
LA LOI 101 EN MILIEU SCOLAIRE : IMPACTS ET RÉSULTATS

Marie Mc Andrew*

Introduction

Il est toujours difficile d'établir le bilan, même sectoriel, de la mise en œuvre d'une politique publique. Quand il s'agit d'aménagement linguistique, domaine fortement volontariste qui vise à transformer la société et dont les échecs, sur le plan mondial, sont plus fréquents que les succès, on frôle la présomption.

Les difficultés à cet égard sont, au moins, au nombre de trois. Tout d'abord – d'où la formulation de ce titre – il ne faut pas confondre les *impacts* d'une législation et l'atteinte de ses objectifs ou *résultats*. Les premiers, plus étroitement associés à sa mise en œuvre, peuvent avoir été visés ou non, voire contraires aux objectifs explicites; les seconds, bien qu'ils découlent de l'esprit de la loi, ne lui sont que rarement imputables de façon exclusive.

De plus, dans le cas de la loi 101, les impacts eux-mêmes, à quelques exceptions près, sont difficilement dissociables des conséquences d'un autre pan de l'action publique québécoise des trente dernières années, la mise en place d'une politique active de recrutement et de sélection des immigrants. Comme nous le verrons dans la première partie de cet article, en effet, en l'absence de ce choix crucial, très rare au sein des sociétés à fragilité linguistique, l'effet de la loi 101 sur le réseau scolaire aurait été, tout au plus, symbolique.

* Marie Mc Andrew est professeure titulaire au Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation, à l'Université de Montréal, et coordonnatrice du Groupe de recherche sur l'ethnicité et l'adaptation au pluralisme en éducation (GREAPE) du Centre d'études ethniques de l'Université de Montréal.

Enfin – troisième élément qui complexifie cette analyse – le volet scolaire de la Charte de la langue française, à l'opposé de ses autres dimensions où l'action gouvernementale était plus circonscrite, consistait essentiellement à assurer la fréquentation de l'école de langue française par les nouveaux arrivants. Une fois ce seuil minimal établi, la définition des moyens à mettre en œuvre pour assurer l'atteinte des objectifs explicites et implicites de la loi relevait d'un ministère sectoriel, le ministère de l'Éducation, d'autorités scolaires élues, donc largement autonomes, ainsi que de l'action des intervenants de terrain. Les résultats, somme toute remarquables, que nous décrirons dans la seconde partie de l'article tiennent donc peu à la loi elle-même. Ils relèvent bien davantage de la cohérence des moyens définis à divers niveaux du gouvernement et de la société civile pour en assurer la réussite, une leçon certainement utile à d'autres responsables de l'aménagement linguistique dans le monde.

Les impacts

Parmi tous les impacts directs et indirects de la loi 101 sur le milieu scolaire, un seul peut lui être attribué de manière exclusive et certaine : le renversement de la tendance traditionnelle des élèves allophones à fréquenter l'école de langue anglaise. De 1971 à 2000 en effet, le pourcentage de la clientèle d'une autre langue que le français, l'anglais ou les langues autochtones que l'on retrouve désormais au secteur français a crû radicalement de 10 % à 78,5 % au fur et à mesure que l'impact de la loi se faisait sentir sur les générations successives d'élèves. Ce secteur accueille aussi plus de 95 % des nouveaux arrivants (MEQ, 1998; Maheu, 2001). L'école de langue française au Québec est donc devenue le lieu presque exclusif d'intégration des communautés arrivées après 1977. De plus, comme le montre l'attrait qu'elle exerce auprès des ayants droit à l'école de langue anglaise¹, elle assume de plus en plus un statut d'école commune (MEQ, 1999, Mc Andrew, à paraître 2002a).

Inversement, l'école de langue anglaise a vu graduellement son rôle se transformer, bien que la présence d'élèves d'origines diversifiées d'implantation ancienne y demeure importante. Quelque vingt-cinq ans après l'adoption de la loi 101, les allophones y représentent encore 25 % de la clientèle (MEQ, 1998). Cette présence toutefois est de moins en moins liée à une diversité linguistique ou culturelle récente, bien que des phénomènes d'attachement identitaire – qu'on caractériserait dans le jargon socio-

¹ En 1997-1998, 10 % des élèves ayant droit à l'école anglaise fréquentaient l'école française. Il s'agit, pour l'essentiel, d'élèves francophones qui, du fait de la fréquentation antérieure de l'école anglaise par leurs parents avant 1977, ont acquis ce droit : 29,4 % se retrouvent, en effet, au secteur français. Cependant, le pourcentage d'élèves allophones (7,2 %) et anglophones (6,5 %) qui font également ce choix n'est pas négligeable. À ces quelque 5 366 anglophones qui se promènent d'un secteur à l'autre, puisqu'ils ont déjà demandé un certificat d'admissibilité à l'enseignement en l'anglais, il faut ajouter d'autres anglophones, invisibles au sein des statistiques ministérielles, parce qu'ils ont délibérément opté pour une scolarisation entière en français. À cet égard, il faut rappeler qu'aujourd'hui quelque 14 475 élèves anglophones (soit 18 % de la clientèle totale) étudient en français. Toutefois, ce descripteur surévalue le libre mouvement vers l'école de langue française puisqu'il inclut un nombre indéterminé d'élèves d'immigration récente qui n'ont pas le droit de fréquenter l'école de langue anglaise.

logique d'*ethnicité symbolique* – continuent de s'y manifester². Comme l'était autrefois l'école de langue française, l'école de langue anglaise tend aujourd'hui à devenir l'institution d'une minorité, préoccupée de sa survie linguistique et culturelle. Ce renversement des statuts respectifs des deux communautés a d'ailleurs été rendu explicite lors de la récente réforme des structures scolaires, désormais définies par le *marqueur* linguistique (Mc Andrew et Proulx, 2000; Mc Andrew, 2001b).

L'impact quantitatif de la loi 101 sur les effectifs des deux secteurs ne peut toutefois être cerné indépendamment de l'effet conjugué de la politique québécoise d'immigration et des tendances lourdes sur le plan démographique qui affectent les deux communautés. Dans un contexte où la baisse du taux de natalité est généralisée, l'immigration a, en effet, été appelée à jouer un rôle central dans le maintien des clientèles scolaires. Il faut d'ailleurs rappeler que la dynamique démolinguistique a aussi été à l'origine de la mise en place de la politique linguistique à partir des années 1970 et notamment de son volet scolaire (Mallea, 1977; Plourde, 1988). Or, pour combattre la minorisation des francophones qui aurait pu résulter de l'assimilation massive des allophones à l'anglais, deux choix s'offraient au gouvernement. Limiter l'immigration, voire la réduire radicalement ou, au contraire, faire le pari optimiste que la politique de francisation atteindrait bien ses objectifs. C'est le second choix qui a prévalu, non seulement à cause de considérations normatives³ mais aussi d'un intérêt bien compris. Le nombre de personnes utilisant le français comme langue commune au Québec est, en effet, probablement un meilleur prédicteur de la vitalité linguistique à plus long terme de notre langue que le seul pourcentage des francophones de langue maternelle (MCCI, 1990; CLF, 2000). Le Québec a donc, depuis trente ans, et ce indépendamment des gouvernements successifs, systématiquement cherché à accroître le nombre et surtout le pourcentage, par rapport à la moyenne canadienne, des immigrants s'établissant sur son territoire (Gagné et Chamberland, 1999; Helly, 1996). Bien que les succès à cet égard aient été variables, entre 1977 et 1999 quelque 519 322 immigrants⁴, soit une moyenne de 22 580 personnes par année sont ainsi venues s'ajouter à la population québécoise (MRCI, 2000). Parmi ceux-ci, on évalue que la population d'âge scolaire compte pour 20 %.

C'est dans ce contexte qu'on peut parler d'un impact de la loi 101 sur le maintien des effectifs des écoles de langue française qui, malgré la décroissance démographique massive qui affecte les deux secteurs, ont, pour l'essentiel, conservé leur clientèle. Celle-ci est passée de 1 178 133 en 1971 à 1 021 448 en 1998 (MEQ, 1999). C'est une réalité qui n'est pas toujours pleinement appréciée par les intervenants scolaires plus prompts à signaler l'alourdissement de leur tâche générée par la présence accrue d'une clientèle immigrante qu'à reconnaître qu'ils lui doivent souvent le maintien même de leur emploi (CLF, 1987; Hohl, 1996).

² Ceux-ci ont été nourris par la division des écoles de langue anglaise, jusqu'en 1998, sur une base confessionnelle qui contribuait pratiquement à faire du réseau anglo-catholique un secteur italien et portugais.

³ Qui aujourd'hui ne privilégie pas le pluralisme aux dépens du monolithisme?

⁴ Ce chiffre est basé sur le solde annuel des migrations internationales : il tient donc compte du nombre de personnes qui ont émigré.

À l'opposé, on s'en doutera, cet avantage n'a pas échappé au secteur de langue anglaise qui, à la suite de la loi 101, a vu ses effectifs se réduire radicalement. De 1971 à 1998, sa clientèle est passée de 231 815 élèves à 98 116 (MEQ, 1999). Cette tendance ne peut être imputée uniquement au volet scolaire de la loi 101 : elle tient aussi au climat sociopolitique et économique qui a généré un accroissement du déficit de la migration interprovinciale au sein de la communauté anglophone⁵. À l'opposé du discours fréquent chez certains porte-parole anglophones, cette décroissance des effectifs ne témoigne pas d'une perte de complétude institutionnelle. En effet, avec quelque 10 % de la clientèle scolaire totale au Québec, la clientèle du secteur de langue anglaise correspond étroitement au pourcentage conjugué de la communauté anglophone historique et des groupes immigrants qu'elle a assimilés dans le passé (Mc Andrew, 2001b). Toutefois, il est clair que sur le plan des ressources humaines et financières, et donc sur celui du développement institutionnel, cette perte de la fonction traditionnelle d'intégration des nouveaux arrivants est lourdement ressentie⁶ (Chambers, 1992; Lamarre, 2000).

Parallèlement à ces impacts quantitatifs, les deux secteurs ont également connu une transformation qualitative qu'on ne peut considérer, ici encore, uniquement comme un effet du seul volet scolaire de la loi 101. Dans le cas de l'école de langue anglaise, il est clair que l'ensemble de la politique linguistique ainsi que la pression à une francisation accrue désormais vécue au sein de la société civile ont induit un processus de transformation curriculaire massif. On oublie souvent, notamment en milieu francophone, que ce qu'on nomme les écoles *de langue anglaise* du Québec sont, de fait, constituées à plus de 50 % d'écoles d'immersion française, un pourcentage qui dépasse les 75 % dans le cas de la région montréalaise (Chambers, 1992; Lamarre, 1997). Le débat est, certes, ouvert sur le degré où l'immersion favorise véritablement une socialisation des jeunes anglophones, et surtout l'accroissement de leurs réseaux au sein de la communauté francophone (Rebuffot, 1993; Johnson et Swain, 1997). Mais, sur le plan linguistique, il est indéniable que la jeune génération anglophone est aujourd'hui la plus bilingue du Québec et, à l'exception des francophones hors Québec, du Canada (Jedwab, 1996; Lamarre, 2000).

Quant au secteur français, on entend souvent dire que la loi 101 est à l'origine de son *nouveau* caractère multiethnique. Toutefois, cette affirmation doit être nuancée. En effet, ce ne sont pas les écoles *québécoises* qui sont devenues multiethniques mais les écoles *montréalaises*. C'est une situation que même l'impact conjugué de la loi 101 et de la

⁵ Rappelons qu'à l'exception d'une brève période entourant le premier référendum, ce ne sont pas tant les sorties des Anglo-Québécois qui ont augmenté que les entrées d'Anglo-Canadiens vers le Québec qui ont décliné.

⁶ Certains extrémistes anglophones voient dans cette situation une *intention* de la loi 101. Nous préférons y voir un effet pervers que les gouvernements successifs n'ont pas eu le courage politique de corriger. Il est, en effet, difficile de concevoir une formule qui permettrait à la communauté anglophone, dont on dit pourtant que son dynamisme est essentiel à l'identité québécoise, de recevoir une juste part des effets bénéfiques de l'immigration au sein de son réseau scolaire, sans réouvrir la boîte de Pandore du libre accès à l'école de langue anglaise.

⁷ Rappelons que l'origine de ce mouvement est antérieure à l'adoption de la loi 101, puisque les premières classes d'immersion furent mises sur pied à la fin des années 1960 à Saint-Lambert.

politique d'immigration volontariste décrite plus haut n'aurait pu générer. C'est à une tendance lourde que le Québec partage avec d'autres sociétés, la concentration métropolitaine de l'immigration, que l'on doit l'existence d'écoles multiethniques au Québec. Si la population d'origine immigrée qui ne représente que 10 % de l'effectif scolaire total (MEQ, 1998) n'était pas concentrée à Montréal, la transformation pluraliste d'un nombre important d'écoles de langue française n'aurait pas eu lieu. Avec une moyenne de 46,5 % pour l'ensemble de l'île, il est en effet normal que l'on compte désormais quelque 112 écoles, soit 36 %, où le pourcentage de la clientèle d'origine immigrée dépasse les 50 % (Mc Andrew et Jodoin, 1999).

Par ailleurs, le multilinguisme au sein des établissements scolaires découle aussi d'un choix de la politique de sélection qui n'a pas varié depuis trente ans : celui de ne pas faire de la non-connaissance du français un critère éliminatoire de la grille de sélection (MCCI, 1990; Gagné et Chamberland, 1999). En privilégiant une politique d'immigration basée sur l'arbitrage d'objectifs divers et non sur la seule promotion du caractère français du Québec, les gouvernements successifs ont probablement visé avant tout un objectif de développement économique. Mais ils ont également maintenu une tradition d'accueil des réfugiés et d'ouverture à la diversité dont on peut se réjouir.

La transformation pluraliste de l'école montréalaise de langue française ainsi que ses conséquences à plus long terme sur la création d'une nouvelle identité constituent des exemples d'objectifs non explicitement visés par la loi 101, mais qui n'en sont pas moins des réalités auxquelles elle a fortement contribué. Les *enfants de la loi 101*, essentiellement des jeunes Montréalais, représentent la première génération de Québécois pour lesquels la langue française est, d'abord et avant tout, une langue de partage intergroupe et non la langue d'un groupe spécifique, étroitement associée à une culture particulière. On le voit dans les diverses études relatives à l'intégration sociale et à l'identité (Laperrière et coll., 1994; Pagé et coll., 1998; Mc Andrew, Pagé et Jodoin, 1999; Mc Andrew, Pagé, Jodoin et Lemire, 1999⁸) ainsi que dans les travaux portant plus spécifiquement sur la langue que nous aborderons au chapitre des résultats.

En soi cette *normalisation* de l'école franco-montréalaise, lorsqu'on la compare aux institutions scolaires des grandes métropoles de ce monde, n'a rien d'inquiétant. C'est plutôt le non-impact de la loi 101 et de la politique d'immigration sur les écoles des autres régions, à quelques exceptions près, qu'il faudrait questionner. En effet, tout comme dans la société dans son ensemble, l'hiatus entre un Montréal multiethnique et des régions homogènes ne peut qu'être problématique pour le partage d'une communauté politique et la définition d'une identité citoyenne renouvelée (CRI, 1997a et b).

Les résultats

Au sens strict, sur le plan scolaire, la loi 101 visait deux objectifs explicites qu'on peut déduire de son objectif général : *faire du français la langue normale et habituelle de l'enseignement*. Il s'agit, d'une part, d'assurer la maîtrise du français par les élèves

⁸ Certaines montrent aussi que les formules identitaires tendent également à se complexifier chez les francophones montréalais *de souche*.

nouveaux arrivants, ce qui, dans leur cas, est un préalable incontournable et, d'autre part, de faire en sorte que le français devienne la langue des échanges en milieu scolaire. À cet égard, on ne répétera jamais assez que l'assimilation linguistique, soit la perte des langues d'origine, ni même la diminution de leur emploi comme langue intragroupe n'était pas visée, ni en milieu scolaire ni ailleurs (Gouvernement du Québec, 1977, 1981; MEQ, 1978⁹). Il n'est donc pas fondé – et ce n'est pas notre intention – de juger des résultats de la loi 101 en milieu scolaire dans une perspective d'opposition dichotomique des rôles et statuts respectifs du français et des autres langues.

Par ailleurs, même si ces dimensions sont implicites, on ne peut faire le bilan sans toucher à deux autres objectifs. D'une part, en effet, en faisant le choix de la fréquentation de l'école de langue française comme moyen d'assurer la connaissance et l'usage du français au sein de la population allophone, il est clair que les décideurs de l'époque considéraient le partage d'institutions scolaires communes entre pairs francophones et allophones comme une condition, sinon nécessaire, du moins facilitante à cet égard. Sinon on voit mal pourquoi on ne s'est pas rendu aux arguments des groupes de pression immigrants réclamant des écoles bilingues ou des secteurs d'immersion au sein des écoles de langue anglaise (Cappon, 1975; Plourde, 1988). D'autre part, même si cette dimension est presque absente dans l'énoncé de la loi, un ensemble de mesures qui l'ont précédée ou entourée (Gouvernement du Québec, 1978; CSE, 1983) montre, minimalement, que le décideur était conscient du défi que représentait l'ouverture des écoles de langue française traditionnellement homogènes au pluralisme de leur nouvelle clientèle.

Dans tous les cas, comme on l'a signalé plus haut, la concrétisation, plus ou moins poussée, de ces objectifs a été menée par le biais d'un ensemble de politiques, programmes, interventions et mesures définis par le ministère de l'Éducation, les autorités scolaires locales ainsi que les écoles elles-mêmes¹⁰.

La maîtrise du français et les usages linguistiques

Les deux premiers objectifs sont, sans nul doute, ceux où les résultats sont les plus indiscutables, en lien avec un engagement remarquable des pouvoirs publics et des acteurs à cet égard. Le Québec est, en effet, la société d'immigration, à l'exception peut-être d'Israël, dont les objectifs et la situation sont peu comparables, qui consent l'investissement financier le plus important en matière d'apprentissage de la langue d'accueil par les élèves nouveaux arrivants, sous la forme d'une classe d'accueil universelle et intensive ainsi que d'un soutien linguistique appréciable lors des deux premières années d'insertion des élèves en classe régulière (Messier, 1997; MEQ, 1998; Mc Andrew, 2001a). Bien que cette formule, ou du moins son monopole, fasse aujourd'hui l'objet d'une certaine remise en question sur laquelle il ne convient pas de

⁹ Comme en témoigne, par exemple, la création du programme d'enseignement des langues d'origine annoncée en même temps que l'intention de promulguer la Charte de la langue française dans la politique québécoise de la langue de 1977.

¹⁰ Vu les limites de l'espace imparti ainsi que l'angle privilégié dans cet article, il est impossible de les décrire ici de manière approfondie. Toutefois, on en trouvera une présentation exhaustive dans Mc Andrew (2001) et, plus synthétique, dans Mc Andrew (à paraître 2002b).

s'étendre ici, ses résultats sur le plan de la maîtrise du français et de la performance scolaire sont appréciables.

En effet, une série de recherches longitudinales (Pelletier et Crespo, 1979; Maisonneuve, 1987; Van Dromme et coll., 1991; MEQ, 1996) a illustré le profil globalement très favorable des élèves de l'accueil au cours de leur scolarisation ultérieure, même si ces résultats sont à nuancer en ce qui concerne la clientèle du secondaire arrivée au Québec en cours de scolarité, surtout lorsqu'elle est sous-scolarisée dans sa langue d'origine. Ainsi, selon l'étude la plus récente à cet égard (MEQ, 1996), quelque 30 % des élèves de l'accueil connaissent un parcours scolaire similaire à celui de la moyenne québécoise, ce qui témoigne qu'ils ont réussi à *ratrapper*, d'une manière ou d'une autre, l'année *perdue* à apprendre le français. Pour une forte majorité des 70 % restant, on note une année de retard qui correspond à l'investissement linguistique consenti et ne nuit pas à leur parcours ultérieur.

Par ailleurs, en ce qui concerne plus spécifiquement les résultats aux épreuves uniques en *français langue d'enseignement* des élèves allophones (MEQ, 1994), ils se révèlent, de façon prévisible, inférieurs à ceux des francophones, mais pas de façon marquée. Les moyennes des élèves allophones à chacune des trois épreuves (oral, lecture, écriture) sont de 69 %, 66 % et 57 % alors que celles des francophones s'élèvent respectivement à 73 %, 71 % et 64 %. Le fait que l'écart est plus grand au niveau de l'écrit tend toutefois à confirmer la perception des intervenants scolaires qui, lors de diverses études qualitatives (CLF, 1987; MEQ, 1988a; Lessard, 1991), font souvent valoir que la faiblesse du français chez certains élèves allophones tiendrait à des éléments reliés à une maîtrise plus poussée de la langue que les seuls examens ministériels ne permettent pas toujours de déceler.

Quoi qu'il en soit, ces données n'ont rien d'alarmant puisqu'elles ne semblent pas inhiber le parcours scolaire ultérieur des populations d'origine immigrée, tant en ce qui concerne le taux de diplomation au secondaire que la poursuite des études collégiales (CCCI, 1990; MEQ, 1997; Mc Andrew et Jodoin, 1999¹¹). Par ailleurs, il est intéressant de noter que la comparaison des résultats des divers groupes à ces épreuves ne corrobore pas la thèse, parfois populaire au sein du milieu scolaire ou du grand public, de l'impact du degré d'éloignement linguistique de la langue cible par rapport au français. Les sinophones y figurent en haut de palmarès alors que les hispanophones et les créolophones y sont nettement désavantagés. Ici donc, comme dans d'autres domaines, il faudrait probablement réintroduire comme facteur explicatif la variable *classe sociale*, en évitant l'ethnisation caractéristique du discours nord-américain.

Dans un contexte où la fréquentation de l'école française est mandatée par la loi, on peut supposer que les parents et les élèves d'origine immigrée investissent le maximum d'efforts pour maîtriser le français et réussir aux examens ministériels, dans une

¹¹ Ces conclusions n'infirmen en rien la nécessité d'intensifier les actions gouvernementales auprès de certains groupes qui connaissent des difficultés particulières de maîtrise du français, notamment les sous-scolarisés. Toutefois, dans le cadre de la démarche visée ici, bilan d'ensemble de la politique linguistique, ces problèmes communs à toutes les sociétés d'immigration, y compris celles qui n'ont pas de spécificité sociolinguistique, ne sauraient être considérés comme des *échecs* de la loi 101.

stratégie de mobilité sociale. Ce sont donc plutôt les usages linguistiques prévalant lors des contacts informels qui suscitent les inquiétudes les plus importantes des francophones les plus préoccupés par la situation démolinguistique (Gouvernement du Québec, 1996; Mc Andrew et Jacquet, 1996). En effet, le choix d'une langue de communication ou d'une autre est considéré comme le révélateur ultime de l'intégration *réelle* des élèves d'origine immigrée. Dans ce domaine, les données paraissent nettement plus positives que les perceptions.

Déjà, l'étude de Hensler et Beauchesne (1987) avait montré que le français était largement la langue commune des écoles pluriethniques de Montréal, même si l'anglais dominait dans certaines écoles dont le quartier environnant était anglophone ou dont la clientèle comportait un pourcentage important de groupes anglicisés dans le passé. Une étude plus récente (Mc Andrew, Veltman et coll, 1999), qui conjugue l'analyse des perceptions des intervenants et des élèves à l'observation structurée et systématique des échanges à caractère informel entre élèves dans vingt écoles primaires et secondaires, confirme et accentue ces résultats positifs.

Le français, qui occupe de 60 à 100 % des situations d'échanges informels, domine dans toutes les écoles. Les langues d'origine sont limitées à la communication intragroupe, une situation prévisible. Quant à l'anglais, il n'accède à un certain statut de langue commune, toutefois minoritaire au sein des échanges globaux, que dans deux écoles où la présence d'une clientèle anglophone de *vieille souche* ou anglicisée de longue date est importante. Qui plus est, on observe un effet incontestable du milieu scolaire sur le taux de francisation des élèves allophones, mesuré à l'aune de leurs usages linguistiques informels. Cet effet est évident lorsque l'on contraste le niveau de francisation attendu des écoles si les élèves adoptaient les comportements linguistiques du groupe d'âge de leurs parents rapportés lors du recensement de 1996 et le niveau de francisation réellement constaté dans les écoles.

Ces résultats positifs ne peuvent résulter du seul enseignement formel mais tiennent aussi à l'engagement actif des intervenants en faveur du français. Toutefois, l'étude a révélé que ce n'est pas le caractère coercitif de ces approches qui importe mais, bien au contraire, le fait qu'elles situent la promotion du français dans un objectif de complémentarité des expertises linguistiques que possèdent déjà les élèves. En effet, les entrevues menées au secondaire montrent que si la valorisation du français et l'importance de son usage font l'objet d'un large consensus, les positions normatives favorables au plurilinguisme dominant chez tous les jeunes, allophones comme francophones¹².

Ces tendances ne peuvent évidemment pas être extrapolées à l'ensemble de la société. Du fait du statut encore important de l'anglais comme langue des médias et du travail, il est plausible que l'emploi du français chez les *enfants de la loi 101* dans leur vie extrascolaire soit moins dominant. Cependant, tant cette étude que d'autres à caractère déclaratoire (Veltman et Paré, 1995; Mc Andrew et coll., 2000), sont loin d'indiquer une

¹² À l'exception des jeunes francophones de milieux défavorisés qui présentent un profil nettement plus traditionnel d'attachement exclusif au français.

résistance des jeunes d'origine immigrée aux efforts de francisation de la société d'accueil, situation qui contraste largement avec la polarisation et les tensions qui ont entouré l'adoption de la loi 101 il y a vingt-cinq ans.

Le partage des institutions scolaires et leur adaptation à la diversité

Qu'en est-il des objectifs moins explicites de la loi 101, soit, d'une part, le partage d'institutions scolaires communes par les élèves francophones et allophones et, d'autre part, l'ouverture de ces dernières au nouveau pluralisme de leur clientèle? Dans ce domaine, comme on peut s'y attendre, les résultats ainsi que l'intensité de l'action gouvernementale sont plus variables.

Dans le premier cas, il faut rappeler que nous partions de loin au sein de la société québécoise où l'isolement scolaire intercommunautaire était presque absolu avant 1977 (Laferrière, 1983; Mc Andrew et Proulx, 2000). La concentration métropolitaine de l'immigration, exceptionnellement élevée au Québec, vient aussi complexifier la situation (MRCI, 2001). De plus, comme dans les autres métropoles du monde, d'autres phénomènes contribuent à la ségrégation scolaire, entre autres la concentration des immigrants dans certains quartiers, les politiques d'allocation des services qui leur sont destinés ainsi que la popularité des écoles privées qui touche davantage les francophones et accessoirement certains groupes d'origine immigrée favorisés (CSE, 1993; Mc Andrew et Ledoux, 1998).

Jusqu'au milieu des années 1990, on a d'abord senti l'impact positif de la loi 101 sur la diminution de la ségrégation scolaire. Alors qu'en 1969 la très forte majorité des élèves allophones n'avait presque aucun contact avec les francophones natifs, en 1993-1994, 46 % de la clientèle totale d'origine immigrée sur l'île de Montréal fréquentait une école où elle représentait moins de 50 % de la clientèle (Mc Andrew et Ledoux, 1995). De plus, si l'on considère que, même dans les écoles de 50 à 75 % de population immigrée, les contacts avec des élèves francophones de deuxième génération ou plus ne sont pas impossibles, ces derniers y constituant souvent le groupe démographiquement le plus important, ce pourcentage dépassait les 60 %. Toutefois, depuis quelques années, sous l'impact conjugué de l'augmentation de l'immigration et des facteurs décrits plus haut, la scolarisation commune n'a cessé de diminuer. En 1999-2000, ce sont désormais seulement 40 % des élèves d'origine immigrée qui fréquentent une école à majorité francophone et, même en incluant les écoles à importante minorité francophone, la différence n'est pas très forte. En effet, le phénomène le plus caractéristique des dix dernières années est celui de la croissance extrêmement rapide des écoles à très haute densité, soit à plus de 75 % de population immigrée (Mc Andrew et Jodoin, 1999).

En ce qui concerne la performance et la mobilité scolaires, et même l'intégration sociale, diverses études (MEQ, 1997; Mc Andrew et Jodoin, 1999; Mc Andrew, Pagé, Jodoin et Lemire, 1999) ont conclu que la fréquentation d'une école à haute densité avait peu de conséquences négatives. Cependant, sur le plan proprement linguistique, cette situation est probablement plus inquiétante. Certes, l'étude citée plus haut (Mc Andrew, Veltman et coll., 1999) a montré que l'effet de la concentration ethnique sur les usages linguistiques était moins poussé que certains ne le prétendent, notamment lorsque la clientèle allophone est diversifiée et n'est pas issue de communautés

anglophiles ou anglicisées dans le passé. Toutefois, il est clair que l'absence de pairs locuteurs du français, à défaut de constituer un obstacle incontournable, n'est pas une condition facilitant la maîtrise du français, sans mentionner ici son effet sur l'alourdissement de la tâche des enseignants. Sans verser ici dans les approches volontaristes dont les limites sont bien connues (Mahieu, 1999a; Mc Andrew et Lemire, 1999), il conviendrait sans doute d'accentuer les actions de soutien aux milieux à très haute densité et, surtout, de définir des stratégies visant à empêcher que les écoles à moyenne et haute densité ne basculent dans cette dernière catégorie.

En ce qui concerne notre dernier enjeu, l'ouverture des écoles de langue française traditionnellement homogènes à la nouvelle diversité de leur clientèle, on est aussi dans une logique de « *verre à moitié vide, verre à moitié plein* » (Mc Andrew et Proulx, 2000; Mc Andrew, 2001a). Sur le plan positif, on doit noter la rapidité avec laquelle, à divers niveaux du système éducatif, on a mis en place des programmes, services et mesures destinés à favoriser le *virage interculturel*. Rappelons à cet effet la révision, dès 1983, de la grille d'approbation du matériel didactique pour assurer la représentation des personnages appartenant à des minorités ainsi que l'intégration, bien qu'encore insuffisante, d'un contenu interculturel dans divers programmes scolaires (histoire, géographie, sciences humaines, langues, etc.) afin que l'apport des diverses communautés allophones soit mieux reconnu. La formation initiale et le perfectionnement subséquent des maîtres ont aussi été mieux assurés par le biais de diverses initiatives des universités et des commissions scolaires. Sur le plan linguistique, on ne peut passer sous silence le Programme d'enseignement des langues d'origine (Mc Andrew, 1991; Mc Andrew et Ciceri, 1998). Son objectif initial était précisément d'envoyer ce message d'ouverture aux nouveaux arrivants, mais il assume désormais également un double rôle de sensibilisation des jeunes francophones à l'importance du multilinguisme et de soutien à l'apprentissage du français par les allophones.

L'adaptation du système scolaire de langue française à la réalité multiethnique n'est toutefois pas achevée, même vingt-cinq ans après l'adoption de la loi 101. Dans ce domaine, il convient de distinguer les problèmes que nous partageons avec l'ensemble des sociétés d'immigration de ceux qui relèvent encore d'une spécificité. Les premiers, parmi lesquels on peut citer les conflits relatifs à la place de la diversité culturelle et religieuse dans les normes et pratiques scolaires ou les tensions interraciales entre élèves, témoignent d'une *normalisation* de la situation québécoise, donc dans une certaine mesure de l'atteinte des objectifs de la loi 101. Les seconds sont nettement plus problématiques puisqu'ils questionnent notre capacité à redéfinir la donne traditionnelle de l'école de langue française. À cet égard, il faut s'inquiéter tout spécialement de la difficulté que nous avons encore à concevoir un système scolaire laïc, notamment des réactions parfois hystériques que suscite ce dossier, qui montrent jusqu'à quel point la vieille triade langue/culture/religion, qu'on croirait anachronique, hante encore nos antichambres identitaires (Proulx, 1999).

Le caractère encore massivement francophone de *vieille souche* du personnel scolaire, surtout s'il perdure dans le contexte actuel où les Facultés d'éducation ainsi que les commissions scolaires recrutent enfin, pourrait également s'avérer un révélateur d'échec de la loi 101. Il faudra, entre autres, cerner le rôle respectif que jouent, dans la sous-

représentation des allophones au sein de la profession enseignante, les effets d'exclusion institutionnelle, divers facteurs économiques ou culturels qui peuvent expliquer le manque d'intérêt des candidats à cet égard et, enfin, l'absence d'une maîtrise poussée du français chez les *enfants de la loi 101*, souvent invoquée par les enseignants eux-mêmes.

Toutefois, il faut rappeler que, dans ces deux dossiers, rien n'est joué. Il est possible – et il faut l'espérer – que dans dix ans, nous concluions plutôt que la laïcisation de l'école commune et la *multiculturalisation* de son personnel sont atteintes. Il ne nous resterait alors qu'à régler l'ensemble des problématiques que nous partageons avec les autres sociétés d'immigration, ce qui devrait nous occuper suffisamment dans les années à venir.

Références

- CAPPON, R. (1975). *Conflit entre les Néo-Canadiens et les francophones de Montréal*, Québec, Université Laval, CIRB.
- CHAMBERS, G. (1992). *Task Force on English Education*, Rapport au ministre de l'Éducation du Québec, janvier.
- CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE (1987). *Vivre la diversité en français. Le défi de l'école française à clientèle pluriethnique*, n° 64, Québec, CLF, coll. « Notes et documents ».
- CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE (2000). *Le français au Québec : 400 ans d'histoire et de vie*, M. Plourde (dir.), avec la collaboration de H. Duval et P. Georgeault, Fides, Les Publications du Québec.
- CONSEIL DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET DE L'IMMIGRATION (1990). *Le rendement scolaire des élèves des communautés culturelles*, Bibliographie annotée.
- CONSEIL DES RELATIONS INTERCULTURELLES (1997a). *Un Québec pour tous ses citoyens*, Avis présenté au ministre.
- CONSEIL DES RELATIONS INTERCULTURELLES (1997b). *L'immigration et les régions du Québec : une expérience à revoir et à enrichir*, Montréal, CRI.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1983). *L'éducation interculturelle*. Avis au ministre de l'Éducation, Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1993). *Pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec.
- GAGNÉ, M. et C. CHAMBERLAND (1999). « L'évolution des politiques d'intégration et d'immigration au Québec », dans : M. Mc Andrew, A. C. Decouflé et C. Ciceri (dirs), *Les politiques d'immigration et d'intégration au Canada et en France : analyses comparées et perspectives de recherche*, Paris/Ottawa, Ministère de l'Emploi et de la Solidarité/CRSH, p. 71-90.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1977). *La politique québécoise de la langue française au Québec*, Québec, Éditeur officiel.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1981). *Autant de façons d'être québécois*, Plan d'action à l'intention des communautés culturelles, Québec, Éditeur officiel.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1996). *Exposé de la situation*, Québec, Commission des états généraux sur l'éducation.
- HELLY, D. (1996). *Le Québec face à la pluralité culturelle 1977-1994. Bilan documentaire*, Sainte-Foy, PUL.
- HENSLER, H. et A. BEAUCHESNE (1987). *L'école française à clientèle pluriethnique de l'île de Montréal*, Dossiers du Conseil de la langue française, n° 25, Québec, Les Publications du Québec.

- HOHL, J. (1996). « Résistance à la diversité culturelle au sein des institutions scolaires », dans : M. Pagé, M. Mc Andrew et F. Gagnon (dirs), *Pluralisme, citoyenneté et éducation*, Montréal/Paris, L'Harmattan, p. 337-347.
- JEDWAB, J. (1996). *English in Montreal. A Layman's Look at the Current Situation*, Montréal, Les Éditions Images.
- JOHNSON, R.K. et M. SWAIN (dirs) (1997). *Immersion Education : International Perspectives*, Cambridge, Cambridge University Press.
- LAFERRIÈRE, M. (1983). « L'éducation des enfants des groupes minoritaires au Québec. De la définition des problèmes par les groupes eux-mêmes à l'intervention de l'État », dans : *Sociologie et société*, vol. XV, n° 2, p. 117-132.
- LAMARRE, P. (1997). *A Comparative Analysis of the Development of Immersion Programs in British Columbia and Quebec : Two Divergent Sociopolitical Contexts*, thèse de doctorat, University of British Columbia, Faculty of Education.
- LAMARRE, P. (2000). « L'éducation et les relations entre anglophones et francophones : vers un agenda de recherche », dans : M. Mc Andrew et F. Gagnon (dirs), *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées : Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique*, Montréal/Paris, L'Harmattan, p. 181-190.
- LAPERRIÈRE, A. et coll. (1994). « L'émergence d'une nouvelle génération cosmopolite? », dans : *Revue internationale d'action communautaire*, vol. 31, n° 71, p. 171-184.
- LESSARD, C. (1991). *La profession enseignante*, Québec, MEQ.
- MAHEUR, R. (2001). *La mobilité linguistique en milieu scolaire*, Communication présentée à l'occasion des journées thématiques « Enjeux démographiques et intégration des immigrants », dans le cadre de la Commission des états généraux sur la situation et l'avenir de la langue française, MEQ.
- MAHIEU, P. (1999). « Transforming schools in a transforming society : The case of Flemish migrant schools », dans : R. Bolam et F. Van Wieringen (dirs), *Research on Educational Management in Europe*, Münster/New York, Waxmann, p. 123-140.
- MAISONNEUVE, D. (1987). *Le cheminement scolaire des élèves ayant séjourné en classe d'accueil*, Québec, MEQ, Direction générale de la recherche et du développement.
- MALLEA, J. (1977). *Quebec's Language Policy : Background and Responses*, Québec, CIRB.
- MC ANDREW, M. (1991). *L'enseignement des langues d'origine à l'école publique en Ontario et au Québec (1977-1989) : politiques et enjeux*, Rapport de recherche, n° 039, Les Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- MC ANDREW, M. (2001a). *Intégration des immigrants et diversité ethnoculturelle à l'école : le débat québécois dans une perspective comparative*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- MC ANDREW, M. (2001b). « Should national minorities/majorities share common institutions or control their own schools? A comparison of policies and debates in Quebec, Northern Ireland and Catalonia », dans : D. Juteau, C. Harzig et I. Schmitt (dirs), *The Social Construction of Diversity : Recasting the Master Narrative of Industrial Nations*, New York, Bergham Books.
- MC ANDREW, M. (à paraître 2002a). « Éducation et construction des rapports linguistiques : le cas des francophones et des anglophones au Québec », dans : M. Mc Andrew et J. Garreta (dirs), *Diversité culturelle, identité et langue : le rôle de l'éducation*, Actes de la rencontre de travail bilatérale Québec-Catalogne tenue à Barcelone du 24 au 26 avril 2001.
- MC ANDREW, M. (à paraître 2002b). « Immigration, pluralisme et éducation », dans : A. Gagnon (dir.), *Québec : État et société*, Montréal.
- MC ANDREW, M. et C. CICERI, (1998). « Immigration, diversity and multilingual education : The Canadian example », dans : *Zeitschrift für internationale erziehung- und socialwissenschaftliche Forschung*, vol. 15, n° 2, p. 295-322.

- MC ANDREW, M. et M. JACQUET (1996). « Le discours public des acteurs du monde de l'éducation sur l'immigration et l'intégration des élèves des minorités », dans : *Recherches sociographiques*, n° 37, p. 1-41.
- MC ANDREW, M. et M. JODOIN (1999). *L'immigration à Montréal au milieu des années 90 : Volet éducation*, Montréal, Immigration et métropoles.
- MC ANDREW, M. et M. LEDOUX (1995). « La concentration ethnique dans les écoles de langue française de l'île de Montréal : un portrait statistique », dans : *Cahiers québécois de démographie*, vol. 24, n° 2, p. 343-370.
- MC ANDREW, M. et M. LEDOUX (1998). « Identification et évaluation de l'impact relatif des facteurs influençant la dynamique de concentration ethnique dans les écoles de langue française de l'île de Montréal », dans : *Revue canadienne des sciences régionales*, vol. XX, n° 1-2, p. 195-216.
- MC ANDREW, M. et F. LEMIRE (1999). « La concentration ethnique dans les écoles de langue française de l'île de Montréal : que pouvons-nous apprendre de la recherche américaine sur le busing », dans : *Éducation canadienne et internationale*, vol. 27, n° 2, p. 1-24.
- MC ANDREW, M., M. PAGÉ, et M. JODOIN (1999). « Les enfants de la loi 101 : identité(s), valeurs et comportements linguistiques », dans : P. Bouchard (dir.), *Langues et mutations identitaires et sociales*, Actes du colloque des 12 et 13 mai 1998, Université Laval, 66^e Congrès de l'ACFAS, « Langues et sociétés », n° 38, p. 179-194.
- MC ANDREW, M., M. PAGÉ, M. JODOIN et F. LEMIRE, (1999). « Densité ethnique de l'école et intégration sociale des élèves néo-québécois », dans : *Études ethniques au Canada*, vol. 31, n° 1, p. 5-25.
- MC ANDREW, M., M. PAGÉ, F. LEMIRE, et J. ROSSELL (2000). « L'aptitude au français des élèves montréalais d'origine immigrée : impact de la densité ethnique de l'école, du taux de francisation associé à la langue maternelle et de l'ancienneté d'implantation », dans : *Cahiers québécois de démographie*, vol. 29, n° 1, p. 89-118.
- MC ANDREW, M. et J.-P. PROULX (2000). « Éducation et ethnicité au Québec : un portrait d'ensemble », dans : M. Mc Andrew et F. Gagnon (dirs), *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées, Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique*, Montréal/ Paris, L'Harmattan, p. 85-110.
- MC ANDREW, M., C., VELTMAN, F. LEMIRE et ROSSELL, J. (1999). *Concentration ethnique et usages linguistiques en milieu scolaire*, Université de Montréal, Immigration et métropoles.
- MESSIER, M. (1997). *Les modèles de services réservés aux élèves nouveaux arrivants : une étude comparée entre Montréal et Toronto*, Montréal, Immigration et métropoles.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1978). *Projet d'enseignement des langues d'origine (PELO)*, Cadre général du projet, Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1988). *L'école québécoise et les communautés culturelles*, Rapport du Comité dirigé par G. Latif, Québec, Direction des services aux communautés culturelles.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1994). *Performance des élèves aux épreuves ministérielles en langue française et en langue anglaise selon leur origine linguistique*, Document de travail non publié, Québec, Direction de la recherche.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1996). *Le point sur les services d'accueil et de francisation de l'école publique québécoise. Pratiques actuelles et résultats des élèves*, Montréal, Direction des services aux communautés culturelles.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1997). *Réalités linguistiques et réussite scolaire au Québec*, Document de travail non publié, Québec, Direction de la recherche.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1998). *Une école d'avenir. Intégration scolaire et éducation interculturelle*, Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1999). *La situation linguistique dans le secteur de l'éducation en 1997-1998*, Bulletin statistique de l'éducation, n° 10, mars.

MINISTÈRE DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET DE L'IMMIGRATION (1990). *Au Québec pour bâtir ensemble*, Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration, Montréal, Direction des communications.

MINISTÈRE DES RELATIONS AVEC LES CITOYENS ET DE L'IMMIGRATION (2000). *Caractéristiques de l'immigration au Québec*, Montréal

MINISTÈRE DES RELATIONS AVEC LES CITOYENS ET DE L'IMMIGRATION (2001). *Plan stratégique 2001-2004*, Montréal.

PAGÉ, M., M. JODOIN, et M. MC ANDREW (1998). « Pluralisme et style d'acculturation d'adolescents néo-québécois », dans : *Revue québécoise de psychologie*, vol. XIX, n° 3, p. 115-149.

PELLETIER, G. et M. CRESPO (1979). *Le jeune immigrant dans le système scolaire. Une étude socio-scolaire réalisée sur les finissants des classes d'accueil de la Commission des écoles catholiques de Montréal*, Rapport soumis au ministère de l'Éducation du Québec.

PLOURDE, M. (1988). *La politique linguistique du Québec 1977-1987*, Montréal, IQRC.

PROULX, J.-P. (1999). *Laïcité et religions : perspective nouvelle pour l'école québécoise*, Rapport du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, Québec, MEQ.

REBUFFOT, J. (1993). *Le point sur l'immersion au Canada*, Anjou, Québec, CEC.

VAN DROMME (Ruimy) H., L. VAN DROMME et P. LIAMCHIN (1991). « Bilan d'une expérience d'évaluation des élèves de l'accueil », dans : *Québec français*, n° 83, p. 69-71.

VELTMAN, C. et S. PARÉ (1995). *L'enquête de 1993 sur la pratique linguistique des immigrants*, Montréal, UQAM, Département des études urbaines et touristiques.