'école bilingue et leur outillage se modernisaient à un rythme satisfaisant, que les manuels rajeunissaient en s'adaptant aux besoins des élèves tout en confirmant l'indestructible foi des pédagogues dans la « survivance ethnique » des Franco-Ontariens³⁵³. Progressivement, en étroite collaboration avec l'ensemble des éducateurs de l'Ontario français, les membres du Comité des manuels construisaient un espace autour duquel s'ancrait une pédagogie respectant plus justement la place du français en édifiant un programme d'études à travers la reconnaissance des manuels de langue française. En octobre 1957, ces derniers actualisèrent le travail fait par rapport aux grammaires de langue française : si les inspecteurs Carrière et Gascon avaient rédigé un manuel pour la 5^e année, il faudrait passer en revue ceux employés dans plusieurs écoles et publiés chez les Frères des écoles chrétiennes pour les 6^e, 7^e et 8^e années³⁵⁴. Au cœur du programme de l'école bilingue s'uniformisait une liste de manuels visant à ériger un enseignement plus solide en français, allant au-delà de l'enseignement du français; un

³⁵² CRCCF, C26/1/3, « Assemblée du Comité ministériel des manuels tenue à l'École normale le 21 septembre 1956 ».

³⁵³ CRCCF, C2/52/7, « Un livre à lire et à faire lire par Arthur Godbout » dans *Le Droit* (le 23 janvier 1957).

³⁵⁴ CRCCF, C26/1, « Assemblée du Comité ministériel des manuels tenue à l'École normale », 16 octobre 1957.

enseignement en français composé par de nombreuses traductions et adaptations du matériel pédagogique anglo-ontarien et québécois, certes, notamment en ce qui concerne l'enseignement des sciences, de l'hygiène, de l'arithmétique; des enseignements qui culturellement n'étaient pas trop conflictuels. Cet enseignement du français confirmait néanmoins sa dimension proprement franco-ontarienne. Grammaires et manuels de littérature n'étaient pas seulement révisés, les pédagogues franco-ontariens les composaient. Cette entreprise avançait à un rythme satisfaisant. En 1957, Robert Gauthier envoyait par correspondance une liste à l'ACFEO des principaux livres utilisés dans les écoles bilingues dont la plupart, à quelques exceptions près, avaient été approuvées par le ministère (voir annexe VII). Comme nous le constatons en parcourant ces titres, le ministère de l'Éducation se fiait aux membres du Comité des manuels de façon à ce que la plupart des manuels qu'ils avaient ciblés fussent inscrits au sein des circulaires ministérielles. Nous avons en fait remarqué qu'au cours des années 1950, ce travail de recommandation d'un matériel pédagogique nourri par les pédagogues professionnels franco-ontariens mettait en relief les moyens empruntés par le milieu associatif franco-ontarien afin de solidifier l'enseignement en français. La Circulaire n° 46 fut réimprimée plusieurs fois durant l'après-guerre : en janvier 1948, en juillet 1950, en mai et en juillet 1951, en août 1952, en mai 1955 sous le nom de *Programmes d'études- Classes de langue française* et en 1959 comme nous le verrons sous peu³⁵⁵. Il est intéressant de noter que sur la couverture de sa copie de la Circulaire n° 46 de 1955, Robert Gauthier, (puisque la circulaire est conservée dans son fonds d'archives) commenta vraisemblablement l'utilisation de l'expression « Programmes d'études - Classes de

³⁵⁵ CRCCE, P255, *Programme d'études - Classes de langue française*, 1955-59.

langue française » en indiquant « il ne faut pas brusquer les choses³⁵⁶. » En 1959, au titre *Programmes d'études - Classes de langue française*, un nouveau commentaire fut lié: « Enfin, c'est accepté³⁵⁷. » Or, à notre grande surprise, ce n'est pas dans cette circulaire que les nombreux manuels recommandés au gouvernement ontarien furent inclus, mais bien dans une autre circulaire, la Circulaire n° 14 à laquelle on fit couramment allusion au travers de la correspondance et les procès-verbaux du Comité des manuels et des comités pédagogiques de l'AEFO. Nous entretenions la fausse idée que les manuels traduits, révisés et rédigés par les Franco-Ontariens se retrouveraient d'une quelconque manière dans la Circulaire n° 46, qu'au moment de sa réimpression elle ferait une plus large place à l'enseignement en français. Ce ne fut pas le cas, avant 1960 à tout le moins. Au cours des années 1950, c'est par la Circulaire n° 14, la liste des manuels approuvés par le ministère, que les manuels en français orbitaient autour du programme d'études des classes françaises. Force est de constater que le programme d'études de la Circulaire n° 46 restait essentiellement celui de l'enseignement du français et que c'est par l'entremise de la Circulaire n° 14 qu'il était complété pour les autres matières. Pendant les années 1950, Porter avait ouvert la porte à une approche plus progressiste, plus prompte à rendre l'enseignement ontarien flexible, mais il n'en demeure pas moins que le gouvernement ontarien restait attaché à son programme d'études anglophone centralisé, comme en témoigne d'ailleurs Robert Stamp³⁵⁸. C'est donc en utilisant le moindre espace laissé par ce système que les pédagogues franco-ontariens arrivèrent à faire accepter l'expansion de la pédagogie française à l'école bilingue, une expansion se

³⁵⁶ *Ibid.*

³⁵⁷ *Ibid.*

³⁵⁸ Ce thème est d'ailleurs celui sur lequel Robert Stamp fait reposer son ouvrage, *The schools of Ontario. 1876-1976*, p. 200-202.

dévoilant par l'élargissement et l'enrichissement de la Circulaire n° 46 et se révélant dans un second temps par la reconnaissance du matériel pédagogique francophone permettant l'élaboration d'un enseignement en français pour les autres matières du programme ontarien dans la Circulaire n° 14. C'est en ce sens que le ministère s'attendit à ce que les Franco-Ontariens respectassent les listes posées par ces deux circulaires que l'officialisation systématique des manuels était privilégiée par le ministère qui, bon joueur, supervisait ce processus. C'est en fonction de cela qu'en 1958, le surintendant adjoint de l'enseignement primaire, Benjamin Michaud, demanda que le Comité des manuels fît bien attention à ce que des « manuels périmés » ne figurant pas sur la liste des manuels approuvés ne pussent continuer à empoussiérer les inspectorats franco-ontariens. Le ministère adoptait une politique ferme à l'égard des manuels non autorisés et il était donc du devoir des pédagogues de s'assurer que les manuels utilisés en classe seraient ceux autorisés par le régime pédagogique³⁵⁹.

À l'approche de l'année scolaire 1959-1960, le Comité des manuels passa à une vitesse supérieure en apprenant de la bouche de Robert Gauthier que la Circulaire n° 46 serait réimprimée. Le directeur de l'enseignement français fit naturellement de ce dossier une priorité. Il demanda que les enseignants, les directeurs, les inspecteurs, que tous les pédagogues professionnels franco-ontariens s'y dédassent de manière à offrir aux écoles bilingues le matériel le plus à jour et de bonne qualité³⁶⁰. Pour ce faire, la collaboration avec l'AEFO était un élément clé; avec ses nombreuses filiales réunissant l'ensemble des éducateurs franco-ontariens, son appui était précieux. L'occasion était trop belle, surtout que le Departmental Curriculum Advisory Committee, nom donné à l'organe chargé au

³⁵⁹ CRCCF, C26/1/3, « Assemblée du Comité ministériel des manuels tenue à l'École normale de l'Université d'Ottawa », 26 novembre 1958.

³⁶⁰ *Ibid.*

ministère de réviser le programme d'études, réquisitionnait une liste de manuels français plus riche adressée au personnel des écoles bilingues³⁶¹. L'ensemble des pédagogues franco-ontariens répondit à l'appel sur-le-champ. Dès décembre 1958, le Comité exécutif de l'AEFO recommandait d'inclure la langue parlée comme matière obligatoire dans l'enseignement du français au cours primaire, junior et intermédiaire, ce que considéra Robert Gauthier tout en spécifiant que déjà beaucoup d'accent était mis sur le bon usage du français à l'oral dans la Circulaire n° 46. En fait, les éducateurs firent valoir leur expérience de travail en suggérant au Comité des manuels des changements précis au programme : i) diviser la Circulaire en deux sections, primaire (de la 1^{re} à la 8^e année) et secondaire (de la 9^e à la 12^e année); ii) établir un programme d'études distinct dans chaque matière pour chacune des années du cours secondaire; iii) adopter des manuels de grammaire distincts pour la 9^e, la 10^e et les 11^e, 12^e, 13^e années et recommander que les manuels choisis soient employés de façon uniforme dans toute la province; iv) indiquer dans le programme de grammaire pour la 9^e et 10^e année les règles à l'étude; v) insister sur l'enseignement de l'orthographe et recommander qu'il soit donné chaque semaine de courtes et fréquentes dictées; vi) établir un programme détaillé de composition française pour la 11^e et 12^e année; vii) recommander l'étude sommaire d'un roman ou d'une pièce dramatique en plus des morceaux à l'étude en 9^e et en 10^e année; viii) exiger la lecture personnelle d'au moins six livres de lecture pour les 9^e et 10^e années et pour la 11^e et 12^e année et recommander la lecture personnelle de trois livres de lecture; ix) encourager les librairies d'Ontario en y achetant les livres de lecture; x) laisser aux professeurs et aux élèves le choix des textes à apprendre par cœur de la 9^e à la 12^e année; xi) implanter

³⁶¹ CRCCF, C26/1/3, Rémi Millette, « Lettre à Watson », le 3 novembre 1958.

l'utilisation des textes *Le secret de Maître Corneille* et *Les pauvres gens* en 10^e année; et xii) ne pas consacrer par semaine plus de deux périodes sur sept à l'enseignement de la littérature en 9^e et en 10^e année³⁶². Les membres du Comité des manuels contribuèrent aussi. L'inspecteur Jean-Marc Tessier transmet à ses collègues un rapport au sujet des 9^e, 10^e, 11^e et 12^e années et Arthur Godbout un autre examinant les classes antérieures à la 9^e année³⁶³. En mars 1959, l'association parent-instituteur (API) de la paroisse Saint-Vincent-de-Paul d'Ottawa fit également entendre sa voix en exigeant le remplacement de la série des manuels *Les amis nouveaux* et fit connaître le doute sérieux qu'elle entretenait face à l'approche pédagogique de cette série³⁶⁴. Cette remarque fut approuvée par le Comité des manuels. En collaboration avec Robert Gauthier, ses membres étaient d'ailleurs sur le point d'achever l'évaluation d'une série de manuels français dans l'espoir de pouvoir remplacer celle de *Les amis nouveaux* jugée vieille, désuète et incapable de rehausser l'enseignement de la grammaire française qui paraissait se détériorer dans la province³⁶⁵. Un tel fait révèle que la pédagogie n'était pas nécessairement pensée par les pédagogues franco-ontariens, ni comme une science fixe, ni comme un savoir infaillible : une adaptation constante et une attention continue devaient la soutenir.

Dans cette perspective, la révision de la Circulaire n^o 46, appelée après 1959 le Curriculum 46, et de la Circulaire n^o 14 avait été des plus opportune pour les pédagogues de l'Ontario français qui eurent la chance d'actualiser les lignes directrices du programme de l'école bilingue³⁶⁶. Le *statu quo* pédagogique avait été en fait entériné : le Curriculum

³⁶² CRCCF, C26/1/3, « Suggestions des professeurs pour la révision de la circulaire 46 », 1959.

³⁶³ CRCCF, C26/1/3, « Assemblée du Comité ministériel des manuels tenue à l'École normale de l'Université d'Ottawa », 20 mars 1959.

³⁶⁴ CRCCF, C2/292/3, « Rapport du comité d'orientation pédagogique de l'ACFEO », 5 mars 1959.

³⁶⁵ *Ibid.*

³⁶⁶ CRCCF, C26/1/3, « Assemblée du Comité ministériel des manuels tenue à l'École normale de l'Université d'Ottawa », 25 mars 1960.

n° 46 n'était pas encore plus qu'un programme d'études dédié à l'enseignement du français, mais la liberté accordée par le surintendant des manuels et des programmes, Stanley Watson, et ses collègues du Departmental Curriculum Advisory Committee quant à l'utilisation de la Circulaire n° 14 était de bon augure³⁶⁷. Tout se mettait en place pour que les pédagogues franco-ontariens jouissent de la marge requise pour tenir les manuels attitrés à l'école franco-ontarienne à jour. Si le Curriculum n'était pas imprimé annuellement, la Circulaire n° 14, elle, l'était. De cette manière, le Comité des manuels put se pencher sur la question de l'enseignement du latin au début de 1960, une question qui avait été peu touchée au courant de la décennie précédente. C'était en soi une question complexe, car le latin était enseigné dans les 11^e, 12^e et 13^e années des High Schools et de ce fait, obligeait bien souvent les étudiants franco-ontariens à l'apprendre non pas à l'aide du français, mais à l'aide de l'anglais³⁶⁸. Au début des années 1960, le ministère conviendrait qu'il paraissait plus logique de laisser les Franco-Ontariens rédiger leur examen de latin en français et de suivre au secondaire un enseignement en français pour cette matière, le français restant une langue latine après tout³⁶⁹. La francisation complète et officielle des « Humanités » annonçait la fin d'une décennie riche en accomplissements. On ne pouvait être plus proche de la rédaction d'un programme d'études complet pour l'enseignement en français, ce que le ministère reconnaissait officieusement à travers la Circulaire n° 14. Après avoir travaillé à la francisation de l'école primaire, les pédagogues professionnels franco-ontariens attaqueraient de front la francisation de l'école secondaire au cours des années suivantes. Entre-temps, lors de

³⁶⁷ CRCCF, C26/1/3, « Assemblée spéciale du Comité des manuels et des programmes scolaires tenue le 21 novembre, à deux heures à l'École normale ».

³⁶⁸ CRCCF, C26/1/3, « Assemblée du Comité ministériel des manuels tenue à l'École normale de l'Université d'Ottawa », 25 mars 1960.

³⁶⁹ CRCCF, C2/19/9, « Rapport général pour l'année 1958 », 1958.

l'hiver de 1960, la révision générale des manuels se poursuivit. Le Comité ministériel recommanda en effet l'annexion du manuel *Les années de l'adolescence* comme manuel d'hygiène pour la 7^e année à la Circulaire n° 14³⁷⁰. L'enseignement du français profitait d'un espace en pleine expansion au sein des régimes pédagogiques ontariens. L'organisation pédagogique ontarienne attira même l'attention des autres provinces, la Saskatchewan et l'Alberta, entre autres, souhaitant reproduire des circulaires françaises semblables chez elles³⁷¹. Le programme franco-ontarien de l'école bilingue en pleine puberté acquérait une maturité et une stabilité enviabiles après bien des années de tourmente.

Au final, le dynamisme des années 1950 éclipsa une bonne partie des doutes qui avaient été semés dans l'esprit des Franco-Ontariens lors de l'épisode de la Commission Hope. Avec la révision des manuels inaugurée par le Plan Porter et le nouvel accent mis par le ministère de l'Éducation sur la flexibilité de la pédagogie, le compromis linguistique sur lequel reposait l'école bilingue s'affirmait lentement. Le français avait plus de place dans le programme d'études de la Circulaire n° 46 et se faufilait comme langue d'enseignement pour les autres matières dans la Circulaire n° 14. En pratique, dans les localités et les commissions scolaires, beaucoup restait à faire, mais tranquillement, l'enseignement en français se bâtissait. Il fallait adapter cet enseignement aux besoins des Franco-Ontariens et à leurs différents milieux pour que leur culture rayonnât sur la société ontarienne. Car, si la langue française devait être enseignée au-delà des cours de français, c'est bien parce qu'elle était considérée tout autant dans son

³⁷⁰ CRCCF, C26/1/3, « Assemblée du Comité ministériel des manuels tenue à l'École normale de l'Université d'Ottawa », 29 août 1960.

³⁷¹ CRCCF, C26/1/3, « Assemblée du Comité ministériel des manuels tenue à l'École normale de l'Université d'Ottawa », 11 décembre 1959.

aspect instrumental que dans sa valeur culturelle par les responsables franco-ontariens de l'éducation bilingue. Le ministère de l'Éducation se rapprochait finalement de la politique linguistique du « fair play » qu'avait annoncée le rapport Merchant-Scott-Côté. Tout n'était pas parfait, mais les pédagogues de l'Ontario français s'activèrent; le programme pédagogique français se consolida. Le Curriculum 46 et la Circulaire n° 14 confirmèrent l'envolée dont profita l'enseignement en français dans les classes bilingues, une expansion consolidant fortement la place du français dans les cours primaires, junior et intermédiaire (de la 1^{re} à la 10^e année). Sans équivoque, la question du High School bilingue était posée depuis plusieurs décennies au sein du milieu associatif. Or grâce à la rédaction des manuels appropriés, des solutions pourraient plus concrètement lui être affectées tandis que les pédagogues professionnels des quatre coins de l'Ontario français échafaudaient le programme d'études de l'école bilingue dans son entièreté, du primaire au secondaire. Il n'est pas surprenant qu'un pareil processus de francisation occupât une place remarquable durant les années 1960, décennie coïncidant avec l'officialisation de l'école secondaire publique française par le ministère de William Davis³⁷².

L'uniformisation progressive de l'enseignement en français et du français fut facilitée par la centralisation du programme par le ministère de l'Éducation qui tenait à superviser strictement ce qui se passait dans les écoles de la province, tout en laissant une grande flexibilité aux Franco-Ontariens du milieu associatif qui leur permit de participer et de faire grandir l'enseignement bilingue. L'édification de cet enseignement bilingue, si elle était supervisée par le gouvernement ontarien, restait bien évidemment une œuvre redevable au zèle que lui vouaient les pédagogues franco-ontariens et que défendaient les

³⁷² Stéphane Lang, « La communauté franco-ontarienne et l'enseignement secondaire (1910-1968) », p. 185-230.

militants de l'école bilingue dans l'espoir de transmettre, au cœur d'un contexte historique rempli d'innovations pédagogiques, un héritage culturel à leurs enfants.

3.3. Faire rayonner l'héritage franco-ontarien

Des manuels franco-ontariens d'histoire canadienne

Tout au long des années 1950, l'enseignement français se fortifia dans l'enceinte des écoles bilingues. Ce constat est révélateur en ce qui concerne l'enseignement de l'histoire qui occupa un rôle singulier dans l'expansion de l'enseignement en français. Singulier parce que comparativement à plusieurs autres matières, l'histoire, enseignée avec la géographie dans le cours de sciences sociales, poussait les Franco-Ontariens à assumer directement les différences culturelles qui les distinguaient des Anglo-Ontariens et des autres Canadiens-Français. C'est du moins ce qu'atteste le récit de la francisation des manuels d'histoire qui s'accéléra grandement grâce à la réflexion portée sur le programme d'études alimentée par le Plan Porter. Avant et pendant la guerre, nous nous rappellerons à quel point le cours d'histoire avait fait jaser différentes assemblées de l'ACFEO et de l'AEFO qui avaient martelé le besoin de trouver des manuels français fidèles à l'histoire de l'Ontario français. La création du Comité de manuels fut l'occasion rêvée de faire avancer ce dossier. C'est Roger Saint-Denis qui prit les devants : après tout, il semble logique que ce professeur des Sciences sociales à l'École normale de l'Université soit interpellé par le projet de préparer de nouveaux manuels d'histoire. En novembre 1952, Saint-Denis avait en fait déjà rédigé un examen qu'il exposerait aux inspecteurs et autres de ses collègues du comité ministériel des manuels à l'École

normale³⁷³. Il était formel : aucun manuel d'histoire acceptable en tout point à l'école franco-ontarienne n'avait été trouvé. C'est par défaut qu'il se résignait à recommander pour l'instant les manuels *À la découverte de notre pays* pour la 5^e, *La vie des pionniers* pour la 6^e, *L'Épopée canadienne* pour la 7^e année et *Mon pays* pour la 8^e année, publiés chez les Frères des écoles chrétiennes, ainsi que le volume de *Géographie* de Brouillette, Dagenais et Faucher publié à la librairie québécoise Beauchemin³⁷⁴. C'est par défaut que le Comité des manuels recommandait ces manuels ne reflétant pas le programme ontarien et les caractères particuliers de l'Ontario français. Au commencement des années 1950, le temps pressait et la priorité était de faire approuver une fois pour toutes des manuels qui, malgré leurs failles, semblaient déjà plus adéquats que des manuels anglophones pour l'enseignement en français. Par ailleurs, contrairement aux recommandations de manuels pour les autres matières, celles faites pour les manuels d'histoire paraissent avoir été traitées avec plus de prudence et de réserve par le ministère de l'Éducation. Au printemps 1956, les membres du Comité des manuels n'avaient toujours pas réussi à faire approuver les manuels *L'Épopée canadienne* et *Mon pays*³⁷⁵. Le ministère hésitait-il à approuver ces manuels conceptualisés pour plaire avant tout au marché québécois? Négligeaient-ils l'histoire ontarienne? Il nous paraît probable que les pédagogues professionnels de l'Ontario français aient été confrontés à des obstacles de même nature que ceux évoqués par Roger Saint-Denis : à la différence de l'arithmétique, de l'enseignement du français, des sciences naturelles et même de la religion,

³⁷³ CRCCF, C26/1/3, Comité ministériel des manuels, « Assemblée tenue le 31 janvier 1953 à l'École normale ».

³⁷⁴ *Ibid.*

³⁷⁵ CRCCF, C26/1/3, « Assemblée tenue le 14 janvier 1955 à l'École normale ».

l'enseignement des sciences sociales en Ontario français devait refléter un certain caractère ontarien.

Voilà d'ailleurs ce pour quoi à partir de 1955, l'AEFO entreprit la lourde charge de jeter de la lumière sur les manuels d'histoire en formant, sous l'initiative de Robert Gauthier, son propre comité des sciences sociales dont le frère Omer fut nommé président³⁷⁶. Les visées de ce nouvel organe étaient limpides : organiser l'enseignement des sciences sociales pour l'école bilingue. À vrai dire, en 1955, un correspondant anonyme de l'*École ontarienne* souligna que le gouvernement ontarien faisait preuve de bonne foi à l'égard de l'Ontario français en décidant de réimprimer les circulaires ministérielles, d'où la nécessité de proposer un enseignement des sciences sociales qui devrait être adapté au portrait de l'Ontario français et fondé sur des manuels distincts de ceux du Québec, ceux-ci accordant trop d'importance à la belle province comparativement à l'Ontario et ne tenant pas compte, en plus, du régime pédagogique ontarien offrant une période par jour à l'enseignement des sciences sociales³⁷⁷. Cette question de l'organisation pédagogique de l'enseignement des sciences sociales constituait un problème fondamental comme le dévoila l'article écrit conjointement par le frère Omer et l'instituteur Léo Groulx, et paru dans l'*École ontarienne*. Le frère Omer y affirmait qu'en 1955 était désormais reconnue une série de livres d'histoire en français. Par contre, cette série étant composée surtout de livres d'histoire québécois (utilisés au Québec et conçus chez les Frères des écoles chrétiennes), l'enseignement des sciences sociales en Ontario continuait de souffrir de graves lacunes. Le problème : ces manuels

³⁷⁶ CRCCF, C50/7/11, « Dix-septième congrès annuel de l'AEFO, section primaire, tenu le 4 avril 1956 à Eastview ».

³⁷⁷ « Comité des sciences sociales de l'AEFO », *École ontarienne*, vol. 12, n° 3 (octobre 1955), p. 15 ; CRCCF, C50/7/11, « Dix-septième congrès annuel de l'AEFO, section primaire, tenu le 4 avril 1956 à Eastview ».

composaient un ramassis hétéroclite au sein duquel l'histoire canadienne-française était présentée dans un tableau général ne divisant pas avec concision la matière de manière à respecter les sciences sociales telles que conçues selon le cours d'étude de l'Ontario³⁷⁸. De plus, les autres manuels d'histoire consacrés à l'enseignement en français de l'histoire approuvés par le ministère de l'Éducation demeuraient des traductions de manuels anglo-ontariens ne reflétant pas, à l'inverse des manuels québécois, l'héritage canadien-français propre à l'Ontario français³⁷⁹. Le défi de l'enseignement des sciences sociales était de taille, car les pédagogues du comité des sciences sociales de l'AEFO espéraient conserver l'unité du programme ontarien tout en l'adaptant à la situation franco-ontarienne, et ce malgré la carence des livres appropriés. Le programme qu'ils esquissèrent mettait bien en valeur l'approche progressive propre aux sciences sociales partant des objets les plus proches de l'élève pour l'amener étape par étape à prendre conscience de l'étendue de son environnement social et de la grandeur de l'humanité. Ainsi, le comité confirma qu'à la 1^{re} année la famille, soit le milieu immédiat, serait à l'étude, la région et la paroisse à la 2^e année, la région à la 3^e année, la région étendue à la 4^e année, la méthode chronologique de l'histoire et l'étude générale des continents en 5^e année, l'histoire canadienne pendant le régime français et la géographie de l'Amérique du Nord en 6^e année, l'histoire du Canada de 1763 à 1885 et la géographie de l'Amérique tout entière en 7^e année, l'histoire canadienne de 1885 au présent, l'importance du civisme et, en géographie, l'étude de l'Europe et de l'Asie pour la 8^e année³⁸⁰. Ce programme de sciences sociales franco-ontarien fut bientôt acclamé de toutes parts par les instituteurs

³⁷⁸ Frère Omer et Léo Groulx, « Suggestions pour améliorer l'enseignement de l'histoire », *École ontarienne*, vol. 12, n° 4 (décembre 1955), p. 23-27.

³⁷⁹ *Ibid.*

³⁸⁰ CRCCF, C50/7/11, « Dix-septième congrès annuel de l'AEFO, section primaire, tenu le 4 avril 1956 à Eastview ».

qui félicitèrent Roger Saint-Denis et l'inspecteur Adélarde Gascon d'avoir consacré leurs énergies à sa conceptualisation³⁸¹.

Par rapport à la question des manuels, le comité des sciences sociales de l'AEFO appuya également les recommandations faites par ses collègues du Comité des manuels : *L'Épopée canadienne* et *Mon pays* semblaient être, pour le moment, les manuels d'histoire les plus communément appréciés par les instituteurs franco-ontariens. Or, une nouvelle ouverture se déclarerait pour remplacer ces manuels recommandés à défaut d'un meilleur choix. À l'automne 1956, le programme franco-ontarien d'histoire composé par le comité des sciences sociales de l'AEFO fut présenté par ses principaux auteurs, le frère Omer Deslauriers et Roger Saint-Denis, à une assemblée à laquelle siégeait notamment le surintendant des manuels et des programmes, Stanley Watson, qui n'hésita pas à souligner l'excellence de leur travail. Un événement qui illustrait bien que les Franco-Ontariens, après s'être rapprochés ou avoir carrément intégré les rangs du gouvernement par l'entremise du ministère de l'Éducation, tissaient de précieuses amitiés avec certains de leurs collègues anglo-ontariens : Arthur Godbout fit à la fin de la réunion un discours remerciant la bonne volonté de Stanley Watson qui, « visiblement ému », fut par la suite acclamé par les instituteurs chantant « Il a gagné ses épaulettes » et « For he's a jolly good fellow »³⁸². Stanley Watson, travaillant de pair avec Robert Gauthier, encouragerait, à vrai dire, les pédagogues professionnels franco-ontariens à continuer de proposer des manuels « bien à eux » pour l'étude de l'histoire³⁸³. Ce qui encouragea ces pédagogues à

³⁸¹ CRCCF, C50/1/13, « XVII^e Congrès annuel », 3 au 5 avril 1956.

³⁸² CRCCF, C26/1/3, « Assemblée spéciale du Comité des manuels et des programmes scolaires tenue le 21 novembre, à deux heures à l'École normale ».

³⁸³ CRCCF, C26/1/3, « Assemblée du Comité ministériel des manuels tenue à l'École normale », le 21 septembre 1956.

aller de l'avant avec l'idée de rédiger leur propre manuel, des manuels franco-ontariens d'histoire canadienne.

C'est dans cet ordre d'idée que furent accueillis, à l'hiver 1957, le frère Omer Deslauriers (travaillant toujours au comité des sciences sociales de l'AEFO) et le docteur Lucien Brault (historien travaillant à l'époque aux archives canadiennes) aux tables du Comité ministériel des manuels³⁸⁴. Forts de l'encouragement spontané du personnel enseignant de l'école bilingue, les deux concoctaient en effet le projet de rédiger un manuel d'histoire pour les élèves de la 9^e et la 10^e année en collaboration avec l'incontournable Roger Saint-Denis. C'était un projet ambitieux qui pouvait devenir une référence de premier plan pour l'enseignant bilingue de l'histoire canadienne. Déjà, Lucien Brault avait un plan en tête : les chapitres se répartiraient l'étude du régime français, du Canada, de la colonie anglaise entre 1760 et 1848, du régime autonome canadien entre 1848 et 1914 et finalement du Canada comme pays souverain entre 1914 et 1957³⁸⁵. Le manuel d'histoire qu'il concevait serait des plus appropriés pour l'école bilingue : d'expression française, il serait le premier rédigé par des Franco-Ontariens. Il pourrait ainsi traiter librement de l'aspect « multi-ethnique » du Canada et « du développement économique et culturel » de l'Ontario français et donner toute l'attention que méritaient les « citoyens de l'Ontario et des Maritimes »³⁸⁶. Enfin, l'édition de ce manuel serait confiée à MacMillan ou Nelson, bref à un éditeur ontarien, et permettrait

³⁸⁴ Rappelons-nous que les nominations faites à ce comité étaient du ressort des autorités scolaires gouvernementales. Il n'est pas clair si le frère Omer et Lucien Brault furent invités dans le comité comme membres officiels ou comme membres à voix consultative seulement. Quoiqu'il en soit, l'AEFO tenait à faire intégrer à cet organisme ses membres qui se tenaient à l'avant-garde des questions pédagogiques ; CRCCF, C26/1/3, « Assemblée du Comité ministériel des manuels tenue à l'École normale de l'Université d'Ottawa », le 5 février 1957.

³⁸⁵ CRCCF, C26/1/3, « Assemblée du Comité ministériel des manuels tenue à l'École normale de l'Université d'Ottawa », le 5 février 1957.

³⁸⁶ *Ibid.*

ainsi de développer le marché du livre français au sein de la province. L'idée de créer des manuels franco-ontariens d'histoire canadienne en charma plus d'un. En février 1957, le frère Omer avait récolté suffisamment d'appuis de la part des autres membres du comité des sciences sociales de l'AEFO pour négocier avec Benjamin Michaud, le surintendant-adjoint de l'enseignement primaire, l'ébauche de manuels d'histoire canadienne adressés aux élèves de la 5^e année à la 8^e année³⁸⁷. Ce travail se devait d'être méticuleux, et des corrections s'imposaient même à l'étape des esquisses : en 5^e et en 6^e, la matière proposée par le frère Omer semblait trop avancée sur le plan cognitif. Si l'étude systématique de l'histoire devait idéalement commencer en 7^e, Michaud ajouta que le frère Omer devrait faire usage avec plus de précautions dans son manuel du mot « conquête » qu'il lui suggéra de nuancer par l'emploi des mots « cession » et « conservation ». Il suggéra aussi a) de simplifier le jargon politique des épisodes se déroulant entre 1791 et 1834, b) de traiter de manière plus approfondie des contributions des Canadiens-Français à titre de voyageurs et de canotiers et de l'impact de la Compagnie du Canada dans la colonisation de la Huronie et en 8^e c) de traiter avec la plus grande objectivité de l'affaire Louis Riel tout en n'excluant pas de décrire l'envers de la vision canadienne-française, celle des missions protestantes³⁸⁸. Le manuel devant être approuvé par le ministère, Michaud nous semble manifester ici son souci de lui faire partager un tronc commun avec le programme des sciences sociales anglophones pour favoriser son approbation. Quelques mois plus tard, le comité des sciences sociales de l'AEFO présenta à nouveau son brillant travail aux membres du Comité ministériel des manuels. Le comité des sciences sociales de l'AEFO exposa les résultats très favorables

³⁸⁷ CRCCF, C26/1/3, Benjamin Michaud, « Lettre de Benjamin Michaud au Frère Omer », 18 février 1957.

³⁸⁸ *Ibid.*

de l'enquête qu'il avait organisée dans les classes de 5^e année par rapport au premier jet du manuel d'histoire du Canada rédigé par l'instituteur C. F. Charles et révisé par Roger Saint-Denis. Les membres du Comité des manuels, à qui on avait pris le soin de transmettre des copies de ce nouvel ouvrage, proposèrent des retouches, ici et là, mais à l'unanimité convinrent qu'il serait d'une très grande utilité pour l'école franco-ontarienne³⁸⁹.

À cette époque, le programme des cours des sciences sociales ontariens était réellement en ébullition, comme en témoigne en novembre 1957 la redistribution de la matière proposée par le gouvernement pour le programme anglais dans lequel la 7^e année serait vouée à l'histoire du Canada jusqu'en 1900, la 8^e année à l'histoire du Canada à la même période, mais en rapport avec celle des États-Unis, de l'Angleterre, de l'Afrique et de la Nouvelle-Zélande, la 9^e année à la période de 1914 à nos jours, et la 10^e année aux aspects politiques de l'histoire canadienne et de ses effets contemporains dans le monde³⁹⁰. Le programme des sciences sociales franco-ontarien prenait forme en décembre 1957, mais déjà le comité des sciences sociales de l'AEFO retournait au travail en s'intéressant à cette nouvelle manière d'organiser la matière que privilégiaient les pédagogues anglo-ontariens³⁹¹. L'édition apportée aux manuels d'histoire franco-ontarienne s'avéra ainsi parfois un processus assez long dans la mesure où les pédagogues franco-ontariens étaient exposés à diverses approches employées pour répartir la matière proposée. Ce qu'ils institutionnalisait demeurerait, au-delà des manuels, un processus durable de régulation du matériel pédagogique consacré à

³⁸⁹ CRCCF, C26/1/3, « Assemblée du Comité ministériel des manuels tenue à l'École normale », le 16 octobre 1957.

³⁹⁰ CRCCF, C26/1/3, « Assemblée du Comité ministériel des manuels tenue à l'École normale de l'Université d'Ottawa le 27 novembre 1957 à 2 heures ».

³⁹¹ CRCCF, C50/1/17, « XIX^e Congrès annuel », 8 au 10 avril 1958.

l'Ontario français. Finalement, si le manuel franco-ontarien d'histoire canadienne de la 7^e année fut distribué en juin 1958 par le frère Omer pour être évalué par les instituteurs, le manuel d'histoire pour les 9^e et 10^e de Lucien Brault se faisait toujours attendre³⁹². À la rentrée de 1958, les manuels d'expression française de 5^e et de 7^e étaient disponibles. C'était une première. Les entreprises conjointes du comité des sciences sociales de l'AEFO et du Comité des manuels étaient marquées de succès.

Hors de question de laisser cet élan s'estomper. Alors que les manuscrits continuaient à être développés pour l'éducation au cours primaire, junior et intermédiaire, les membres du comité des sciences sociales de l'AEFO évaluèrent sans plus tarder la part laissée à l'enseignement du français dans l'enseignement de l'histoire en 11^e et 12^e année et considérèrent que si la plupart des cours d'histoire du senior étaient offerts en anglais, quelques professeurs franco-ontariens réussissaient à enseigner dans les deux langues³⁹³. La question des manuels d'histoire de 11^e et 12^e année s'insérait parmi les nombreux dossiers qu'ils pouvaient espérer faire avancer avec l'appui du Comité des manuels. Heureusement, la rédaction de certains de ces manuels franco-ontariens d'histoire canadienne s'accomplissait tandis que la révision de la Circulaire n° 46 avançait à grands pas. En 1959, le manuel franco-ontarien d'histoire de 6^e année était recommandé au gouvernement, un exploit qui faciliterait la tâche de l'équipe du frère Omer Deslauriers travaillant à l'actualisation du programme d'histoire de 1957³⁹⁴. Cet accomplissement, *Le Droit* s'empressa de le louer en applaudissant la grande victoire des enseignants ayant réussi à faire approuver d'autres manuels proprement franco-ontariens que ceux rédigés pour l'enseignement du français :

³⁹² CRCCF, C50/1/17, « Rapport du comité d'histoire du Canada 9^e et 10^e », 9 avril 1958.

³⁹³ CRCCF, C50/1/17, « XIX^e Congrès annuel », 8 au 10 avril 1958.

³⁹⁴ CRCCF, C50/2/5, « Congrès annuel 1959 », 31 mars et 1^{er} avril 1959.

Au début de cette année, le ministère de l'Éducation d'Ontario a officiellement approuvé une série de manuels d'histoire du Canada destinés spécialement aux élèves franco-ontariens. C'est donc la première fois dans l'histoire de la province que paraît un volume rédigé en français et qui traite d'une matière autre que la langue maternelle.

L'Association de l'enseignement français de l'Ontario se réjouit de cette heureuse réalisation. Depuis plusieurs années, les instituteurs réclamaient un nouveau programme et de nouveaux manuels en histoire du Canada, afin de développer un sain patriotisme chez les jeunes Franco-Ontariens. Déjà, en 1956, le comité des sciences scolaires de l'AEFO de concert avec les inspecteurs et les professeurs de l'École Normale, traçait un nouveau programme d'histoire du Canada, plus conforme à notre groupe ethnique. Voici que trois ans plus tard, les manuels font leur apparition.

Ces manuels ne prétendent pas épuiser la matière destinée à de jeunes élèves, ils veulent simplement intéresser les enfants aux principaux faits dont se tisse notre histoire nationale. À plusieurs reprises, le rôle des Canadiens de langue française est mis en relief. Quelques sections sont propres à l'Ontario et se prêteront à des développements régionaux.³⁹⁵

L'Ontario français aurait sa propre série « d'Histoire de mon pays » qui bientôt s'étendrait de la 5^e à la 7^e année. En décembre 1959, les manuels de 8^e étaient finalement soumis à l'examen des membres du Comité des manuels, qui un mois plus tard, lui donnèrent une critique favorable. En janvier 1960, le frère Omer et Lucien Brault leur soumièrent respectivement les canevas tant attendus des manuels de 9^e et de 10^e année. Le comité suggéra que le manuel de 10^e année fût divisé autrement, ce à quoi acquiesça Lucien Brault dans le souci de l'adapter le plus possible au programme d'histoire publié dans le nouveau Curriculum 46³⁹⁶. De même, le comité s'assura que, pédagogiquement parlant, le manuel n'excédait pas le niveau exigé des étudiants de la 10^e année, ce que faisait le texte assez lourd et aux allures parfois trop académiques de Lucien Brault. En fin de compte, tout au long de la décennie, les pédagogues professionnels de l'Ontario français s'étaient investis à mettre sur pied une pédagogie perçue comme authentiquement franco-ontarienne pour l'enseignement de l'histoire en l'accompagnant

³⁹⁵ CRCCF, C2/52/7, Auteur non identifié, « Manuels d'histoire pour les élèves franco-ontariens » dans *Le Droit* (le 30 mai 1959), p. 3.

³⁹⁶ CRCCF, C26/1/3, « Assemblée du Comité ministériel des manuels tenue à l'École normale de l'Université d'Ottawa », 8 janvier 1960.

de manuels appropriés. En renforçant l'enseignement de l'histoire des cours primaires, juniors et intermédiaires, l'école franco-ontarienne cimentait la fondation culturelle sur laquelle elle reposait.

Former des citoyens, pour l'amour de la culture, pour l'amour du pays

Pour finir, il paraît tout aussi captivant de survoler les différentes formes que revêtirent les opinions formulées au sujet des directions que devait prendre l'enseignement de l'histoire. Quelques subtiles critiques agrémentent en effet la teneur du discours que formulèrent certains militants de l'éducation franco-ontarienne. L'ACFEO renouait au début des années 1950 avec la prépondérance qu'elle accordait à la vision nationale canadienne-française débordant les frontières provinciales. La notion du passé canadien-français restait l'assise principale sur laquelle plusieurs de ses délégués firent pivoter leur vision de la nature du projet franco-ontarien. Ils répétèrent généralement que la pensée française et catholique était l'axe de pénétration avec lequel l'Ontario français parviendrait à faire le pont entre la richesse de son passé et son avenir préparant « constamment les lendemains d'une espérance qui ne s'épuise pas³⁹⁷. » À la pensée française reviendrait le devoir de labourer les différents milieux franco-ontariens, qu'ils fussent fortement homogènes, mixtes ou isolés, dans l'espoir de faire croître des œuvres en accord avec leur héritage national. L'ACFEO affirmait que cet héritage était partagé avec le Québec, mère patrie de l'Ontario français, source d'histoire et bassin humain lui permettant de continuellement raviver ses énergies et ses bons sentiments à l'égard du catholicisme³⁹⁸. Selon Gaston Vincent, les sciences sociales telles qu'enseignées en 1953 négligeaient ce destin national catholique et français en ne conférant pas aux élèves une

³⁹⁷ CRCCF, C2/14/1, « Congrès général 1956-57 », 1957.

³⁹⁸ *Ibid.*

véritable compréhension des causes et des effets, des vérités historiques, propres à la trame historique canadienne-française, ce destin catholique et français qui était rattaché au respect des « droits et des libertés individuelles » reconnus constitutionnellement au Canada³⁹⁹. Pour Vincent, ce destin catholique et français était ancré profondément dans « l'unité politique et nationale au Canada [devant] provenir de la diversité des éléments démographiques du pays⁴⁰⁰. » Tandis que les programmes d'histoire franco-ontarienne étaient rédigés, révisés, pensés, l'ACFEO voulait s'assurer que les caractéristiques qu'elle établissait dans la définition de l'Ontario français dans sa conception nationale, ceux de la famille catholique et d'une mentalité française, orienteraient les cours d'histoire. Dans cette optique, l'ACFEO se confirmait bien comme une association marquée par la continuité dans son discours mettant sur un pied d'égalité la foi et la culture canadienne-française pour l'enseignement en français⁴⁰¹.

L'enseignement bilingue, bien qu'il fût modernisé par la refonte de ses régimes d'éducation et l'ouverture de sa pédagogie, n'était donc pas pour autant en profonde rupture avec le passé de l'Ontario français. Au contraire, les responsables franco-ontariens de l'école bilingue s'efforcèrent de le promouvoir comme ils l'exprimèrent par leur désir de construire une image positive de l'histoire auprès des élèves. Pendant les années 1950, survint ainsi, à côté du concours provincial de français, un projet analogue : le concours d'histoire du Canada. L'idée avait été semée par les sociétés Saint-Jean-Baptiste (SSJB) qui, en réquisitionnant l'aide précieuse de l'ACFEO pour gérer le

³⁹⁹ CRCCF, C2/13/4, Gaston Vincent, « Perspective d'avenir », 14 octobre 1953.

⁴⁰⁰ Gaston Vincent, « Le droit naturel et constitutionnel en éducation », *École ontarienne*, vol. 9, n° 1 (octobre 1951), p. 26.

⁴⁰¹ Stéphane Lang, « La communauté franco-ontarienne et l'enseignement secondaire (1910-1968) », p. xv et p. 172.

financement du futur événement, résolurent de l'inaugurer en 1952⁴⁰². Le sous-comité pédagogique de l'ACFEO fut enchanté qu'une telle initiative favorisant l'étude plus intense de l'histoire et de la géographie du Canada fût proposée et accorda aux SSJB son appui⁴⁰³. L'ACFEO se mit au travail. En discutant avec Robert Gauthier, elle conclut qu'il était propice d'organiser le concours d'histoire du Canada conjointement avec le concours provincial de français déjà bien établi. Sans l'ombre d'un doute, le concours d'histoire du Canada deviendrait ainsi des plus aisés à organiser : Gauthier proposa que des examens d'histoire fussent rédigés sans plus tarder de manière à ce qu'au prochain concours de français, un volet historique pût être mis à l'essai⁴⁰⁴. Le concours d'histoire prit forme. L'ACFEO résolut qu'une sélection de deux garçons et de deux filles par district d'inspection se fît à l'aide de concours régionaux, que le concours final eût lieu en même temps que le concours provincial de français, que le concours d'histoire fût constitué de deux épreuves, l'une écrite et l'autre orale, portant sur la connaissance historique et l'interprétation des faits, et que des bourses de 25 \$ pour les finalistes et de 300 \$ pour les gagnants fussent offertes⁴⁰⁵.

À travers cet exemple de valorisation d'une tradition historique, c'est avec une attention particulière que nous observons l'expansion du discours valorisant la future contribution de l'élève à sa société. Au sein du domaine scolaire franco-ontarien, l'après-guerre semblait traversé par une philosophie de l'éducation aspirant à faire de l'élève un bon citoyen, ce qui paraît conforme à l'atmosphère idéologique ambiante dans la mesure où le ministère de l'Éducation ontarien mettait, comme le révèle Robert Stamp, l'accent

⁴⁰² CRCCF, C2/19/7, « Rapport général de l'ACFEO pour les années 1951-1952-1953 ».

⁴⁰³ CRCCF, C2/292/3, Rapport du Comité d'orientation pédagogique de l'ACFEO », 1959.

⁴⁰⁴ *Ibid.*

⁴⁰⁵ CRCCF, C2/19/7, « Rapport général de l'ACFEO pour les années 1951-1952-1953 ».

sur ce thème de la formation civique notamment par l'enseignement des sciences sociales⁴⁰⁶. Un discours se répandait dans l'école bilingue afin de promouvoir l'apport de la culture portée par l'élève à la patrie canadienne, une patrie canadienne dans laquelle les Franco-Ontariens avaient su trouver leur place et devaient rayonner. Le souci de construire un patriotisme et une formation citoyenne était certes déjà présent avant 1945. Rappelons-nous de l'intéressant équilibre défini par Roger Saint-Denis vers 1943 dans sa définition du patriotisme éclairé. La recherche d'un enseignement pondérant l'héritage du passé et la prise en charge du présent, entamée depuis le début de l'école bilingue, se confirmait après 1945 dans une version légèrement différente, plus optimiste quant à la participation à une communauté politique, ontarienne et canadienne, participation enracinée dans l'héritage canadien-français. Plusieurs arguments en appui à cette perspective vinrent articuler ponctuellement le discours que plusieurs pédagogues professionnels et certains militants franco-ontariens nourrissaient pour souligner la valeur d'un enseignement des sciences sociales d'expression française. À l'ACFEO, dont les membres faisaient un argumentaire nationaliste reconnaissant la nature catholique de la pensée française franco-ontarienne, l'emploi d'un vocabulaire suggérant la participation des futurs citoyens franco-ontariens fit écho. Ce souci d'intégration fut discuté au congrès général de 1950 durant lequel les militants réunis invitèrent le comité exécutif de leur association à se pencher sur le modèle d'organisation que devait prendre l'enseignement de l'histoire « en vue de former des citoyens patriotes et éclairés », « afin qu'ils soient bien outillés en vue de la lutte pour la vie et qu'ils augmentent la valeur de leur groupe ethnique et du peuple canadien tout entier⁴⁰⁷. » Cette vision n'était pas étrangère à la

⁴⁰⁶ Robert Stamp, *The schools of Ontario. 1876-1976*, p. 182-202.

⁴⁰⁷ CRCCF, C2/12/7, ACFEO, « Congrès général 1950 », 14-16 novembre 1950.

place accordée de décennie en décennie dans la pédagogie franco-ontarienne à la notion de « milieu ». Ainsi, même l’allocation du sénateur Joseph Brochelle prononcée au congrès général de l’ACFEO en 1953 visant à promouvoir l’idéal d’un Canada français (non divisé à l’intérieur de l’Ontario par des différences régionales entre le Nord, le Sud, l’Est et l’Ouest) traduisait ce souci de prendre en charge la contribution culturelle de l’Ontario français à la patrie canadienne. Ce qu’il souhaitait, c’était la solidarité d’un même « groupe ethnique » dans « tous les milieux » canadiens, foyers de la fraternité canadienne-française⁴⁰⁸. Culture nationale et intégration « ethnique » : lors de sa conférence donnée devant l’ACFEO, le sénateur Brochelle n’opposait pas ces deux termes. Surtout, l’unité ressentie au sein du « groupe ethnique » canadien-français permettrait à ce dernier d’être

mieux compris du reste de la population canadienne, car personnellement je suis sincèrement convaincu, que dû à notre nombre ici dans l’Ontario ainsi que dans le Canada tout entier, nous devrions avoir encore plus d’influence que nous en avons présentement de nos légitimes aspirations, qui nous aidera à prendre notre part et d’influence et de considération, qui nous revient d’ailleurs, et dans cette province et dans tout le pays, sans égards aux frontières interprovinciales.⁴⁰⁹

Même à l’ACFEO (au sein de laquelle son président Gaston Vincent manifestait toujours un attachement à la pensée française, à son bagage culturel à la fois linguistique et spirituel), on entendait un discours à l’allure moderne suggérant que l’Ontario français, rejeton de l’histoire canadienne-française, devait inviter ses citoyens à utiliser leur tradition, leur « héritage ancestral », pour, à l’aide de moyens d’ordre pratique et par adaptation, la faire servir « aux exigences du milieu »⁴¹⁰. Entre le respect du passé, de certaines valeurs partagées, et le souci de s’adapter aux exigences temporelles posées par

⁴⁰⁸ CRCCF, C2/13/4, Sénateur Joseph Brochelle, « Allocution prononcée par le Sénateur Joseph Brochelle », 14 octobre 1953.

⁴⁰⁹ *Ibid.*

⁴¹⁰ CRCCF, C2/14/4, « Congrès général 1957 », 1957.

le présent, la pleine participation des Franco-Ontariens à la patrie canadienne devait s'orienter vers un équilibre ne gâchant ni l'un, ni l'autre. En 1957, l'ACFEO confirmait bien cet équilibre qu'elle cherchait à définir entre la prise en charge, culturelle et matérielle, du citoyen dans la cité politique et son appartenance à ce qu'elle concevait comme une communauté de culture religieuse⁴¹¹. Lors de ce congrès annuel, il fut avancé d'une part qu'il serait malheureux s'il était refusé aux Franco-Ontariens de vivre avec dignité, au nom de leur vie culturelle et spirituelle; que ce serait commettre un vilain gaspillage si ces derniers capitulaient à faire des « œuvres sans audace, médiocres et inférieures » sur le plan matériel et social⁴¹². D'autre part, ce serait commettre un abandon total que d'assujettir entièrement l'héritage du groupe, « ses qualités naturelles et morales », aux caractères de la vie sociale commune⁴¹³. En accord avec son milieu, par sa participation en tant qu'individu au bien-être de la société, la personne franco-ontarienne devait affirmer son « groupe ethnique » à titre d'ensemble de citoyens canadiens que l'ACFEO voulait de première classe. Les particularismes culturels et religieux, au prolongement du passé national canadien-français, étaient jugés conciliables à l'intégration sociale canadienne. Ce qui s'en dégage, c'est qu'un équilibre tissé entre l'appartenance à une citoyenneté canadienne et l'héritage culturel activement cherché durant les années 1950 par les responsables franco-ontariens de l'école bilingue.

Il faut noter qu'à l'époque cette notion de patrie canadienne se dessinait avec vigueur dans l'imaginaire franco-ontarien. Au moment où le Canada sortait victorieux des deux guerres mondiales et profitait pendant l'après-guerre d'une vague de prospérité, la loi sur la citoyenneté canadienne ne laissa pas les responsables de l'éducation bilingue

⁴¹¹ *Ibid.*

⁴¹² *Ibid.*

⁴¹³ *Ibid.*

indifférents. Quand la loi fut adoptée, on lui consacra plusieurs pages dans l'*École ontarienne*⁴¹⁴. L'abbé Gosselin écrivait dans la revue un article révélateur de cette conjoncture intellectuelle. En appelant ses collègues instituteurs à pousser leurs élèves à entretenir une vertueuse fierté nationale, l'auteur dévoilait la double nature de cette fierté en mettant la fierté de la « race » sur un pied d'égalité avec celle du « pays »⁴¹⁵. Elle s'ancrerait autant dans un respect « du sang », de la langue, de la tradition des familles rassemblée dans sa communauté que dans celle de la patrie, du Canada, foyer de plusieurs « races »⁴¹⁶. Un Canada, terre d'entraide où historiquement parlant les pionniers français avaient construit un projet commun avec les pionniers anglais, où malgré les nombreuses différences, les deux peuples mirent beaucoup d'efforts en commun⁴¹⁷. Le concept de la fierté nationale des Franco-Ontariens, discuté dans l'*École ontarienne* par l'abbé Gosselin à l'arrivée des années 1950, évoquait la place que pouvait exercer dans la patrie canadienne la culture canadienne-française. Nous remarquons bien dans quel climat idéologique baignait la rédaction d'un manuel franco-ontarien d'histoire canadienne et la recherche d'un enseignement en français dépassant l'enseignement du français à l'école bilingue. Tout en confirmant par l'enseignement des sciences sociales la nécessité de transmettre un récit du passé de l'Ontario français, s'affirmait dans l'espace pédagogique franco-ontarien le besoin de former des citoyens proactifs, engagés dans l'épanouissement de la culture des Franco-Ontariens, par les cours d'histoire. Manuel après manuel, un programme d'histoire propre à l'école bilingue pourrait ainsi se

⁴¹⁴ « News Letter from the Secretary-Treasurer of the Canadian Teachers' Federation », *École ontarienne*, vol. 4, n° 2 (mars 1947), p. x-xvi ; Unité professionnelle n° 5, « Cours de civisme », *École ontarienne*, vol. 5, n° 3 (juin 1948), p.1 -15.

⁴¹⁵ Abbé Gosselin, « Fierté nationale par Abbé Gosselin », *École ontarienne*, vol. 2, n° 2 (janvier 1945).

⁴¹⁶ *Ibid.*

⁴¹⁷ *Ibid.*

charger de faire véhiculer dans l'école bilingue une interprétation du cours des sciences sociales respectant la prise en charge du milieu, l'intégration des générations nouvelles à la réalité sociale ontarienne et canadienne, tout en respectant l'apport de l'histoire de l'Ontario français. Des manuels franco-ontariens d'histoire canadienne voyaient le jour alors même que les pédagogues professionnels, en modernisant l'enseignement des sciences sociales ontarien, célébraient le mariage du passé canadien-français à la participation citoyenne du Franco-Ontarien.

Nous constatons que l'ouverture de débats pédagogiques en Ontario français s'était jointe à une réflexion active sur la place accordée au passé par l'enseignement en français. Le dynamisme pédagogique des années 1950 confirmait la volonté des pédagogues professionnels d'harmoniser un lieu haut en culture à un apprentissage contextualisé quant aux rôles réservés à l'Ontario français dans l'avenir économique et politique de la société canadienne. En 1951, le père André Renaud, instituteur, fit état du remarquable travail accompli à l'AEFO lors de son 12^e congrès ayant débouché sur une conférence portant « Sur le besoin d'individualiser nos services d'éducation »⁴¹⁸. Lors de cette conférence, il avait été conclu que l'école bilingue avait comme devoir de favoriser le développement personnel de l'enfant, d'adapter la pédagogie à ses besoins personnels et de respecter en ce sens la place cruciale donnée à l'enfant dans son développement par les recherches en psychologie des dernières décennies⁴¹⁹. L'élève devait au sortir de l'école bilingue pouvoir s'intégrer à son milieu. D'évidence, cette quête de « l'individualisme » pédagogique, notamment en sciences sociales, pouvait provoquer

⁴¹⁸ Père André Renaud, « Sur le besoin d'individualiser nos services d'éducation », *École ontarienne*, vol. 8, n° 3 (juin 1951).

⁴¹⁹ *Ibid.*

des débordements, mais c'est avec optimisme que le frère Omer le concevait⁴²⁰. Tout dépendait, selon lui, d'un juste milieu tracé entre une vision strictement nationale de l'enseignement de l'histoire et d'une vision à l'opposé strictement « rationnelle » des sciences sociales faisant mémoriser des faits à l'élève plus que lui permettant de réfléchir au legs que lui faisait le passé⁴²¹. La participation future de l'élève franco-ontarien à la société canadienne était valorisée dans l'optique où cette participation se juxtaposait à son élévation vers un univers symbolique canadien-français. L'école bilingue par l'enseignement des sciences sociales notamment, en devait être une « de culture et de formation »⁴²².

En somme, que les jeunes Franco-Ontariens reçussent une formation leur permettant de devenir de bons citoyens ne signifiait pas réduire l'apport culturel de l'enseignement en français ou condamner nécessairement la nature religieuse que certains militants et pédagogues lui annexaient. Une des unités pédagogiques de l'AEFO rédigea un article au sujet de l'enseignement du civisme, consciente que la notion était d'actualité depuis l'adoption de « l'Acte de la citoyenneté » de janvier 1947 reconnaissant pleinement, selon ses dires, l'ensemble des Franco-Ontariens comme des citoyens canadiens⁴²³. Pour ces auteurs, l'école bilingue devait dans ce contexte s'assurer que ses écoliers deviennent de bons citoyens a) en se renseignant et b) en s'inspirant. Il fallait qu'ils se renseignent premièrement quant aux structures institutionnalisant cette citoyenneté : ici on faisait allusion aux sciences sociales, à l'importance de comprendre la nature du milieu dans lequel évoluait le citoyen franco-ontarien : son village, sa ville, sa

⁴²⁰ Frère Omer et Léo Groulx, « Suggestions pour améliorer l'enseignement de l'histoire », *École ontarienne*, vol. 12, n° 4 (décembre 1955), p. 27.

⁴²¹ *Ibid.*

⁴²² *Ibid.*

⁴²³ Unité professionnelle n° 5, « Cours de civisme », *École ontarienne*, vol. 5, n° 3 (Juin 1948), p.1 -15.

cité, son gouvernement, son histoire, ses ressources, la géographie de son pays, le caractère de ses concitoyens, etc.⁴²⁴. Si ces renseignements méritaient un enseignement propre, ne reposant pas sur une nature religieuse, ces informations n'assuraient pas néanmoins que le futur citoyen agirait de manière juste et éclairée. Cette justice ne pouvait venir que d'une inspiration s'enracinant dans un enseignement religieux, d'un dévouement à certains idéaux qui, selon sa tradition, lui était fourni par l'exemple « du plus grand et du plus parfait citoyen qui ait jamais vécu, notre Seigneur Jésus-Christ lui-m me⁴²⁵. » Les vertus telles que la charité, l'obéissance, le respect, l'honnêteté autoriseraient le citoyen franco-ontarien à transformer son milieu à l'image d'un environnement chrétien. Combattre l' go isme et augmenter l'amour du travail le guideraient dans des entreprises précieuses bonnes pour l'ensemble des citoyens. Le véritable changement ne se ferait pas en renversant un système politique, mais bien en préparant les législateurs de demain, les nouvelles générations à leurs devoirs. Il fallait les introduire dans un monde qu'ils seraient appelés à endosser.   eux reviendrait le devoir de faire prospérer le pays, à le doter de lois sociales justes et sages. C'est à la fois et l' glise et l'état que le citoyen, en formation lors de son passage à l' cole bilingue, ferait éventuellement briller après le matin de son enfance. Cette vision allait dans le sens de la philosophie catholique de l'éducation telle que présentée à l'AEFO en 1959 par Trefflé Boulanger, directeur général du service des études à la Commission des écoles catholiques de Montréal, et inspirée par la doctrine sociale de l' glise:

⁴²⁴ *Ibid.*

⁴²⁵ *Ibid.*

« Quand nous employons l'expression " philosophie catholique de l'éducation", écrit l'abbé Chaput, c'est à la nécessité de compléter notre philosophie de l'éducation par une théologie de l'éducation que nous faisons allusion. Nous ne voulons pas dire que notre philosophie est pénétrée dans sa texture même d'arguments venant de la révélation divine bien qu'il faille admettre que la philosophie reçoit une orientation très différente en climat païen et en climat chrétien. Nous voulons dire que c'est une philosophie qui ne s'oppose pas à la révélation divine, qui admet que certains problèmes la dépassent et qu'il faut en demander la solution aux données de la révélation divine et à la théologie auxquelles le vrai catholique donne son adhésion pleine et entière⁴²⁶», ⁴²⁷

Pour ce dernier, la philosophie de l'éducation, sans soumettre son régime de rationalité à la foi, était plutôt complétée par les arguments puisés au registre de la théologie. C'est dans cette perspective, alors même que structurellement se bâtissait un enseignement en français de l'histoire, qu'un discours reconnaissant la compartimentation de l'enseignement des sciences sociales face aux autres matières se confirmait. Culture religieuse transmise par l'enseignement religieux et culture ethnique transmise par l'enseignement de l'histoire se complétaient tout en se séparant. Nous remarquons aussi que le civisme était un mot du dernier cri. Les pédagogues professionnels de l'AEFO au cours de leur séminar annuel cherchèrent à le définir : « adhésion personnelle et communautaire à l'ordre de la Cité »; « adhésion de la conscience individuelle et collective à l'ordre de la Cité »; « volonté ferme et constante de subordonner son bien personnel ou tout autre intérêt particulier au bien commun »; « vertu du bon citoyen, celle qui ordonne tous ses actes vers le bien commun⁴²⁸. » Par la bouche des pédagogues professionnels franco-ontariens, le concept de l'école bilingue se confirmait au cours des années 1950 comme celui d'une école de la démocratie⁴²⁹, d'une grande démocratie, foyer d'un civisme dépassant « l'individualisme racial ou territorial » et reconnaissant les

⁴²⁶ Gérard Chaput, *Philosophie et théologie de l'éducation*, Centre de Psychologie, Montréal, 1959.

⁴²⁷ Trefflé Boulanger, « L'éducation catholique en 1960 », *École ontarienne*, vol. 16, n° 1 (octobre 1959), p. 12.

⁴²⁸ CRCCF, C50/1/16, « Séminar. Civisme et éducation », 31 janvier, 1 et 2 février 1958.

⁴²⁹ CRCCF, C50/1/16, Sœur Alfred de la Sagesse, « Allocution présentée par Sœur Alfred de la Sagesse, Séminar. Civisme et d'éducation », 31 janvier, 1 et 2 février 1958.

grandes familles du pays par le biais de l'existence des minorités⁴³⁰. Cette démocratie se posait en faux contre l'idée traduite dans la pièce canadienne-anglaise *My Fur Lady* (une pièce satirique écrite et produite par James de Beaujeu Domville, Timothy Porteous, Donald MacSween, Galt MacDermot, Harry Garber et Roy Wolvin et présentée pour la première fois à l'Université McGill en 1957) selon laquelle le Canada était deux pays : celui du Québec et celui des autres provinces⁴³¹. Cette idée, rappela le juge Léo Landerville lors d'une conférence qu'il donna à l'AEFO, Tocqueville l'avait condamnée déjà cent ans plus tôt en déclarant dans son volume au sujet de la démocratie en Amérique que « l'individualisme racial au Canada peut devenir un péché national, s'il porte à créer pour lui et pour les siens, une petite société à son usage, en marge de l'autre, de la grande société qu'est la Nation⁴³². » Ce danger, le citoyen franco-ontarien, uni dans son groupe ethnique, devrait le combattre en devenant le champion de son héritage national canadien-français et de sa patrie canadienne. C'est avouer que, pendant les années 1950, l'emploi d'un vocabulaire citoyen, présent avant la guerre, se confirmait dans le discours généralement prononcé par les responsables de l'école bilingue louant par l'enseignement en français la prise en charge du bagage culturel de l'Ontario français. La production d'un groupe ethnique dans lequel les Franco-Ontariens trouvaient leur place, la reproduction d'un projet franco-catholique canadien-français, et l'appartenance au Canada n'étaient pas des éléments en discordance et cristallisaient plutôt différentes strates d'une identité partagée par plusieurs gens de l'Ontario français. Les Franco-Ontariens tentèrent d'équilibrer ces éléments promus par l'enseignement en

⁴³⁰ *Ibid.*

⁴³¹ *Ibid.*

⁴³² *Ibid.*

français de l'école bilingue permettant ainsi à leurs futures générations de citoyens de s'y investir respectivement et sans contraintes.

Après la Deuxième Guerre mondiale, l'école bilingue fut engagée dans un mouvement de modernisation se dévoilant sous plusieurs facettes. Ce n'est pas que la tradition canadienne-française de l'école bilingue était écartée; notre lecture des sources tend à prouver le contraire. Cette tradition était adaptée à de nouveaux idéaux mettant de l'avant le développement personnel de l'élève, la flexibilité de la pédagogie, le besoin de respecter les particularités propres au milieu franco-ontarien, la mosaïque d'une gamme riche de tons régionaux. Ce questionnement pédagogique ne s'exécuta pas sans inquiétudes, certes. Devant les remises en question initiées par la Commission Hope, tout comme au départ à l'annonce du Plan Porter, une fraction des militants de l'Ontario français réunis notamment dans les remparts de l'ACFEO craignait que l'école bilingue fût compromise. Dans le discours formulé par l'ensemble des responsables franco-ontariens de l'éducation bilingue, des éléments forts de conservation étaient parsemés ici et là dans la vision que l'ACFEO réservait à l'école bilingue tout comme dans les séminars organisés par les membres de l'AEFO afin de se pencher sur le mandat rempli par les institutions scolaires franco-ontariennes. À la fin des années 1940 et pendant les années 1950, les responsables franco-ontariens de l'école bilingue reconnaissaient toujours le caractère culturel de leurs interventions scolaires. Avec toute l'énergie qu'ils étaient capables de mobiliser, ils réussiraient de fil en aiguille à « culturaliser » l'école primaire de manière à donner au système des écoles bilingues, un programme d'enseignement en français moins bancal.

C'est cette entreprise culturelle qui alimentait la rédaction d'un programme pédagogique en pleine croissance. Les domaines de l'enseignement de l'histoire et du français se spécialisèrent, des organismes se formèrent pour traiter des problèmes respectifs de ces matières. Structurellement, les pédagogues professionnels du milieu associatif en prenant activement en charge la sphère discursive attribuée à l'enseignement en français tendaient à la moderniser. Des entreprises se multiplièrent pour dynamiser la francisation des nouveaux cours primaires, juniors, intermédiaires, et on osa même penser à s'attaquer à la francisation du cours senior. La pédagogie de l'école bilingue fut au final propulsée par la réforme adoptée par Porter, vision qui semblait avoir été valorisée chez les pédagogues ontariens de manière à ce que des discussions épanouies sur les exigences du milieu et la démocratisation fussent renouvelées chez les responsables de l'éducation franco-ontarienne. C'est à cette époque que se multiplièrent les manuels consacrés à l'enseignement du français et que furent rédigés les premiers manuels franco-ontariens d'histoire canadienne. Les idéaux s'incarnaient dans la chair du matériel pédagogique. Les pédagogues professionnels de l'Ontario français examinèrent des questions méthodologiques diverses : élaboration des programmes spécifiques pour les diverses matières, division de la matière et révision continue des manuels scolaires dont nous avons discuté largement. Les responsables franco-ontariens de l'éducation semblaient s'accorder sur le besoin de démocratiser leur système, de faire profiter leur communauté autant que possible de cette éducation conçue pour répondre aux impératifs du temps présent à l'aide de ses fondements culturels et moraux. La culture était tranquillement « subjectivée » : elle serait le flambeau avec lequel le citoyen éclairé, que devait former l'école franco-ontarienne, moderne, éclairerait son chemin. Les pédagogues mettaient de

l'avant une approche conventionnelle systématiquement nuancée afin qu'elle se rapprochât de la praxis, du milieu, de l'environnement. Croyances et rationalité s'harmonisaient. En ce sens, propulsé par une multitude d'initiatives et démarrant sans cesse de nouveaux débats, le programme de l'école bilingue se construisait. D'une part était créée une pédagogie franco-ontarienne des sciences sociales avec ses propres manuels français reconnus dans la Circulaire n° 14, avec ses propres programmes pédagogiques discutés dans le milieu associatif franco-ontarien, inspirés du programme officiel du ministère tout en l'interprétant dans une perspective franco-ontarienne. L'enseignement des sciences sociales était de plus en plus délimité et conçu à côté de l'enseignement de la religion, quoique complémentaire. D'autre part, un enseignement du français se solidifiait en tant que matière digne d'une pédagogie lui étant propre. La vocation culturelle de l'école bilingue s'institutionnalisait au gré de la définition respective des enseignements. Aux débuts des années 1960, l'école primaire s'était rapprochée des idéaux que chérissaient ses éducateurs dans la conception d'un système scolaire bilingue. Ces percées obtiendraient une telle vigueur que l'idée d'un système d'écoles françaises offrant des cours du jardin à la 13^e trouverait des partisans convaincus de l'imminence de sa mise en place.

CONCLUSION

Reprenons. Comment l'enseignement en français de l'école bilingue fut-il organisé? Dans quelles circonstances et selon quelles formes se modernisa-t-il? Cette problématique générale, celle que nous nous sommes posée au tout commencement de notre recherche, nous l'avons explorée en décrivant le processus original de structuration pédagogique qu'alimentèrent les responsables franco-ontariens de l'école bilingue. Entre 1927 et 1960, la pédagogie de l'enseignement en français fut en effet prise en charge par les gens du milieu associatif franco-ontarien, construisant eux-mêmes un espace pédagogique, partageant généralement le désir de conférer aux institutions scolaires ontariennes un programme respectant à la fois la tradition culturelle franco-ontarienne et des impératifs gravitant autour de la démocratisation de l'enseignement. Le processus de modernisation de la pédagogie franco-ontarienne attribuée à l'enseignement en français visait à établir un équilibre propre à l'Ontario français.

Nous avons scruté ce phénomène de la structuration pédagogique franco-ontarienne tout d'abord en nous penchant sur le partage effectué par les comités pédagogiques de deux des associations ayant joué un rôle des plus centraux quant à la supervision du projet de l'école bilingue. L'ACFEO et l'AEFO, à leur manière, participèrent à l'expansion d'un lieu franco-ontarien voué à la discussion du projet pédagogique de l'Ontario français. L'ACFEO contribua avec beaucoup de rigueur, surtout avant la Deuxième Guerre mondiale, à l'ouverture de cette sphère discursive. La question scolaire resta continuellement à l'examen. À répétition, l'ACFEO souligna les gains marqués annuellement tout en refusant de baisser les bras quand des obstacles

semblaient nuire à la croissance de l'enseignement en français. L'ACFEO, forte de ses militants, fit tout son possible pour patiemment négocier avec le gouvernement la nature du projet de l'école bilingue, une entreprise que l'AEFO put bientôt rediriger vers de nouvelles avenues. Dès sa fondation, vers 1940, l'AEFO stipula la nécessité de saisir la question pédagogique franco-ontarienne, de lui dédier une revue spécifique, *l'École ontarienne*, et de l'encadrer par le travail persistant des instituteurs afin de l'organiser de manière efficace. L'AEFO dotait la structuration pédagogique de l'école ontarienne d'outils tout neufs, d'un espace s'agrandissant à l'aide de la reconnaissance dont profitaient ses membres auprès des autorités scolaires provinciales. Il est crucial de comprendre que l'enchâssement d'une pédagogie franco-ontarienne dans l'école bilingue fut favorisé par les occasions progressivement concédées par le gouvernement ontarien aux membres du milieu associatif franco-ontarien. Tandis que l'ACFEO assommait les autorités scolaires avec ses mémoires et ses rapports rédigés pour subvenir à l'enseignement en français (notamment quand celui-ci paraissait négligé, tel qu'il advint lors du dépôt du rapport d'Amédée Bénéteau et de John Karr en 1934, ou quand il était littéralement attaqué, comme ce fut le cas lors des débats orageux de la Commission Hope), l'AEFO s'intégrait à l'ossature associative ontarienne en se faisant une place dans l'OTF qui lui permettrait de se tenir au courant des percées faites par les pédagogues anglo-ontariens et de travailler de pair avec eux. Durant cette ère plus paisible (en franche rupture avec l'intransigeance de l'époque du Règlement XVII), un nombre grandissant de pédagogues issus du milieu associatif franco-ontarien finiraient par intégrer directement le fonctionnariat provincial, ce qui rendit possible l'ouverture d'un comité aussi spécifique que celui des manuels et des programmes. Les fonctions exercées par chacun

s'éclairciraient. Le milieu associatif franco-ontarien se spécialisait. L'AEFO se chargerait de discuter activement de la structuration de la pédagogie franco-ontarienne, que ce soit au sein de ses comités pédagogiques (tels que celui fondé par le frère Omer pour l'organisation des sciences sociales), lors de conférences (à l'instar des séminars annuels), ou dans les écrits qu'elle publiait, comme l'*École ontarienne*. L'AEFO et les pédagogues professionnels qu'elle réunissait alimentaient le processus de structuration pédagogique qu'ils dirigeaient. Professionnels gagnant leur vie en œuvrant de proche comme de loin à l'organisation de l'école bilingue, ces pédagogues contribuèrent à moderniser ce lieu pédagogique que le milieu associatif franco-ontarien faisait croître. Les responsables franco-ontariens de l'école bilingue se professionnalisaient. L'ACFEO, elle, confirma au fil des décennies un mandat aussi important visant l'édification de l'espace discursif de la pédagogie franco-ontarienne, bien qu'elle se distancerait de celui désormais revendiqué par l'AEFO. Lors des années 1950, l'ACFEO se confirma avant tout comme a) un centre administratif favorisant la coordination de diverses activités reliées à l'école bilingue (telles que le fameux Concours du Bon parler français), et b) le représentant officiel de l'Ontario français quand il fallait approcher les autorités scolaires au nom de la défense de l'enseignement en français ou l'expansion de cet enseignement auprès du ministère de l'Éducation. À leur manière, en profitant de la moindre occasion accordée par les autorités scolaires provinciales, les militants et les pédagogues professionnels de l'Ontario français réussirent à bâtir un lieu, nid d'un processus de modernisation, se faisant le forum spécifiquement attribué à la question scolaire et par lequel la pédagogie franco-ontarienne pourrait plus aisément être débattue par l'ensemble des professionnels qui la prirent en charge.

Sans tarder, l'enseignement du français et de l'histoire, l'enseignement en français, fut discuté. Tout en fait était question de compromis. Pour ses responsables franco-ontariens, l'école bilingue reposait sur un pacte, un pacte qui puisait sa sève dans le solide tronc que lui avait conféré le rapport Merchant-Scott-Côté qui reconnaissait le rôle crucial que l'enseignement en français (c'est-à-dire un enseignement du français enrichi par l'utilisation de la langue française dans plusieurs matières scolaires) devait jouer dans l'élaboration d'une école véritablement bilingue. Ce document, sans que les responsables franco-ontariens de l'école bilingue ne le voient comme parfait, ils le considéraient comme un gain précieux avec lequel il serait plus facile de défendre un bilinguisme équilibré. Tout au long des deux périodes que nous avons analysées, nous avons souligné les efforts qu'ils investirent pour préciser ce compromis pédagogique mesurant respectivement le poids de l'enseignement en français et celui attribué à l'enseignement de l'anglais. L'école bilingue devait-elle permettre aux élèves franco-ontariens d'être aussi efficaces en anglais qu'en français? Le sujet fit débat. On se rappellera du rapport déposé à l'ACFEO par Stéphane Côté, pour que finalement le milieu associatif prenne position : si l'enseignement de l'anglais paraissait avoir une place fondamentale à l'école bilingue, l'anglais resterait une langue seconde qui ne devrait éclipser en rien la place plus grande devant revenir en toute justice à l'enseignement français, le français ici considéré comme langue maternelle. Une fois ce compromis formulé et partagé par plusieurs, le lieu pédagogique de l'Ontario français pourrait bientôt accueillir des projets visant à incarner ce discours. Ce fut ainsi que s'y développa dans un premier temps, une pédagogie spécifiquement attribuée à l'enseignement du français. Cet enseignement, à la base de l'enseignement en français,

était en toute logique le premier élément que les membres du milieu associatif organisèrent. Avant même que la locomotive pédagogique franco-ontarienne ne carburât à toute vapeur pendant l'après-guerre, militants et pédagogues professionnels, à partir de la plateforme qu'ils avaient créée, commencèrent à réfléchir, à sélectionner et même à rédiger des manuels qui seraient au fondement d'un programme spécifiquement attribué au cours spécial de français. L'enseignement du français était l'élément tout désigné à partir duquel les responsables franco-ontariens pourraient faire boule de neige et marquer l'expansion plus complète de l'enseignement en français. Louis Charbonneau avait reçu le poste de pourvoyeur de manuels et ainsi grammaires, livres de diction, de lecture et d'orthographe furent publiés un à un afin de construire le programme d'études. Mais si les responsables franco-ontariens étaient capables de se mobiliser ainsi, qu'est-ce qui les empêcherait de développer également l'enseignement en français d'autres matières? L'enseignement des sciences sociales fut également structuré, plusieurs enjeux s'y rattachant. Cette matière reflétant l'enracinement de l'Ontario français à la province ontarienne et la nature spécifique de l'Ontario français par rapport à la culture anglo-ontarienne, des discussions pointilleuses sur les lacunes a) des traductions des manuels anglo-ontariens et b) du matériel présenté par les manuels québécois, en découlerait. Les premiers manuels franco-ontariens étant ceux de l'enseignement du français, les deuxièmes à être conçus seraient ceux consacrés à l'enseignement de l'histoire. Était donc organisé l'enseignement en français à l'école bilingue, un enseignement en français s'uniformisant par différents chemins se rencontrant dans le lieu pédagogique chapeauté par le milieu associatif franco-ontarien. De 1927 à 1960, l'enseignement du français fut détaillé officiellement par la Circulaire n° 46 à laquelle les pédagogues professionnels de

l'Ontario français vinrent à rattacher plusieurs manuels. En ce qui concerne les autres matières, notamment celle des sciences sociales, c'est plutôt à l'aide de la Circulaire n° 14 qu'était spécifiée la pédagogie franco-ontarienne. La Circulaire n° 46 était la bible de l'enseignement du français, et les deux circulaires mises ensemble formaient le socle incarnant officiellement, dans les registres ministériels, l'existence d'une pédagogie vouée à l'enseignement en français. Cela signifie aussi qu'en s'inspirant du cours d'étude ontarien (de la répartition des matières dans l'enseignement hebdomadaire) au moment de leur conception, l'enseignement du français et l'enseignement de l'histoire à l'école bilingue seraient au fil des années mieux compartimentés. L'enseignement du français serait pensé comme un espace en soi, et de même pour l'enseignement des sciences sociales. C'est individuellement qu'on leur attribuait des manuels, qu'on établissait les lignes à suivre, voire les programmes pédagogiques qui leur seraient dédiés. Tout en étant pensées dans un rapport de complémentarité, les matières de l'enseignement en français se figeaient les unes à côté des autres.

C'est de ce point de vue que nous avons fait l'examen du discours général prononcé dans le milieu associatif pour accompagner le processus de structuration qu'il supervisait. Nous avons démontré que cette entreprise s'était juxtaposée à la formulation de dialogues cherchant à raccorder la modernité de l'enseignement en français à la conservation d'un legs du passé, d'une certaine tradition historique. Nous avons décrit plusieurs de ces impératifs nouveaux auxquels l'ensemble des responsables franco-ontariens de l'école a souscrit. À leurs yeux, une pédagogie rafraîchie devait prendre en compte les spécificités du milieu; elle devait chercher à se conformer aux différents portraits régionaux et locaux de la population scolaire afin de plus facilement la rejoindre.

Une pédagogie rafraîchie devait tenir en compte les besoins individuels des écoliers, être flexible de manière à pouvoir les diriger vers l'ensemble des orientations qu'ils choisiraient. Cet idéal pédagogique se rapprochait du besoin de démocratisation, cette exigence si chère à Robert Gauthier qui fit tout en son pouvoir pour amener la totalité des enfants d'âge scolaire à poursuivre leurs études, du primaire, et éventuellement dès le jardin d'enfants, jusqu'à la 12^e année. Or, à côté de ce mandat, l'école bilingue demeura, avant 1960 du moins, investie d'une certaine mission quant au prolongement de la traditionnelle pensée française. Avant la Deuxième Guerre mondiale, reproduire une pensée française, une mentalité à laquelle devaient souscrire les élèves, des normes culturelles tant langagières que religieuses déterminant l'identité de l'écolier canadien-français, paraissait de mise : c'est en sa faveur que trancha Stéphane Côté et que l'on évoquait les perspectives d'avenir de la question scolaire à l'ACFEO. Néanmoins, dès 1937 et surtout durant les années 1950, cet amour de la pensée française et de son passé national serait de plus en plus pesé et intégré, dans sa logique éducationnelle, à la prise en charge de la vie sociale et politique inculquée aux élèves, citoyens en devenir. Si Roger Saint-Denis avait déjà dans les années 1940 levé le voile sur le besoin pour l'école bilingue de produire un patriotisme éclairé poussant les jeunes générations de l'Ontario français à prendre la place qui leur reviendrait dans la Cité, cette participation citoyenne, cette participation franco-ontarienne à la société canadienne et ontarienne, semblait pouvoir plus paisiblement s'obtenir dans le respect de son héritage canadien-français. Le discours entourant l'enseignement des sciences sociales reflète bien la réalisation de cet équilibre : pour plusieurs pédagogues professionnels, les sciences sociales auraient moins le devoir d'inspirer les jeunes (l'aspect religieux des normes culturelles franco-

ontariennes se plaçant désormais sous l'égide de l'enseignement de la religion) que d'informer suffisamment les élèves des faits de leur histoire nationale pour que cette dernière leur servît de tremplin à partir duquel plonger dans le monde les entourant. Les Franco-Ontariens cherchaient donc, à partir de l'école bilingue, à créer un équilibre entre leur insertion dans la vie publique canadienne et ontarienne (recevant une plus nette attention après la Deuxième Guerre mondiale), et le respect de leur passé national, de leur culture; une réflexion qui les conduisit d'ailleurs à rédiger des manuels d'histoire canadienne proprement franco-ontariens. Cet équilibre sur lequel bon nombre de responsables franco-ontariens de l'école bilingue se prononçaient était bien le leur.

Somme toute, en fouillant la structuration pédagogique franco-ontarienne, nous avons prouvé la spécificité avec laquelle les responsables franco-ontariens de l'école bilingue discutèrent et œuvrèrent à l'égard de leur projet scolaire. L'épanouissement de la sphère pédagogique franco-ontarienne et l'institutionnalisation de l'enseignement en français, analysé ici sous les formes de l'enseignement du français et de l'histoire, nous a permis de brosser le portrait d'un processus de modernisation franco-ontarien loin d'être synonyme de destruction de la tradition. Cette *crise de l'éducation* qu'évoquait Arendt, en posant la tradition et la modernité comme des antagonistes, n'est finalement pas un fossé dans lequel s'enlisèrent les responsables franco-ontariens de l'école bilingue. Ils voulurent plutôt consolider les liens rattachant ces deux pôles en solidifiant la complémentarité d'une pédagogie (soucieuse de la démocratisation et de la pleine participation citoyenne à la société canado-ontarienne) et la reproduction de l'héritage canadien-français. Cette thèse est très enrichissante pour l'historiographie qui, en ce qui a trait à cette question pédagogique, n'avait pas encore fait d'examen approfondi. Elle est

par ailleurs d'actualité dans la mesure où la sociologie, pour sa part, a produit certaines hypothèses qu'il était pressant de vérifier. L'école bilingue, de 1927 à 1960, fut-elle strictement pensée par le milieu associatif comme une école d'en haut, une école visant principalement à la reproduction de la culture canadienne-française? Nous avons démontré que la vision sociologique de l'histoire de l'école bilingue apportée par Joseph Yvon Thériault semble partiellement inexacte dans la mesure où la recherche d'une école d'en haut en Ontario français ne s'opposait pas pour les militants et pédagogues professionnels franco-ontariens à une dimension démocratique propre au modèle de l'école d'en bas. L'affirmation d'un lieu pédagogique franco-ontarien favorisa la régulation de nouveaux idéaux dans le milieu scolaire. La démocratisation ne fut pas imposée par les responsables franco-ontariens de l'école bilingue; elle fut habilement négociée par ces derniers. Ce qui nous pousse du coup à corriger l'inexactitude de la position d'Heller qui, elle, a postulé que la conservation de la fonction de reproduction de l'école bilingue souhaitée par le milieu associatif franco-ontarien ne pouvait se faire sans l'exclusion d'une modernisation de la pédagogie.

En construisant une plateforme de discussion où se rassemblerait notamment un corps pédagogique professionnel, ainsi qu'en cherchant à concilier démocratisation et tradition, le milieu associatif franco-ontarien ne cherchait pas à créer un îlot séparatiste. Il réussit à négocier l'intégration de l'Ontario français dans la société civile ontarienne et canadienne qu'au fil des années, et ce malgré le traumatisme du Règlement XVII. Un tel résultat permettait de plus en plus d'entrevoir l'avenir avec optimisme. Négocier une pédagogie ralliant participation citoyenne et participation culturelle demeurait une manière pour les responsables franco-ontariens de l'école bilingue de négocier leur

intégration aux sociétés civiles de l'Ontario et du Canada. Le mariage entre mandat démocratique et reproduction culturelle était une union heureuse pour les tribunes éducatives franco-ontariennes.

Il ne faut pas oublier cependant, malgré l'analyse que nous avons esquissée, que beaucoup, beaucoup de travail reste à faire. Là est peut-être l'utilité première de notre recherche qui balise au final de nombreuses pistes de recherche. Par exemple, en ce qui touche au milieu associatif notamment, nous remarquons que nous nous sommes limité à un point de vue assez superficiel. De futurs travaux pourraient y remédier en tentant de clarifier la diversification du milieu associatif que nous avons survolé. Si l'ACFEO fut avant 1945 sans doute l'association mère de l'Ontario français, l'historiographie serait nettement enrichie par une analyse décrivant dans un premier temps les relations qu'elle entretenait avec la multitude d'associations qui l'entouraient et faisant dans un deuxième temps l'examen détaillé du projet de la Maison franco-ontarienne. L'indépendance des sociétés affiliées à l'ACFEO fut-elle compromise? Quels enjeux, matériels et culturels, furent dans l'orbite de ce projet? Beaucoup pourrait être fait afin de clarifier le fonctionnement du milieu associatif franco-ontarien après le Règlement XVII. Mais ce n'est évidemment pas tout. Nous nous sommes attardé à l'institutionnalisation de l'école bilingue opérée par les principales tribunes de l'instruction publique en Ontario français. À partir de notre description des négociations du milieu associatif franco-ontarien avec le ministère de l'Éducation, d'autres chercheurs pourraient fouiller les très nombreuses données portant sur les portraits régionaux et locaux de l'enseignement français ontarien. Il s'agirait d'étudier les détails de l'implantation de l'école bilingue dans ces contextes spécifiques. Par exemple, comment, par rapport à leur mission et à leur mandat tels que

formulés notamment à l'ACFEO et à l'AEFO, les diverses commissions scolaires et les directeurs d'école, voire les instituteurs, nuancèrent-ils et donnèrent-ils vie à l'enseignement en français? De plus, l'école bilingue, selon les régions, était-elle pensée selon certaines variantes? Et ces manuels dont nous avons tant parlé, que présentaient-ils comme matière? Quelles différences les manuels franco-ontariens, les manuels traduits de l'anglais et les manuels québécois comportaient-ils? De telles interrogations requièrent un travail certainement immense, mais qui en serait un de premier plan permettant d'approfondir la question scolaire franco-ontarienne et, du coup, de nourrir les débats historiographiques entourant la nature du projet et de l'organisation sociale de l'Ontario français. Au risque d'une tautologie, répétons-le : l'école bilingue ce n'est pas un sujet historiographique, c'est un champ, un champ foisonnant encore avide de laboureurs.

ANNEXE I

COURS D'ÉTUDES DES ÉCOLES BILINGUES 1939-1948⁴³³

Courses of Study in Public and Separate Schools

The Following time allotment is suggested for Grades V to VIII, subject to modification to suit local conditions:

French	25% or 375 minutes per week
English	25% or 375 minutes per week
Social Studies	15% or 225 minutes per week
Arithmetic	10% or 150 minutes per week

And

IN PUBLIC SCHOOLS

Health	5 % or 75 minutes per week
Natural Science	5% or 75 minutes per week
Music and Art.....	5% or 75 minutes per week
Crafts or Home Economics or Agriculture.....	5% or 75 minutes per week

IN SEPARATE SCHOOLS

Religious Instruction	10% or 150 minutes per week
Health	5% or 75 minutes per week
Music and Art.....	5% or 75 minutes per week
Natural Science or Crafts or Home Economics or Agriculture.....	5% or 75 minutes per week

⁴³³ CRCCF, P255, "Courses of Study and Examinations in Schools Attended by French-Speaking Pupils", 1939.

Courses of Study in Public and Separate Schools

Grade IX :

Obligatory subjects

French.....	20% or 320 minutes per week
English.....	20% or 320 minutes per week
Social Studies	15% or 240 minutes per week
Health and Physical Education	5% or 80 minutes per week
Business Practice and Writing	10% or 160 minutes per week
Mathematics	10% or 160 minutes per week
Music and Art	10% or 160 minutes per week

And

One of the following

General Science.....	10% or 160 minutes per week
Agricultural Science	10% or 160 minutes per week
General Shop Work (boys) and Home Economics (girls)	10% or 160 minutes per week

Grade X :

Obligatory Subjects:

French.....	20%
English.....	20%
Social Studies	15%
Defense Training, Health and Physical Education	7 ½%

And

Options, any three of

Mathematics	12½-15%
Science or Agriculture.....	12½-15 %
Latin.....	12½-15 %
Shop Work or Home Economics	12½-15 %
Commercial Works.....	10-12½%
German or Greek	10-12½%

Music and Art.....10-12½%

Grade X and XII :

Obligatory Subjects:

French.....20%
English.....20%
Social Studies15%
Defence Training, Health and Physical Education.....10%

And

Options, any three of

Mathematics15%
Science or Agriculture.....15%
Latin.....15%
Geography.....15%
German.....15%
Greek15%
Spanish15%
Italian.....15%
Commercial Works.....15%
Shop Work or Home Economics15%
Music and Art.....15%

ANNEXE II

RÉSUMÉ DU PROGRAMME DE SCIENCES SOCIALES PRÉPARÉ PAR LE PERSONNEL ENSEIGNANT DE L'EST D'OTTAWA (1945)⁴³⁴

1^{ère} année :

Petites règles de savoir-vivre, termes de politesse. La famille, Papa, Maman, les enfants, fêtes de famille; ceux qui aident à la famille.
Aide mutuelle des êtres humains

2^e année :

Idées des directions, l'heure, le calendrier
Exploration de la paroisse, de la ville, principaux édifices
Visite à la campagne : le cultivateur, ce qu'il fait, comme il est utile
Notions d'Histoire en étudiant ce qu'il y avait « avant », là où se trouve la paroisse, la ville
Les Sauvages, Cartier, Colomb

3^e année :

Noms des oiseaux, fleurs, fruits, légumes, arbres les plus ordinaires
Notions d'une carte géographique, de la classe, ...
Termes géographiques : parties de terre et de mer

HISTOIRE :

Colomb, Cartier, les Indiens, personnages des débuts de la Nouvelle-France
Actualités : Faits et hommes importants

4^e année :

Origine de l'homme d'après l'Histoire-Sainte
Adam, Ève, Caïn, Abel
Histoire
Les Indiens, étude et projet.
Personnages : Colomb, Cartier, Champlain, Maisonneuve
Les Missionnaires, Madeleine de Verchères, Dollard, Jeanne Mance, Marguerite Bourgeois, Talon, Catherine Tekakouita; Massacre de Lachine

GÉOGRAPHIE :

Étude de la carte. Le Canada, les neuf provinces, les capitales, les Grands Lacs, grandes rivières, Montagnes, grandes villes : Montréal, Toronto, Ottawa, Québec et Vancouver

⁴³⁴ Sœur Colette, « Enseignement de l'Histoire et de la Géographie », *École ontarienne*, vol. 3, n° 2 (mars 1946), p. 68-70.

5^e année :

HISTOIRE :

Les explorateurs : Marco Polo, Henri le Navigateur, Diaz, Vasco Gama, Magellan, Colomb, Hudson, Cabot
Nouvelle-France, de Champlain au Conseil Souverain, Période de 1608 à 1663

GÉOGRAPHIE :

Europe et Asie, les principaux pays étudiés se rapportant aux explorateurs au programme.
Amérique du Nord : grandes divisions
Canada : étude rapide par provinces

6^e année :

HISTOIRE :

Domination française 1534-1760
Explorateurs : Hearne, Fraser, Mackenzie, Thompson, Vancouver, se rapportant à l'étude des provinces de l'Ouest du Canada

GÉOGRAPHIE :

Amérique du Nord en général. Le Canada en général. Étude détaillée du Canada par provinces, en donnant la plus grande importance à l'Ontario

7^e année :

HISTOIRE :

Revue de la domination française
Régime britannique, 1770-1867, et Régime canadien 1867 à nos jours
Évolution constitutionnelle vers une plus grande liberté : Acte de Québec, Acte constitutionnel, l'Union, la Confédération, Statut de Westminster

GÉOGRAPHIE :

Amérique du Nord hors le Canada : Terre-Neuve, Alaska, Mexique, États-Unis
Autre pays : Commonwealth britannique : Îles britanniques, Australie, Nouvelle-Zélande, Afrique-sud, Indes.
Grands pays d'Europe continentale

8^e année :

HISTOIRE

Étude détaillée des faits importants de l'Histoire du Canada de 1534 à nos jours
Évolution des formes de gouvernement sous les deux régimes. Les causes de chaque changement, progrès démocratique de chaque réforme. Cause de l'Union de la Confédération
Personnages politiques éminents de 1840 à nos jours.
Civisme : Gouvernement fédéral provincial, municipal

GÉOGRAPHIE

Termes ; longitude, latitude, les vents, réseaux horaires.

Le climat, son influence sur la vie et les produits.

Les deux Amériques : Comparaisons entre les deux.

Principaux pays : divisions physiques, Commerce avec le Canada et l'Empire

Le Canada et ses relations avec le Commonwealth britannique au point de vue : commercial, économique et politique. Étude extensive des pays suivants : France, Espagne, Russe, Italie, Allemagne, Pays-Bas, Chine et Japon.

Dans chaque classe, on fait aussi l'étude des actualités : hommes et faits importants. L'élève y participe en « faisant un cahier de découpures ».

ANNEXE III

COURSES OF STUDY IN SECONDARY SCHOOLS⁴³⁵

The time allotment suggested for the 40-period week represents an estimate of the relative importance of the various subjects of study in each for the courses. The principal is not required to adhere rigidly to the number of periods set forth; special modifications of the time allotment to suit local conditions may be made.

Principals are advised to use a 40-period week in order to keep the number of lesson periods each day to a minimum. In smaller schools with limited teaching power, or in schools with departments of agriculture where pupils carry options in both Shop Work and Agriculture, principals may find it necessary to use a 45-period week.

In order to reduce the difficulties of transition from Grade VIII to Grade IX and to promote a closer relation between teacher and pupil, principals of secondary schools are advised to keep to a minimum the number of teachers who teach in any one of the classes of Grades IX and X.

NOTE – This Circular should be read in conjunction with Circular H. S. 1 for the current school year

GRADE IX

GENERAL COURSE

Obligatory Subjects	Number of Periods
English	6
French	6
Social Studies	6
Physical Education.....	4
Mathematics.....	5
Guidance (Occupations).....	2

⁴³⁵ CRCCF, P255, “*Courses of Study and Examinations in Schools Attended by French-Speaking Pupils*”, 1951 ; CRCCF, P255, *Programme d’études - Classes de langue française*, 1955-59.

Options- Any two or three of

General Science or Agricultural Sciences, Art or Music or Art and Music, Shop Work or Home Economics, Agriculture, Type writing or Business Practice or Typewriting and Business Practice10

Note 1. – **Re Latin.** For pupils who intend to select Latin as an option in Grade XI, the principal may provide a course in Latin beginning in either Grade IX or X.

Note 2. – **Re Special Courses.** Where the approval of the Minister has been obtained, special courses may be arranged.

GRADE X

GENERAL COURSE

Obligatory Subjects	Number of Periods
English	7
French	7
History.....	5
Physical Education.....	4

Options- Any two or three or four of

Mathematics, Science or Agricultural Sciences, Geography, Latin, German, Greek, Spanish, Italian, Commercial Work, Shop Work or Home Economics, Art or Music or Art and Music, Agriculture16

Note 1. – With the approval of the principal, a pupil who is not a candidate for an Intermediate Certificate may select fewer than three options.

Note 2. – In schools with Departments of Agriculture, a pupil taking both Agriculture and Industrial Arts may select four options.

Note 3. – The principal should make certain that the pupil in the General Course selects the options which are essential to the course he intends to pursue in Grades XI, XII and XIII.

Note 4. – **Re Prerequisite Options.** Mathematics or language in Grade X is a prerequisite for the corresponding subject in Grade XI. Science, Art or Music, Industrial Arts or Home Economics, Agriculture, Typewriting or Business Practice in either Grade IX or Grade X is a prerequisite for the corresponding subject in Grade XI.

GRADE XI AND XIII

GENERAL COURSE

Obligatory Subjects	Number of Periods
English	7
French	7
Social Studies	6
Physical Education.....	4

Options- Any two or three or four of

Mathematics, Science, Latin, Art or Music and Music, Shop Work or Home Economics,
Agriculture, Typewriting or Business Practice15

Note 1. – The time allotted to any option which is taken for credit towards the Secondary School Graduation Diploma Shall not be less than five periods.

GRADE XIII

Obligatory Subjects

English (Composition and Literature)
French (Composition and Literature) for French-speaking candidates
Physical Education

Optional Subjects

History
Algebra or Mathematics of Investment
Geometry
Trigonometry and Statistics
Botany
Zoology
Physics
Chemistry
Latin
German
Greek

Spanish
Italian
Music
Accountancy Practice or Secretarial Practice

ANNEXE IV

ENQUÊTES STATISTIQUES 1947-1953⁴³⁶

Année scolaire	1947-48	1948-49	1950-51	1951-52	1952-53
Population franco-ontarienne	approx. 425 000	approx. 425 000	approx. 425 000	approx. 477 677	approx. 477 677
Population scolaire des écoles bilingues (primaires à partir de 1951)	47 869	48 451	48 451	52 384	57 777
Population scolaire des écoles secondaires					4 500
Directeur de l'Enseignement français	1	1	1	1	1
Surintendant-adjoint de l'enseignement primaire					
Inspecteur bilingue d'écoles secondaires	1	1	1	1	1
Directeur-adjoint de l'enseignement de la musique	1	1	1	1	1
Inspecteurs bilingues d'écoles primaires	13	14	14	14	16
Professeurs canadiens-français à l'École normale de l'Université d'Ottawa	7	7	7	7	7
Professeurs canadiens-français dans les High Schools	43	46	46	55	64
Institutrices des cours par correspondance	4	3	3	4	4
Instituteurs primaires bilingues	1661	1678	1678	1773	1937
Nombre d'élèves à l'École normale de l'Université d'Ottawa	157	154	152	149	149
Nombre d'écoles bilingues	557	580	580	617	595
Nombre d'écoles séparées bilingues	463	492	492	529	509
Nombre de classes bilingues	1617	1678	1678	1773	1883
Nombre de classes d'écoles séparées bilingues	1472	1537	1537	1630	1745
Commissions d'écoles bilingues	500	545	545	556	503
Commissions d'écoles séparées bilingues	400	457	457	463	420
Écoles bilingues avec V ^e cours	88	88	88	121	121
High Schools bilingues	23	25	25	26	48
Écoles secondaires privées bilingues	12	12	12	12	25
Écoles transférées à date de l'inspection anglaise à l'inspection bilingue	57	83	83	87	87
Sourds-muets franco-ontariens recevant une formation appropriée à leurs besoins	16	19	19	18	21
Nombre d'élèves suivant les cours par correspondance	286	342	342	211	149
Concours provinciaux de français, section des écoles primaires	11	12	13	14	16
Nombre d'élèves qui ont pris part à ces concours	33 000	36876	40 000	45 167	53 115
Nombre de lauréats de ces concours qui ont reçu des bourses	32	36	40	44	52
Concours provinciaux de français section des écoles secondaires	6	7	8	9	11
Nombre de concurrents	2375	2882	3252	4115	5266
Nombre de lauréats de ces concours	12	14	16	18	22
Nombre de sections juvéniles	100	253	253	250	250
Nombre d'élèves dans les jardins d'enfants				1665	1665

⁴³⁶ CRCCF, C2/19/6-7 « Rapport général de l'Association canadienne-française d'Éducation », 1947-53.

ANNEXE V

ENQUÊTES STATISTIQUES 1954-1959⁴³⁷

Année scolaire	1954-55	1955-56	1956-57	1957-58	1958-59
Population franco-ontarienne	approx. 477 677	approx. 525 000	approx. 525 000	approx. 525 000	approx. 525 000
Population scolaire des écoles bilingues primaires	64 348	66 802	68 907	71 652	76 124
Population scolaire des écoles secondaires	4942	5410	6 584	7815	8080
Surintendant-adjoint de l'enseignement primaire		1	1	1	1
Directeur de l'Enseignement français	1	1	1	1	1
Inspecteur bilingue d'écoles secondaires	1	1	1	1	1
Directeur-adjoint de l'enseignement de la musique	1	1	1	1	2
Inspecteurs bilingues d'écoles primaires	17	17	19	20	21
Professeurs canadiens-français à l'École normale de l'Université d'Ottawa	7	7	8	10	10
Professeurs canadiens-français dans les High Schools	65	72	75	75	82
Institutrices des cours par correspondance	3	3	3	2	2
Instituteurs primaires bilingues	2116	2232	2337	2416	2620
Nombre d'élèves à l'École normale de l'Université d'Ottawa,	179	228	216	280	319
Nombre d'écoles bilingues	574	592	592	599	598
Nombre d'écoles séparées bilingues	500	517	525	535	524
Nombre de classes bilingues	2051	2153	2200	2315	2482
Nombre de classes d'écoles séparées bilingues	1924	2032	2115	2311	2367
Commissions d'écoles bilingues	493	490	481	478	462
Commissions d'écoles séparées bilingues	419	417	413	411	400
Écoles bilingues avec V ^e cours	115	109	100	104	112
High Schools bilingues	30	33	33	31	31
Écoles secondaires privées bilingues	16	23	26	30	30
Écoles transférées à date de l'inspection anglaise à l'inspection bilingue	93	94	97	99	103
Sourds-muets franco-ontariens recevant une formation appropriée à leurs besoins (1947-48)	19	20	15	15	15
Nombre d'élèves suivant les cours par correspondance	79	57	68	62	51
Concours provinciaux de français, section des écoles primaires	17	18	19	20	21
Nombre d'élèves qui ont pris part à ces concours	57837	62 190	67 190	72 200	77 200
Nombre de lauréats de ces concours qui ont reçu des bourses	56	60	64	68	80
Concours provinciaux de français section des écoles secondaires	12	13	14	15	16
Nombre de concurrents	5843	6415	6765	7417	7817
Nombre de lauréats de ces concours	24	26	28	30	24
Nombre de sections juvéniles	1250				
Nombre d'élèves dans les jardins d'enfants	2158	2273	2535	2895	4121

⁴³⁷ CRCCF, C2/19/7-10 « Rapport général de l'Association canadienne-française d'Éducation », 1954-59.

ANNEXE VI

ENQUÊTES STATISTIQUES 1959-1963⁴³⁸

Année scolaire	1959-60	1960-61	1962-63
Population franco-ontarienne	approx. 530 000	approx. 530 000	647 941
Population scolaire des écoles bilingues primaires	79 747	83 694	87 949
Population scolaire des écoles secondaires	8080	9 886	13 035
Surintendant-adjoint de l'enseignement primaire	1	1	1
Directeur de l'Enseignement français	1	1	1
Inspecteur bilingue d'écoles secondaires	1	1	3
Directeur-adjoint de l'enseignement de la musique	2	2	2
Inspecteurs bilingues d'écoles primaires	23	25	27
Professeurs canadiens-français à l'École normale de l'Université d'Ottawa	11	13	15
Professeurs canadiens-français dans les High Schools	82	85	85
Institutrices des cours par correspondance	2	2	2
Instituteurs primaires bilingues	2799	2888	3144
Nombre d'élèves à l'École normale de l'Université d'Ottawa	384	363	302
Nombre d'écoles bilingues	573	573	550
Nombre d'écoles séparées bilingues	514	519	509
Nombre de classes bilingues	2681	2674	2897
Nombre de classes d'écoles séparées bilingues	2565	2554	2773
Commissions d'écoles bilingues	435	423	386
Commissions d'écoles séparées bilingues	376	368	345
Écoles bilingues avec 9 ^e et 10 ^e	114	112	108
High Schools bilingues	31	31	30
Écoles secondaires privées bilingues	37	39	52
Écoles transférées à date de l'inspection anglaise à l'inspection bilingue	113	124	133
Sourds-muets franco-ontariens recevant une formation appropriée à leurs besoins (1947-48)	15	15	16
Nombre d'élèves suivant les cours par correspondance	48	37	35
Concours provinciaux de français, section des écoles primaires	22	22	25
Nombre d'élèves qui ont pris part à ces concours	82 000	87 000	
Nombre de lauréats de ces concours qui ont reçu des bourses	88	89	117
Concours provinciaux de français section des écoles secondaires	17	18	20
Nombre de concurrents	8700	9800	
Nombre de lauréats de ces concours	38	46	56
Nombre de sections juvéniles			
Nombre d'élèves dans les jardins d'enfants	4 858	5774	7279
Instituteurs primaires bilingues ayant un brevet			2952
Nombre d'élèves fréquentant les High Schools publics			5602
Nombre d'élèves fréquentant les Écoles secondaires privées			7433
Nombre d'élèves fréquentant les 9 ^e et 10 ^e des écoles bilingues			6086

⁴³⁸ CRCCF, C2/19/10 « Rapport général de l'Association canadienne-française d'Éducation », 1959-63.

ANNEXE VII

LISTE DES MANUELS DES ÉCOLES BILINGUES (1957)⁴³⁹

Matières	Manuels
Conversation et Lecture (27)	Séries Cathédrale (Gage) : <i>Sais-tu lire – Bientôt je lirai – Viens voir- Viens travailler, viens jouer – Viens te promener – On s'amuse – Des amis nouveaux – Encore, encore des amis – De surprise en surprise – Encore des surprises.</i> Séries J'apprends à lire (Gage) : <i>Bébé, mère et Jean – Qu'il fait bon chez nous- La porte est ouverte – Histoire des contes amusants – Le trésor des jeunes conteurs.</i> Série Foi et Liberté (Gin) : <i>Chez nous – Notre famille – Frou-frou et Fin-fin.</i> Série Feuille d'érable : <i>Les bons enfants – Le bon temps – Aux quatre vents – La vie canadienne – Vers l'avenir</i> Série FEC : <i>Cours de lecture, 2^e et 3^e livres</i> Série CND : <i>Lecture à haute voix, 4^e et 5^e année</i>
Orthographe grammaire, composition et littérature (11)	<i>Mon orthographe, premier livre (Ginn) – Mon orthographe deuxième livre (Ginn), Mon livre de français 4^e, 5^e et 6^e année –</i> <i>Grammaire française, 9^e année (C.S.V) - Langue française 9^e année (FEC) – La composition française, 9^e année (Proulx) – Recueil de morceaux choisis, 9^e et 10^e année – Centres d'intérêt sur les fables de Lafontaine (FSC) – Beaux textes des lettres françaises, 11^e année et 13^e année (Leclerc)</i>
Chant (9)	La bonne chanson (<i>Mon école chante</i>) Neuf recueils dont un pour chacune des années de la 1^{re} à la 8^e et un pour les écoles rurales.
Arithmétique (8)	<i>Au pays des nombres 3^e année (Gage) – Au pays des nombres, 4^e année (Gage) Les arithmétiques Copp Clark de la 1^{re} à la 6^e année (6 manuels)</i>
Histoire et Géographie (7)	<i>Peuples lointains (School Aids) – La découverte du monde (Clarke, Irwin) Notre histoire (Copp Clark) – Le Canada et ses voisins (Ginn) – Habitations et nations (Winston) – Explorateurs et conquérants (Ryerson) – Le Canada et d'autres contrées (Winston)</i>
Sciences naturelles (5)	<i>En plein air (School Aids) Sentiers de la nature (School Aids) – De merveille en merveille (Longmans Green) – D'autres merveilles (Longmans, Green) – L'agriculture à l'école primaire, 7^e année (Lalonde)</i>
Économie domestique (4)	<i>Cours d'économie domestique (sœurs Grises de la Croix) 7^e, 8^e, 9^e et 10^e année (4 volumes)</i>
Hygiène (3)	<i>Heureuse joyeuse – La petite voisine (Gage) – Vous et votre santé (Gage)</i>

⁴³⁹ CRCCF, C2/52/4, Robert Gauthier, « Liste des manuels », le 7 novembre 1957 ; Nous remarquons que l'enseignement de la religion ne figure pas dans cette liste. Ceci nous paraît crucial. L'institutionnalisation de l'enseignement religieux ne semble pas avoir pris la même voie que l'enseignement en français, l'enseignement religieux étant reconnu seulement dans les écoles séparées. Il n'occupait pas en ce sens la même place que celle alléguée aux matières de l'enseignement en français. Il avait sa propre réglementation et les pédagogues professionnels qui en discutaient partageaient, voire se fiaient, à l'autorité des ecclésiastiques afin de l'organiser.

BIBLIOGRAPHIE

Sources

CRCCF : Fonds Comité ministériel des manuels et des programmes d'études pour les écoles bilingues de l'Ontario (C26)

CRCCF : Fonds Association canadienne-française de l'Ontario (C2)

CRCCF : Fonds Association des enseignants et des enseignants franco-ontariens (C50)

CRCCF : Fonds Robert Gauthier (P255)

Études

ALLAIRE, Gratien. « Le Triangle canadien-français au tournant des années 1960. Le Conseil de la vie française en Amérique, la Société Saint-Jean-Baptiste de Montréal et l'Ordre de Jacques-Cartier ». *Francophonies d'Amérique*, n° 17 (2004), p. 107-116.

ASSOCIATION CANADIENNE-FRANÇAISE D'ÉDUCATION. *Bref historique des Canadiens-Français d'Ontario*. Ottawa, *Le Droit*, 1941, 16 p.

ARENDT, Hannah. *La crise de la culture*. Paris, Gallimard, 1972, 380 p.

ARÈS, Richard. « Un siècle de vie française en dehors du Québec ». *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 11, n° 3a (1967), p. 531-570.

BEAULNE, François. *Le processus d'extinction du règlement 17 en Ontario*. Thèse de maîtrise, Université d'Ottawa, 1970, 275 p.

BRAULT, Lucien. *Histoire des Comtés-Unis de Prescott et de Russell*. Ontario, L'original, Conseil des comtés unis, 1965, 377 p.

BRETON, Raymond. « L'intégration des francophones hors Québec dans des communautés de langue française ». *Revue de l'Université d'Ottawa*, vol. 55, n° 2 (avril/juin 1985), p. 77-90.

BOCK, Michel. « Les Franco-Ontariens et le « réveil » de la nation : la crise du Règlement XVII dans le parcours intellectuel de Lionel Groulx ». *Francophonies d'Amérique*, n° 13 (2002), p. 157-177.

BOCK, Michel. « Sociabilité et solidarité : la crise du Règlement XVII et l'insertion de Lionel Groulx dans les milieux nationalistes de l'Ontario français ». *Revue du Nouvel-Ontario*, n° 28 (2003), p. 5-49.

BOCK, Michel. « Le sort de la mémoire dans la construction historique de l'identité franco-ontarienne ». *Francophonies d'Amérique*, n° 18 (2004), p. 119-126.

BOCK, Michel. *Quand la nation débordait les frontières : les minorités françaises dans la pensée de Lionel Groulx*. Montréal, Éditions Hurtubise HMH, 2004, 452 p.

BOCK, Michel. « Quelle histoire nationale pour les minorités canadienne-françaises? » dans Éric Bédard et Serge Cantin (dir.), *L'Histoire nationale en débat. Regards croisés sur la France et le Québec*. Paris, Riveneuve Éditions, 2010, p. 115-133.

BOCK, Michel. « De la "tradition" à la "participation" : les années 1960 et les mouvements de jeunesse franco-ontariens ». *Cahiers Charlevoix*, n° 8 (2010), p. 111-196.

BOCK, Michel. « "Jeter les bases d'une « politique franco-ontarienne" : le Comité franco-ontarien d'enquête culturelle à l'heure des grandes ruptures (1967-1970) ». *Cahiers Charlevoix*, n° 9 (2013), p. 63-106.

BOCK, Michel. « L'évêque Scollard et la question canadienne-française. Le diocèse de Sault-Saint-Marie au cœur du conflit franco-irlandais (1904-1934) ». *Cahiers Charlevoix*, n° 10 (2014), p. 13-63.

BOCK, Michel, « La Fédération des francophones hors Québec devant le gouvernement québécois (1976-1991) : groupe de pression ou compagnon d'armes ? » dans Jérôme Boivin et Stéphane Savard (dir.), *Pour une histoire des groupes de pression dans le Québec des XIXe et XXe siècles*. Sudbury, Éditions du Septentrion, 2014, p. 234-274.

BOURDON, Michel Léon. *Dix-sept : une étude du combat mené contre le règlement XVII : échec des moyens juridiques, réussite des moyens politiques et participation du journal Le Devoir*. Thèse de maîtrise, Ottawa, Université d'Ottawa, 1980, 151 p.

BRYCE, Ben. "Linguistic Ideology and State Power : German and English Education in Ontario, 1880-1912". *Canadian Historical Review*, vol. 94, n° 2 (2013), p. 207-233.

CARRIÈRE, Fernan. « La métamorphose de la communauté franco-ontarienne, 1960-1985 » dans Cornelieus Jaenen (dir.), *Un destin partagé?*. Québec, Presses de l'Université du Québec, 2011, p. 83-105.

CENTRE DE RECHERCHE EN CIVILISATION CANADIENNE-FRANÇAISE. « La commission Scott-Merchant-Côté ». *La présence français en Ontario : 1610, passeport pour 2010*, 2004 [<http://www.crcf.uottawa.ca/passeport/droits.html>] (page consultée le 22 avril 2015).

CHOQUETTE, Robert. *Langue et religion. Histoire des conflits anglo-français en Ontario*. Ottawa, Éditions de l'Université de l'Université d'Ottawa, 1977, 268 p.

CHOQUETTE, Robert. *L'Ontario français, historique*. Montréal, Études Vivantes, 1980, 272 p.

CHOQUETTE, Robert. *La foi gardienne de la langue en Ontario, 1900-1950*. Montréal, Éditions Bellarmin, 1987, 282 p.

CLAVEL, Michel et al. *À la recherche d'une identité franco-ontarienne, Tome II : La Question scolaire*. Toronto, Éditions Champlain, 1984, 214 p.

COULOMBE, Danielle. J. *L'incidence de l'éducation dans la création d'une communauté franco-ontarienne : le rôle du clergé et la contribution des Sœurs de Notre-Dame du Perpétuel Secours à Hearst, 1917-1942*. Thèse de doctorat (histoire), Université Laval, 1997, 292 p.

COURTEAU, Guy. *Le docteur J.-Raoul Hurtubise M.D – M.P 40 ans de vie française à Sudbury*. Montréal Sudbury, Éditions Bellarmin et la Société historique du Nouvel-Ontario, 1971, 134 p.

DIONNE, René. « La littérature franco-ontarienne : esquisse historique (1610-1987) » dans Cornelius J. Jaenen (dir.), *Les Franco-Ontariens*. Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa, 1993, p. 341-417.

DIONNE, René. « 1910. Une première prise de parole collective en Ontario français ». *Cahiers Charlevoix*, n° 1 (1995), p. 15-124.

DORAIS, François-Olivier. « "L'Ontario français, c'est le nom d'un combat." Gaétan Gervais, acteur et témoin d'une mutation référentielle (1944-2008) ». Thèse de maîtrise (histoire), Université d'Ottawa, 2014, 249 p.

FARMER, Diane. *Artisans de la modernité. Les centres culturels de l'Ontario français*. Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 1996, 239 p.

DUMONT, Fernand. « Essor et déclin du Canada français ». *Recherches sociographiques*, vol. 38, n° 3 (1997), p. 419-467.

FERRETTI, Lucia. *Brève histoire de l'Église catholique au Québec*. Montréal, Boréal, 1996, 393 p.

FRENETTE, Yves. *Brève histoire des Canadiens français*. Montréal, Boréal, 1998, 209 p.

GAFFIELD, Chad. *Aux origines de l'identité franco-ontarienne : éducation, culture et économie*. Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 1993, 284 p.

GERVAIS, Gaétan. « La stratégie de développement institutionnel de l'élite canadienne-française de Sudbury ou le triomphe de la continuité (1883-1983) ». *Revue du Nouvel-Ontario*, n° 5 (1983), p. 67-92.

GERVAIS, Gaétan. « Aux origines de l'identité franco-ontarienne ». *Revue du Nouvel-Ontario*, n° 1 (1995), p. 125-168.

GERVAIS, Gaétan. « Le Règlement XVII (1912-1927) ». *Revue du Nouvel-Ontario*, n° 18 (1996), p. 123-192.

GERVAIS, Gaétan. *Des gens de résolution. Le passage du Canada français à l'Ontario français*. Sudbury, Éditions Prise de parole, 2003, 230 p.

GIDNEY, R. G. *From Hope to Harris. The reshaping of Ontario's schools*. Toronto, University of Toronto Press, 1999, 362 p.

GODBOUT, Arthur. *L'origine des écoles françaises dans l'Ontario*. Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 1972, 183 p.

GODBOUT, Arthur. *Nos écoles franco-ontariennes : histoire des écoles de langue française dans l'Ontario des origines du système scolaire (1841) jusqu'à nos jours*. Ontario, Éditions de l'Université d'Ottawa, 1980, 144 p.

GOULD, Jean. « La genèse catholique d'une modernisation bureaucratique » dans Stéphane Kelly (dir.), *Les idées mènent le Québec*. Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2003, p. 145-174.

GROULX, Lionel. *Enseignement français au Canada. Tome I : Les écoles des minorités*. Montréal, Leméac éditeur, 1931, 327 p.

GROULX, Lionel. *Enseignement français au Canada. Tome II : Les écoles des minorités*. Montréal, Éditions Granger Frères Ltée, 1931, 272 p.

GROULX, Lionel. *Le Français au Canada*. Paris, Delagrove, 1932, 234 p.

HELLER, Monica. "Legitimate Language in a Multilingual School". *Linguistics and Education*, vol. 8, n° 2 (1996), p. 139-157.

HELLER, Monica. « L'école et la construction de la norme en milieu bilingue ». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 7 (1996), p. 71-93.

HELLER, Monica. *Paths to Post-Nationalism : A Critical Ethnography of Language and Identity*. Oxford, Oxford University Press, 2010, 240 p.

JUTEAU-LEE, Danielle et Jean LAPOINTE. « Identité culturelle et identité structurelle dans l'Ontario francophone analyse d'une transition » dans Alain Baudot et *al.* (dir.), *Identité culturelle et francophonie dans les Amériques (III)*. Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1980, p. 60-71.

KINGSLEY, Marie-France. *Le rôle de l'ACFO dans la production et l'institutionnalisation légale et politique de l'identité franco-ontarienne*. Thèse de doctorat (science politique), Québec, Université Laval, 1999, 336 p.

LACASSE, Gustave. « Soixante et quinze ans de vie catholique et française en Ontario ». *Report, Canadian Catholic Historical Association (1940-41)*, p. 19-28.

LALONDE, André. *Le Règlement XVII et ses répercussions sur le Nouvel-Ontario*. Sudbury, Société historique du Nouvel-Ontario, 1965, 71 p.

LANG, Stéphane. « La communauté franco-ontarienne et l'enseignement secondaire (1910-1968) ». Thèse de doctorat (histoire), Université d'Ottawa, 2003, 298 p.

LANG, Stéphane. « L'œuvre par excellence de relèvement religieux et national de l'Ordre de Jacques Cartier : les sections juvéniles de la Société Saint-Jean-Baptiste dans les écoles franco-ontariennes (1936-1941) » dans Michel Bock (dir.), *La jeunesse au Canada français : formation, mouvements et identité*. Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 2005, p. 211-244.

LAPOINTE, Jean. « L'historiographie et la construction de l'identité ontarioise ». *Culture française d'Amérique*, 1995, p. 153-166.

LONGPRÉ, Alfred. *L'Éveil de la race, un épisode de la résistance, Pembroke*. Ottawa, Éditions Le Droit, 1930, 63 p.

MARTEL, Marcel. *Le deuil d'un pays imaginé : Rêves, luttes et déroute du Canada français. Les rapports entre le Québec et la francophonie canadienne (1867-1975)*. Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 1997, 204 p.

MEUNIER, E.-Martin. *Le pari personnaliste. Modernité et catholicisme au XX^e siècle*. Québec, Éditions Fides, 2007, 373 p.

MIVILLE, Serge. « "À quoi sert au Canadien français de gagner l'univers canadien s'il perd son âme de francophone ?" Représentations identitaires et mémorielles dans la presse franco-ontarienne après la « rupture » du Canada français (1969-1986) ». Thèse de maîtrise (histoire), Université d'Ottawa, 2012, 246 p.

- OUELLET, Fernand. *L'Ontario français dans le Canada français avant 1911. Contribution à l'histoire sociale*. Sudbury, Prise de parole, 2005, 548 p.
- PLANTE, Albert et J. Raoul HURTUBISE. *Écoles bilingues d'Ontario. Écoles bilingues de Sudbury*. Sudbury, Documents historiques, n° 28 (1954) 48 p.
- SAINT-PIERRE, Damien. *Règlement XVII : Mgr M.F. Fallon, évêque du diocèse de London, Ontario, 1909-1931*. Ottawa, Le Carrefour, 1964, 36 p.
- SAVARD, Pierre. « Relations avec le Québec » dans Cornelius J. Jaenen (dir.), *Les Francos-Ontariens*. Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa, 1993, p. 231-263.
- STAMP, Robert. *The schools of Ontario. 1876-1976*. Toronto, University of Toronto Press, 1982, 293 p.
- SYLVESTRE, Paul-François. *Robert Gauthier. Questions de langue, question de fierté*. Ottawa, Les Éditions l'Interligne, 1993, 190 p.
- TERRIEN, Edras. *Quinze années de lutte contre le règlement XVII*. Ontario, SN, 1970 (1927), 46 p.
- THÉRIAULT, Joseph Yvon. *Critique de l'américanité : mémoire et démocratie au Québec*. Montréal, Québec Amérique, 2005, 386 p.
- THÉRIAULT, Joseph Yvon. « L'institution en Ontario français ». *Mens. Revue d'histoire intellectuelle de l'Amérique française*, vol. 6, n° 1 (automne 2005), p. 9-27.
- THÉRIAULT, Joseph Yvon. *Faire société. Société civile et espaces francophones*. Sudbury, Prise de paroles, 2007, 384 p.
- THÉRIAULT, Joseph Yvon et E.-Martin MEUNIER, « Que reste-t-il de l'intention vitale du Canada français ? » dans J. Y. Thériault, A. Gilbert et L. Cardinal (dir.), *L'espace francophone en milieu minoritaire au Canada : nouveaux enjeux, nouvelles mobilisations*. Montréal, Fides, 2008, p. 205-238.
- WARREN, Jean-Philippe. « L'invention du Canada français : le rôle de l'Église catholique » dans Martin Pâquet et Stéphane Savard (dir.), *Balises et références. Acadiens francophonies*. Québec, Presses de l'Université Laval, 2007, p. 21-56.
- WALKER, Franklin. *Catholic Education and Politics in Ontario, Tome II*. Toronto, Catholic Education Foundation of Ontario, 1955, 507 p.
- WALKER, Franklin. *Catholic Education and Politics in Ontario, Tome III*. Toronto, Catholic Education Foundation of Ontario, 1986, 421 p.