

Henry Milner

politologue, professeur de science politique, Université Laval

(1984)

La réforme scolaire au Québec

**Traduit de l'anglais
par Jean-Pierre Fournier**

Un document produit en version numérique par Mme Marcelle Bergeron, bénévole
Professeure à la retraite de l'École Dominique-Racine de Chicoutimi, Québec
et collaboratrice bénévole

Courriel : mabergeron@videotron.ca

Dans le cadre de la bibliothèque numérique: "Les classiques des sciences sociales"
dirigée et fondée par Jean-Marie Tremblay,
professeur de sociologie au Cégep de Chicoutimi

Site web : <http://classiques.uqac.ca/>

Une bibliothèque développée en collaboration avec la Bibliothèque
Paul-Émile-Boulet de l'Université du Québec à Chicoutimi

Site web: <http://bibliotheque.uqac.ca/>

Un document produit en version numérique par Mme Marcelle Bergeron, bénévole,
professeure à la retraite de l'École Dominique-Racine de Chicoutimi, Québec.
Courriel : <mailto:mabergeron@videotron.ca>

HENRY MILNER.

La réforme scolaire au Québec. Traduit de l'anglais
par Jean-Pierre Fournier. Montréal, Les Éditions
Québec/Amérique, Collection : Dossiers/Documents.
1984, 212 pp.

M Henry Milner, politologue, professeur au Département de sciences politique de
l'Université Laval, nous a accordé le 28 mai 2006 son autorisation de diffuser
électroniquement ce livre dans Les Classiques des sciences sociales.



Courriel : henry.milner@capp.ulaval.ca

Polices de caractères utilisés :

Pour le texte : Times, 12 points.

Pour les citations : Times 10 points.

Pour les notes de bas de page : Times, 10 points.

Édition électronique réalisée avec le traitement de textes Microsoft Word 2004
pour Macintosh.

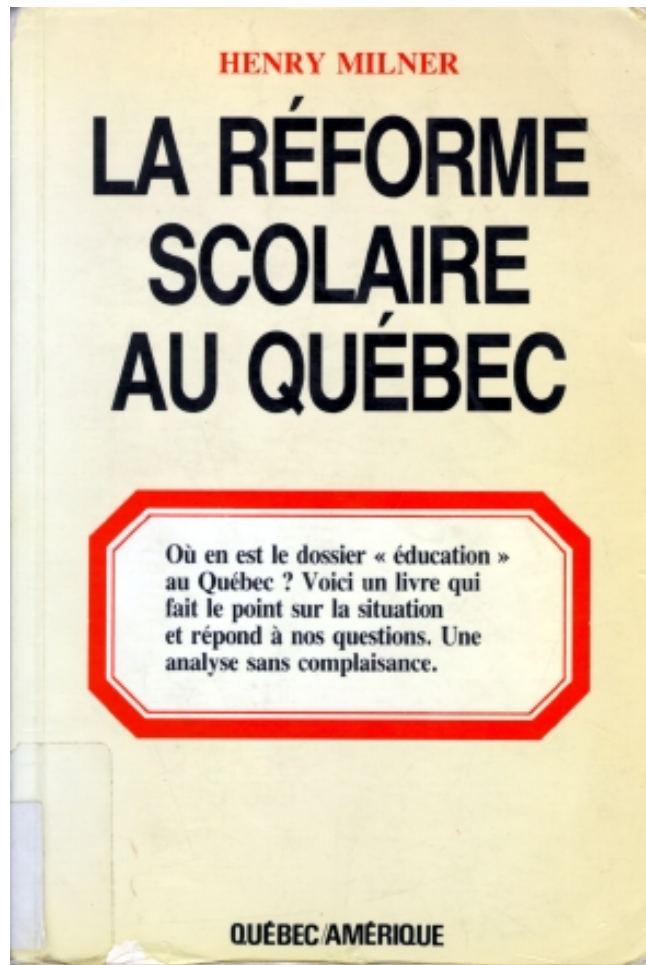
Mise en page sur papier format : LETTRE (US letter), 8.5'' x 11''

Édition complétée le 23 septembre 2006 à Chicoutimi, Ville de Saguenay,
Québec.

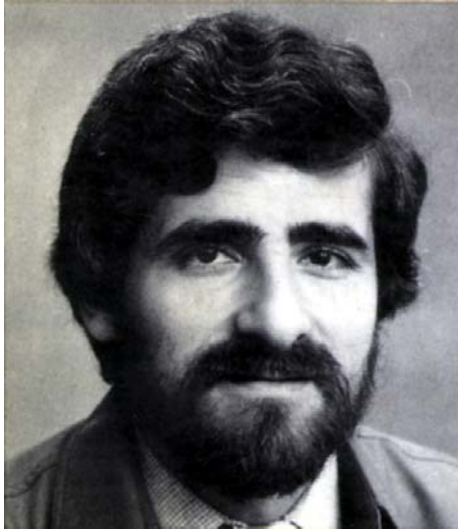


Henry Milner

La réforme scolaire au Québec



Traduit de l'anglais par Jean-Pierre Fournier. Montréal, Les Éditions Québec/Amérique, Collection : Dossiers/Documents. 1984, 212 pp.



Auteur d'ouvrages et de nombreux articles, Henry Milner est membre-fondateur du Rassemblement des citoyens et citoyennes de Montréal. Il est actuellement conseiller au Conseil exécutif du Parti québécois.

*Père de deux fils, M. Milner a fait ses études primaires et secondaires à Montréal et a obtenu son diplôme en sciences sociales de l'Université McGill et son Ph.d. en Science politique à l'Université Carleton d'Ottawa. Il a enseigné à l'Université Carleton et à l'Université de Maryland (Washington D.C., États-Unis). Depuis 1971, il enseigne au Collège Vanier de Montréal et est chroniqueur régulier au journal *The News and Chronicle*.*

Ce livre est moins un essai sur la réforme scolaire que sur sa signification. L'analyse du problème, au-delà des affirmations faciles des deux camps, requiert la compréhension de questions multiples et complexes. Le développement de la structure éducative du Québec, la constitution, les changements démographiques, l'évolution de l'opinion publique, le facteur de la langue, la question de la religion dans les écoles, l'influence des divers groupes de pression et le rôle des partis politiques occupent plus de la moitié de l'ouvrage. Celui-ci est construit de façon à la fois thématique et chronologique puisque chaque thème majeur eut tendance à dominer une période précise de l'histoire de l'éducation.

- **Les fondements de l'éducation publique au Québec**
- **Réformes : succès et échecs**
- **Guerre des langues de l'enseignement**
- **Guerre et escarmouches de religion**
- **Les forces en présence**
- **Le livre blanc**
- **La réforme dans la tourmente**
- **La bataille chez les enseignants**
- **Le projet de Loi 40**

L'auteur a reçu pour la préparation de ce livre une subvention du *Conseil de Recherche en Sciences Humaines* du Canada.

Table des matières

PROLOGUE

INTRODUCTION

Chapitre I. Les fondements de l'éducation publique au Québec

- Les fondements
- Le clergé triomphe
- Le régime d'avant 1960
- Le paravent constitutionnel
- Développements parallèles

Chapitre 2. Réformes : succès et échecs

- Les succès
- Les échecs

Chapitre 3. De Canadien français à Québécois : I. Guerre des langues de l'enseignement

- Les problèmes démographiques et les solutions législatives
- Nouvelles contradictions

Chapitre 4. De Canadien français à Québécois : II. Guerres et escarmouches de religion

- Activité et passivité électorales
- La bataille de Notre-Dame-des-Neiges
- Sondages et polarisation

Chapitre 5. Les forces en présence

- [Une opposition encore puissante](#)
- [Les partisans de la réforme](#)
- [Les partis et la pédagogie](#)

Chapitre 6. Le livre blanc

- [Un secret de Polichinelle](#)
- [Un projet d'envergure](#)

Chapitre 7. La réforme dans la tourmente

- [Les premières réactions](#)
- [L'opposition croît](#)
- [La drôle d'alliance](#)
- [Les parents et la population](#)
- [Un sursis](#)

Chapitre 8. Les derniers obstacles ?

- [Un hiver dur](#)
- [La bataille chez les enseignants](#)
- [Tentatives de compromis](#)

Chapitre 9. Une conclusion provisoire

- [Le projet de loi 40 : compromis honorable ?](#)
- [Appui tiède et opposition acharnée](#)
- [Pronostics et perspectives](#)

PROLOGUE

[Retour à la table des matières](#)

Ayant suivi de près les événements politiques au Québec depuis vingt ans, je n'étais pas sans savoir que la question de la confessionnalité des écoles y soulevait des débats passionnés. Il suffisait de lire *Le Devoir* régulièrement pour voir de combien de comptes rendus, de commentaires, de lettres et de déclarations elle était l'objet. Néanmoins, pour moi comme pour la plupart des Québécois, la question restait lointaine et plutôt nébuleuse.

Ce n'est que lorsque vint le temps d'envoyer mes fils à l'école qu'elle m'apparut dans toute sa réalité. Je vivais de nouveau dans Snowdon/Côte-des-Neiges, le quartier centre-ouest de Montréal où j'avais fréquenté les écoles de langue anglaise dans les années 50. Le problème ne s'était pas posé à mes parents. Dans les années 50, peu de familles immigrantes ou anglophones songeaient à envoyer leurs enfants à l'école française où ils auraient du reste été plutôt mal accueillis. Mais le Québec avait changé. Vers la fin des années 70, il me semblait tout à fait dans l'ordre des choses que mes enfants fréquentent l'école française publique du quartier et y développent leur cercle d'amis.

Mais sur le plan scolaire, Québec n'avait pas beaucoup changé. À cause de la structure confessionnelle de son système d'éducation, il était toujours de règle que l'école française publique soit une école catholique administrée par une commission scolaire catholique. Heureusement, le quartier Côte-des-Neiges faisait exception à la règle. Les parents et éducateurs de l'école Notre-Dame-des-Neiges s'étaient engagés dans une entreprise sans précédent en vue de transformer l'école élémentaire du quartier. Ils avaient résolu d'en faire une école « pluraliste » dans laquelle les enfants de toutes origines qui vivaient dans le quartier se sentiraient à l'aise.

Parmi les principaux artisans du projet de Notre-Dame-des-Neiges se trouvaient la présidente du comité des parents, Mme Lucie Plante Proulx, et son mari, M. Jean-Pierre Proulx, aujourd'hui chroniqueur de l'éducation et de la religion au journal *Le Devoir*. Bien que je n'y aie jamais pris une part active,

j'ai assisté de près à toutes les péripéties de la longue querelle entre les parents de l'école Notre-Dame-des-Neiges et la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM). Les nombreuses discussions que j'ai eues avec Lucie et Jean-Pierre m'ont fourni un éclairage particulier sur les questions plus vastes que soulevait le différend et m'ont poussé à explorer les multiples facettes de ce problème aussi compliqué que fondamental. Jean-Pierre eut la patience et la gentillesse de lire et de commenter la première version de mon ouvrage et ses suggestions m'ont permis de l'améliorer considérablement.

Ma première tentative de traiter le sujet par écrit remonte à décembre 1980. M. Bryan Campbell, qui était à la fois mon ami et l'éditeur du *Montreal Review* (aujourd'hui disparu, hélas !) me persuada de tenter d'expliquer l'affaire Notre-Dame-des-Neiges aux lecteurs de son magazine. Dès lors, Bryan fut associé intimement au projet. Il n'y a guère de page de ce livre qui n'ait profité de ses bons conseils et de ses commentaires avisés.

Les nombreuses discussions que j'ai eues avec Mme Hélène Pelletier-Baillargeon sur le projet Laurin m'ont été d'un secours inestimable pour clarifier mes idées. Je la remercie pour ses suggestions et sa lecture du texte final. Quantité d'autres m'ont fait profiter de leurs lumières et se sont souvent révélés de précieuses sources d'information, notamment Jean Proulx, Lisette Speight, Andrew Sancton, Marthe Henripin, Vincent Ross, Jules-Pascal Venne, Andrée Bastien, William Bedwell, David Payne, Abe Limonchik, Alan Wright et Katherine Anderson. Au cours des derniers mois, j'ai bénéficié de la compétence et de la collaboration du traducteur Jean-Pierre Fournier et de l'éditeur Jacques Fortin. Je leur dois à tous deux un grand merci.

Les membres de ma famille ont tous contribué à cet ouvrage, chacun à sa façon : Danny Milner en persévérant à l'école Notre-Dame-des-Neiges au cours des premières années du primaire alors que l'apprentissage du français lui était assez pénible, et Gregor Winslow qui, en programmant ma machine à traitement de textes, en la maintenant en bon ordre et en m'apprenant comment l'utiliser efficacement, a rendu le livre possible. (Sans cet appareil, je soupçonne que le livre n'aurait jamais progressé au-delà d'une série d'articles et de chapitres décousus, tellement ma vie était mouvementée au cours des mois où j'ai travaillé à sa rédaction). Je dois surtout de la reconnaissance à Frances Boylston qui, de multiples façons qu'il n'est pas possible d'apprécier à leur juste valeur, m'a aidé à passer à travers les étapes les plus difficiles de la préparation du manuscrit.

Il ne manque pas de documentation sur la réforme de l'éducation au Québec. Les rayons de ma bibliothèque sont remplis d'articles, d'essais, de coupures de journaux, de comptes rendus, de rapports d'enquêtes, de jugements de cour, de résultats de sondages, de tableaux statistiques, etc. Mais l'abondance même de la matière embrouille la question bien plus qu'elle ne

l'éclairer. Ce qui manque, c'est un exposé et un jugement directs et concis des faits pertinents et de leurs développements, un guide qui permette de se retrouver sur ce terrain incertain mais combien vital.

C'est au printemps 1982 que l'occasion m'a été fournie de tenter de corriger la situation, lorsque le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada m'a accordé un octroi généreux. J'ai ainsi été à même de consacrer le temps nécessaire à l'étude du problème pendant une année (1982-1983) qui s'est révélée cruciale dans l'histoire du mouvement de réforme de l'éducation au Québec. L'ouvrage qui suit en est le résultat et, nonobstant l'aide inestimable que j'ai reçue en cours de route, il va de soi que j'en assume l'entière responsabilité.

Henry MILNER,
Montréal,
Novembre 1983.

INTRODUCTION

[Retour à la table des matières](#)

Dans le Québec, l'éducation a une dimension politique. Le gouvernement de la province a toujours été jaloux de ses prérogatives constitutionnelles dans ce domaine. Le mouvement de modernisation du Québec que fut la Révolution tranquille s'est surtout distingué par les réformes dramatiques qu'il a mises en train dans le secteur de l'éducation. Un élément majeur des réformes des années 1960 est cependant mort-né, tué dans l'œuf par une puissante coalition de forces conservatrices. L'éducation publique au Québec relève encore de commissions scolaires confessionnelles, catholiques et protestantes. Si le système a parfois évolué en réponse aux pressions du milieu, il continue d'élever des barrières artificielles entre deux communautés scolaires et laisse le pouvoir entre les mains de groupes puissants mais souvent peu représentatifs.

C'est pour faire tomber ces barrières que fut amorcée la réforme actuelle. Vers la fin du premier mandat de son gouvernement, le premier ministre M. René Lévesque nomma M. Camille Laurin, auteur de la Charte de la langue française (loi 101), ministre de l'Éducation et fit savoir que des réformes étaient imminentes. Mais le projet mis au point par M. Laurin et ses conseillers au cours de l'année qui suivit la réélection du parti en avril 1981 était d'une ampleur inattendue. Publié en juin 1982 sous forme de livre blanc intitulé *L'École québécoise : une école communautaire et responsable*, il proposait de substituer au système d'éducation public fondé sur des commissions scolaires confessionnelles un système basé sur des conseils d'école dominés par les parents. Dans sa version initiale, le projet allait bien au-delà de la déconfessionnalisation des structures de l'éducation : le pouvoir passerait des commissions scolaires et des syndicats d'enseignants aux parents et aux éducateurs dans l'école.

Deux cent quatorze commissions scolaires catholiques et 33 protestantes administrent actuellement le système scolaire public du Québec. Dans bien des cas, les commissions sont encore divisées aux fins de l'éducation primaire et secondaire. Dans la région de Montréal, les commissions catholiques administrent un réseau d'écoles anglaises aussi bien que françaises et les commissions protestantes ont ouvert quelques écoles françaises. Ailleurs, les écoles catholiques sont de langue française et les écoles protestantes de langue

anglaise. Le système protestant, qui regroupe 9 % des 1 500 000 élèves de l'élémentaire et du secondaire au Québec, n'est pas confessionnel en réalité mais laïque. Les commissions scolaires catholiques observent la doctrine de l'Église en matière d'éducation, quoique souvent mollement. Enfin, plus de 7 % des élèves fréquentent les écoles privées subventionnées par l'État qui servent en partie de débouchés pour les parents cherchant une voie de rechange aux écoles publiques confessionnelles.

Cette structure lourde, démodée et coûteuse — Statistique Canada estimait en septembre 1982 qu'il en coûtait 38 % de plus pour éduquer un enfant au Québec qu'en Ontario — est le résultat de réformes pièce à pièce mises en œuvre au cours des 20 dernières années après qu'eurent échoué de nombreuses tentatives de restructurer le système scolaire sur une base non confessionnelle. Le projet de loi 62, mis de l'avant par le gouvernement de l'Union nationale en 1969, et le projet de loi 28, mis au point par le gouvernement libéral deux ans plus tard, visaient à remplacer les commissions confessionnelles dans la région de Montréal par des commissions neutres comme l'avait recommandé au milieu des années 1960 la Commission Parent. Les deux projets de loi furent retirés après de longs débats.

L'article 93 de l'Acte de l'Amérique du Nord britannique qui garantit la confessionnalité de l'éducation fut la pierre d'achoppement de toutes les réformes. Les gouvernements précédents préférèrent retraiter plutôt que d'affronter une opposition ferme, disposée à recourir aux tribunaux pour retarder, sinon bloquer, d'importants éléments de toute réforme globale. Mais les pressions en faveur du remaniement des lois de l'éducation furent incessantes. Les lois sur la langue (22 et 101) des années 1970 imposèrent aux immigrants d'envoyer leurs enfants aux écoles catholiques françaises quelles que soient leurs convictions religieuses ou aux écoles protestantes de langue française, sous administration anglophone, là où il y en avait, en marge des institutions de la majorité.

L'affaire Notre-Dame-des-Neiges relança le mouvement en faveur de la réforme. Les parents, les enseignants et les administrateurs de l'école tentèrent de créer un milieu éducatif pluraliste répondant aux besoins de la communauté qui comptait des familles immigrantes d'une trentaine d'origines ethniques de même qu'une partie du personnel de l'Université de Montréal. En 1979, ils demandèrent à la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM) de révoquer le statut catholique de l'école. La requête fut refusée et la position de la CECM fut plus tard entérinée par les tribunaux en vertu de la constitution. L'incapacité de Notre-Dame-des-Neiges d'instituer ne serait-ce qu'une faible mesure de pluralisme à l'intérieur du système confessionnel ouvrit la voie à une épreuve de force constitutionnelle et politique.

Le projet Laurin de décentraliser le pouvoir scolaire se heurte en partie aux obstacles constitutionnels qui empêchent la déconfessionnalisation du système. Le ministre proposait de transférer aux écoles l'exercice des droits confessionnels des commissions scolaires. Il reviendrait aux écoles de déterminer leur allégeance religieuse. Les évêques consentirent à ce compromis, évitant une bataille constitutionnelle rangée du côté catholique. Les autorités protestantes cependant n'admirent aucun compromis et se dirent déterminées à contester le projet en cour.

Le pouvoir de décision à l'école devait largement dépasser la dimension religieuse. *L'École québécoise : une école communautaire et responsable* offrait une vision globale soutenant la réorganisation du système scolaire élémentaire et secondaire au Québec. L'école devait devenir une entité corporative sous l'autorité d'un conseil composé de représentants élus par les parents, de délégués du personnel enseignant et non enseignant, de représentants du milieu et d'élèves (au niveau secondaire). Le premier devoir du conseil d'école serait de définir les objectifs scolaires et extra-scolaires, c'est-à-dire le projet éducatif de l'école. Le conseil d'école choisirait le directeur, déterminerait le personnel et recruterait les élèves en fonction de ses objectifs. Les parents seraient en mesure de choisir parmi les écoles de leur milieu celle qui correspond le mieux aux priorités éducatives de leurs enfants.

Les membres de la commission scolaire régionale proviendraient des conseils d'école, à raison d'un représentant par école. Les commissions seraient beaucoup moins nombreuses que maintenant et auraient la responsabilité des écoles de niveau primaire et secondaire. Il y aurait des structures séparées pour les anglophones sur l'île de Montréal. Les commissions auraient pour mandat de coordonner les services aux écoles et non pas de les gérer. C'est ce transfert de pouvoir qui distinguait le projet Laurin des projets antérieurs et qui lui valut une opposition encore plus acharnée.

Le projet supposait que les parents étaient prêts à se dépenser pour diriger les écoles de leurs enfants. Les commissions scolaires contestèrent ouvertement cette hypothèse et leur campagne obtint d'importants appuis éditoriaux. Les commissions scolaires se dirent garantes de la démocratie, élues par le peuple pour protéger le système d'éducation contre l'intervention de l'État. Elles invoquèrent le taux extraordinairement faible de participation aux élections scolaires pour prouver le manque d'intérêt des parents à l'administration des écoles. Elles prédirent que la bureaucratie gouvernementale s'arrogerait en fait le pouvoir destiné aux conseils d'école et que la réforme accentuerait la centralisation plutôt que de l'atténuer.

Quoi qu'il en soit, on n'aura jamais l'occasion de vérifier l'hypothèse fondamentale du projet de réforme. Devant l'opposition au livre blanc, M. Laurin annonça d'importantes modifications au projet. Le projet de loi 40,

déposé à l'Assemblée nationale un an après la publication du livre blanc, atténuait la portée décentralisatrice de la réforme. Néanmoins, la loi entraînera la création de conseils d'école là où les parents voudront prendre leurs affaires en main et le centre de la vie éducative se déplacera de façon sensible.

Le projet de loi 40 remplace la structure confessionnelle non pas par une structure unifiée, comme le livre blanc le proposait pour tout le Québec hors de l'île de Montréal, mais par deux structures linguistiques, l'une régissant les écoles de langue française, l'autre les écoles de langue anglaise. En outre, probablement parce que la communauté anglo-protestante semble toujours résolue à contester la réforme en cour, le projet de loi prévoit des structures confessionnelles pour les collectivités religieuses protégées par la constitution si elles décident d'exercer leurs privilèges. (L'hypothèse, évidemment, c'est que peu de parents voudront s'en prévaloir.)

Le principal amendement au livre blanc touche la formation des commissions scolaires. Les commissaires seront élus par la population. À chaque école correspondra une circonscription électorale et le commissaire siègera au conseil de l'école. Le rôle de l'école est considérablement diminué. Les conseils d'école dynamiques pourront jouer un rôle de premier plan mais, dans la plupart des cas, les commissions scolaires continueront de jouer à peu près le même rôle qu'aujourd'hui : les nouvelles commissions reproduiront l'ancien rapport hiérarchique, sauf qu'il s'exercera suivant une division linguistique plutôt que confessionnelle. Les changements ne sont pas négligeables, mais ils sont loin des transformations profondes envisagées par le livre blanc.

Je ne prétendrai pas n'avoir aucune opinion sur le sujet. La voie de la compréhension de sujets controversés passe par l'opinion. J'ai peu de sympathie pour la division confessionnelle du système d'écoles publiques du Québec et je me rapproche en cela de l'opinion publique éclairée. Le système est anachronique. Il ne fait aucun sens dans une société moderne comme celle du Québec. Même s'il a soulevé les hauts cris, le livre blanc n'était pas particulièrement radical sur ce point, ne dépassant pas les recommandations de la Commission Parent en 1966.

Contrairement à bien d'autres, je n'avais pas de préjugés contre l'aspect plus controversé du projet initial qui visait à faire de l'école le pivot du système d'éducation. Ma pensée politique s'est formée pour le meilleur ou pour le pire dans les années 1960 et au début des années 1970 quand le cri de ralliement réclamait « le pouvoir du peuple ». Nous avons vite compris que de tels slogans étaient plus faciles à dire qu'à réaliser, mais j'en garde quelque chose. Les structures doivent encourager les gens à prendre leurs affaires en main et non pas les en dissuader. La population doit être en prise directe sur ses institutions et prendre la responsabilité d'articuler ses besoins et les moyens de

les satisfaire. C'est ce que M. Laurin cherchait à accomplir en réformant une institution qui doit être au premier rang de nos préoccupations : l'école qui éduque nos enfants.

Le projet était toutefois identifié à un gouvernement particulier à un moment particulier de son histoire. Cette association fut critique. On nous a souvent répété que le vrai pouvoir populaire se prend et ne peut être conféré. Dans la meilleure des conjonctures, la tentative d'un gouvernement de redistribuer le pouvoir aurait donc été suspecte. Or, ce n'était pas la meilleure des conjonctures pour ce gouvernement. En voulant modifier les rapports essentiels en éducation, le projet de réforme suscita non pas de l'enthousiasme mais la méfiance générale. Dans ce climat, la réforme était peut-être condamnée dès le départ. La prétention des adversaires du projet que les parents et les enseignants ne pourraient ni ne voudraient assumer la responsabilité de l'école fut dévastatrice. Dès lors, la retraite était inévitable. Mais la méfiance qu'inspira le projet était-elle inévitable ou fut-elle la conséquence d'erreurs politiques du gouvernement ? Nous discuterons cette question dans le dernier chapitre une fois que nous aurons situé les événements dans le contexte du développement du système d'éducation du Québec.

On devrait toujours aborder le processus gouvernemental avec une dose de scepticisme. Les principes censés l'inspirer le cèdent invariablement à d'autres moins exaltants. Les bonnes intentions ne sont pas garantes de bons résultats. Mon propre scepticisme est peut-être aussi le produit de ma perspective unique sur les événements que je relate. Anglophone près du parti au pouvoir, j'ai pu prendre connaissance des préoccupations, des intentions et des objectifs réels de ceux qui parrainent la réforme. À l'occasion, j'ai même été consulté sur certains aspects de la réforme quoiqu'on n'ait évidemment pas toujours suivi mes conseils. En même temps, j'étais conscient des angoisses et des appréhensions publiques et privées des principaux adversaires de la réforme, les anglophones. Les critiques formulées par les adversaires du projet Laurin et des projets antérieurs m'ont souvent aidé à cerner les événements.

Ne nous méprenons pas sur ce qui suit. Il s'agit moins d'un essai sur la réforme que sur sa signification. L'analyse du problème, au-delà des affirmations faciles des deux camps, requiert la compréhension de questions multiples et complexes. Le développement de la structure éducative du Québec, la constitution, les changements démographiques, l'évolution de l'opinion publique, le facteur de la langue, la question de la religion dans les écoles, l'influence des divers groupes de pression et le rôle des partis politiques occupent plus de la moitié des chapitres du livre.

La structure du livre est à la fois thématique et chronologique puisque chaque thème majeur eut tendance à dominer une période précise de l'histoire de l'éducation. Le premier chapitre décrit le développement du système

scolaire du Québec jusque dans l'après-guerre et en fait ressortir les fondements constitutionnels. Le deuxième examine les changements survenus dans les institutions (de même que ceux qui ne sont pas survenus) au cours de la dernière génération. Il examine aussi le cadre législatif du système d'éducation avant la réforme. Le troisième chapitre porte sur la question de la langue qui domine le débat sur l'éducation à la fin des années 1960 et au début des années 1970. Le quatrième chapitre aborde la question de la religion dans les écoles du Québec et décrit le climat des campagnes électorales scolaires des années 1970.

Le cinquième chapitre examine la position et l'efficacité politique des divers groupes participant au débat sur la réforme scolaire. Le sixième chapitre expose les grandes lignes du projet Laurin et les principes qui l'inspirent. La réaction des milieux de l'éducation, des groupes de pression, des intellectuels et des éditorialistes au projet Laurin fait l'objet du septième chapitre tandis que le huitième chapitre expose les difficultés auxquelles se heurtèrent les tentatives du gouvernement d'amender le projet de façon à faire taire les critiques. Le neuvième chapitre tire les conclusions et évalue le projet de loi 40 par rapport aux tentatives antérieures de réforme.

Mon livre s'adresse aux gens ordinaires, non pas aux universitaires. J'ai essayé de m'en tenir aux points essentiels. J'y inclus une bonne quantité de détails non pas pour faire savant, mais parce qu'ils m'apparaissent indispensables à la compréhension de la politique de l'éducation au Québec. Le débat actuel sur la réforme des structures de l'éducation n'est pas d'intérêt que pour les éducateurs et pour les gens qui s'intéressent à l'éducation. La question trame les fils de la religion et de la langue, de la tradition et du modernisme, de la contrainte constitutionnelle et de la volonté politique, de la philosophie éducative et de l'opportunisme politique en un tissu complexe. Le nouveau modèle qui émanera du débat orientera la destinée politique et culturelle du Québec tout comme l'ancien modèle figea la réalité du Québec pour plus d'une centaine d'années.

CHAPITRE 1

LES FONDEMENTS DE L'ÉDUCATION PUBLIQUE AU QUÉBEC

[Retour à la table des matières](#)

Je ne prétendrai pas condenser en un court chapitre 200 ans d'histoire de l'éducation au Québec. Mon projet est plus modeste : je me bornerai à relever les événements historiques qui forment la trame des réformes de l'enseignement dont notre génération fut témoin.

Le mouvement de réforme actuel constitue la troisième étape de l'évolution de l'éducation au Québec. La première, des origines de la Nouvelle-France jusqu'au milieu du XIX^e siècle, fut celle de la mise en place des fondements du système d'éducation. La deuxième étape fut celle de la consolidation du système confessionnel, particulier au Québec, qui resta pratiquement intact jusqu'au début des années 1960. Le présent chapitre retrace ces deux périodes. Il brosse un tableau concis de l'ancien régime de l'éducation au Québec, de ses assises historiques et constitutionnelles et, brièvement, le compare aux systèmes d'éducation implantés ailleurs. Dans le deuxième chapitre, je porterai mon attention sur la remise en question de l'ancien régime au cours de la troisième période.

Les fondements

La Nouvelle-France était peu peuplée. Elle ne comptait que 65 000 habitants à la conquête en 1760. Son système d'éducation était rudimentaire. L'éducation était une entreprise religieuse destinée à former des religieux et des religieuses pour combler les besoins spirituels de la population et convertir les indigènes. Les colons n'avaient pas grand-chose pour stimuler leur développement intellectuel. Dans les villes, nombre d'enfants recevaient néanmoins un enseignement primaire dans les écoles du clergé et quelques-uns

arrivaient à poursuivre des études supérieures au Collège des Jésuites de Québec, fondé en 1635.

La conquête entraîna d'abord un recul de l'éducation du fait qu'une bonne partie de la population de langue française des villes se retira à la campagne ou rentra en France. Les communautés d'hommes furent interdites et le personnel de frères enseignants tomba de 196 en 1760 à seulement 10 en 1802¹. Aussi les filles bénéficièrent-elles pendant des années d'un meilleur enseignement que les garçons.

Avec l'arrivée massive de colons de langue anglaise à la fin du siècle, le Bas-Canada, comme s'appelait alors le Québec, commença à réclamer les institutions qui sont l'apanage du régime représentatif, notamment un système d'éducation publique. Au terme de son enquête sur l'enseignement dans la colonie en 1789, William Smith recommanda l'établissement d'un système d'écoles publiques non confessionnelles. En 1801, le gouvernement créa l'Institution royale pour l'avancement de l'enseignement en vue de coordonner dans chaque canton l'établissement d'écoles subventionnées par l'État. La nomination de l'évêque anglican de Québec, Jacob Mountain, à la tête du conseil de l'organisme qui ne comptait qu'un seul membre de langue française éveilla la méfiance de la population de langue française et les 84 écoles mises sur pied par l'Institution furent presque toutes de langue anglaise. Mais il y eut bientôt des progrès encourageants. Une loi de 1824 et une autre plus importante de 1829 menèrent à l'établissement d'écoles publiques dans plusieurs régions de langue française. Les écoles se multiplièrent, passant de 325 en 1828 à 1 282 en 1832².

Ces progrès furent toutefois éphémères. À cause de l'agitation des six années suivantes qui atteignit son point culminant avec la rébellion avortée des Patriotes, la loi ne fut pas prolongée et plusieurs écoles fermèrent leurs portes.

Lors de l'Acte d'Union qui mit fin à la crise en 1840, le Québec n'avait pas à proprement parler de système d'éducation publique. L'enquête menée par Arthur Buller pour le compte de Lord Durham, l'architecte de l'Union, sur la situation de l'enseignement au Bas-Canada révéla que seulement 27 % des habitants savaient lire ou écrire³. Le clergé bloqua les recommandations de Lord Durham en faveur d'un système d'éducation publique. Les lois de 1841, de 1845 et de 1846 jetèrent les bases du système biconfessionnel particulier au Québec.

¹ Roger MAGNUSEN, *A History of Quebec Education : 1640 to Parti québécois* (Montréal : Harvest House, 1980) ; p. 13.

² *Ibid.*, p. 23.

³ *Ibid.*, pp. 24-25.

Les trois lois constituaient un compromis honnête entre les ambitions du clergé qui voulait placer les écoles sous le contrôle de l'Église et celles des tenants de l'école publique ¹. À Montréal et à Québec, elles créaient deux types d'écoles communes ou publiques, les unes régies par un conseil catholique et les autres par un conseil protestant de six membres chacun nommé par les autorités municipales. Ailleurs, il n'y aurait qu'un type d'écoles communes administrées par un conseil élu mais, dans chaque canton, la minorité religieuse (protestante en général) pourrait établir des écoles séparées. Un surintendant de l'instruction publique mandaté par le gouvernement devait en outre exercer un certain degré de supervision.

Le nouveau régime scolaire amorça une période de progrès remarquables. La population scolaire, de moins de 5 000 élèves en 1842, passa à plus de 200 000 en 1866. De ce nombre, 28 000 élèves étaient inscrits au secondaire dans les collèges classiques, les académies commerciales ou les écoles normales ². Appuyés par 23 inspecteurs d'écoles, les surintendants Jean-Baptiste Meilleur et P.-J.-O. Chauveau, tous deux très influents, prirent diverses initiatives comme la fondation d'un journal de l'enseignement diffusé dans les deux langues et l'expansion du système d'écoles normales.

La qualité de l'enseignement laissait toutefois à désirer. Les propriétaires fonciers répugnaient à payer les taxes nécessaires à l'administration des écoles. Après 1867, la proportion d'enseignants sans diplôme d'école normale resta stable. Quantité de diplômés choisissaient d'exercer d'autres professions plutôt que de subir les conditions de travail misérables de l'enseignement ³.

Le clergé triomphe

[Retour à la table des matières](#)

De 1867 à la fin du siècle, les catholiques ultramontains s'acharnèrent à consolider leur victoire sur le libéralisme au Québec. Et les conséquences de leur victoire ne furent nulle part plus évidentes ni plus significatives qu'en éducation. L'évêque de Montréal, Mgr Ignace Bourget, le porte-parole le plus influent et le plus éloquent des ultramontains, revendiquait pour l'Église

¹ Voir Jacques MONET, *The Last Cannon Shot : A Study of French-Canadian Nationalism 1837-1850* (Toronto : University of Toronto Press, 1969) ; pp. 242-243. On peut trouver des renseignements utiles sur l'attitude de l'Église durant la phase d'établissement du système d'éducation du Québec dans : Bernard Lefebvre, *L'école sous la mitre*, (Sherbrooke : Éditions Paulines, 1980). Pour une histoire définitive de l'éducation au Québec, voir : Louis-Philippe AUDET, *Le Système scolaire de la Province de Québec*, (Québec : Presses universitaires Laval, 1956).

² Paul-André LINTEAU, René DUROCHER, et Jean-Claude ROBERT, *Histoire du Québec contemporain : de la Confédération à la crise* (Montréal : Boréal Express, 1979) ; p. 240.

³ *Ibid.*, p. 247.

l'autorité exclusive sur l'enseignement. Et maintenant qu'était levé l'interdit sur les communautés masculines avec l'Acte d'Union, l'évêque disposait du personnel dont il avait besoin pour réaliser son dessein.

Avant que Mgr Bourget n'accède au siège épiscopal de Montréal en 1840, le clergé jouait déjà un grand rôle dans l'enseignement au Québec. Il n'était pas rare, par exemple, que des prêtres se fassent élire aux conseils scolaires. Mais leur influence était loin d'être dominante.

Paradoxalement, les anglo-protestants qui favorisaient un système d'écoles publiques modelé sur l'américain furent (et sont toujours, comme nous le verrons) les meilleurs alliés de l'Église dans le domaine de l'éducation au Québec. Le chef de file des protestants en politique, Alexander Tillich Galt, de Sherbrooke, croyait que la seule façon d'éviter l'intrusion de la majorité catholique de langue française dans les écoles de la minorité anglaise était de créer des réseaux confessionnels distincts échappant à l'autorité du gouvernement du Québec.

Inquiet des garanties qu'on lui avait offertes à la Conférence de Québec en 1864, Galt réussit — à titre de délégué du Canada à Londres — à faire consacrer par l'article 93 de l'Acte de l'Amérique du Nord britannique, qu'il aida à rédiger, la nature confessionnelle des écoles et du système scolaire. Les commissions scolaires confessionnelles furent ainsi placées hors d'atteinte des décisions des législateurs provinciaux. Le paragraphe 1 de l'article 93 interdisait aux provinces toute législation susceptible de « porter préjudice à un droit ou privilège [attribué] à une classe particulière de personnes quant aux écoles confessionnelles » et le paragraphe 3 conférait à la minorité protestante ou catholique le droit d'en appeler au « gouverneur général en conseil », c'est-à-dire au gouvernement fédéral, en cas d'abus.

En 1869, l'Assemblée législative décréta que le produit des taxes scolaires sur la propriété devait être réparti selon la religion des cotisants : les taxes des protestants seraient versées aux commissions protestantes et celles des catholiques aux commissions catholiques. Comme les protestants étaient proportionnellement beaucoup mieux nantis que les catholiques, la mesure introduisit des inégalités à la base même du système. Elle fut néanmoins adoptée au nom de l'autonomie confessionnelle ¹. L'Assemblée modifia dans le même esprit les structures du Conseil de l'instruction publique établi dans les années 1850. Il y aurait désormais deux conseils, l'un catholique de 14 membres et l'autre protestant de sept membres. Les chefs du clergé faisaient partie d'office des deux conseils.

¹ *Ibid.*, pp. 233-234.

La loi de 1875 abolissant le ministère de l'Instruction publique consacra définitivement le principe de la domination du clergé. Le Conseil de l'Instruction publique cessa de siéger. Les comités catholique et protestant qui en dérivèrent prirent la relève. Le surintendant de l'Instruction publique leur fut assujéti. Les évêques se virent attribuer la moitié des sièges du comité catholique. Ils disposaient en fait de la majorité puisqu'ils étaient seuls autorisés à déléguer des substituts aux réunions.

En 1897, le gouvernement Marchand tenta de rétablir le ministère de l'Instruction publique pour contrôler les brevets des enseignants et veiller aux normes générales de l'enseignement. L'Église fit obstacle à cette tentative et à toutes les tentatives subséquentes des libéraux jusqu'à la fin du siècle de rétablir l'autorité de l'État sur l'éducation ¹.

Mgr Paul Bruchési prit la relève de Mgr Bourget dans la bataille pour maintenir la domination de l'Église sur les écoles. Compte tenu de l'évolution de l'attitude du Vatican sur le rôle de l'État en matière d'éducation à l'époque, on peut dire que Mgr Bruchési se montra plus catholique que le pape. En 1901, il fit échouer la première d'une série de tentatives de rendre l'enseignement obligatoire. Malgré d'innombrables pressions, provenant en particulier de la Ligue de l'enseignement, groupement d'intellectuels et d'hommes d'affaires s'intéressant à la cause de l'éducation, l'enseignement ne devint obligatoire qu'en 1943. Le taux de fréquentation scolaire dans le Québec traîna donc longtemps derrière celui des autres provinces, Il y eut quand même une légère amélioration. En 1901, le taux de fréquentation scolaire chez les enfants de 5 à 19 ans était de 57,8 %. En 1931, il atteignait 67,2 %. (Il faut cependant noter dans les deux cas que le chiffre serait sensiblement moindre s'il ne tenait compte que des francophones ou des catholiques ².)

Henri Bourassa, chef de file de l'élite intellectuelle de l'époque, traduisait bien le sentiment général lorsqu'il disait de l'État qu'il était « un maître d'école incompetent » ³. L'idée qui avait cours dans les milieux catholiques était que l'État était trop absorbé par les choses matérielles pour qu'on lui donne la haute main sur l'éducation ⁴. Les chiffres qui suivent montrent comment l'Église avait

¹ *Ibid.*, pp. 527-528.

² Il semble qu'en échange de l'appui du clergé pour sa décision de ne pas intervenir directement en faveur des droits des catholiques francophones dans l'affaire des écoles du Manitoba, le premier ministre libéral du Canada, Sir Wilfrid Laurier, fit pression sur le premier ministre du Québec, M. Marchand, pour qu'il se plie à la volonté de l'Église. Marchand capitula lorsque son projet de loi, approuvé par l'Assemblée législative, fut rejeté par la Chambre haute que dominaient les conservateurs. Voir *ibid.*, p. 530.

³ Cité dans Denis MONIÈRE, *Ideologies in Quebec, The Historical Development* (Toronto : University of Toronto Press, 1981) ; p. 185.

⁴ Ralph Heintzman suggère que l'Église s'empara de l'éducation durant cette période en bonne partie pour éviter qu'elle ne tombe entre les mains de l'appareil corrompu de l'État.

supplanté l'État en matière d'éducation. De 1867 à 1876, la part du budget gouvernemental affectée à l'éducation et à la culture tomba de 23,5 % à moins de 10 % et elle se maintint à ce niveau pendant des années ¹. En 1910, 6,4 % des fonctionnaires québécois étaient engagés dans divers secteurs de l'éducation. En 1930-1931, cette proportion était tombée à 1,9 % ².

Au tournant du siècle, l'emprise de l'Église sur l'enseignement dépassait largement les garanties inscrites dans la constitution. Les comités catholique et protestant avaient l'autorité exclusive sur les programmes et le personnel enseignant des écoles dites publiques. Presque tout l'enseignement privé relevait d'institutions religieuses comme les collèges classiques et l'Université Laval. Outre certaines institutions de langue anglaise comme l'Université McGill, les sept écoles d'arts et métiers nouvellement ouvertes constituaient le seul secteur de l'enseignement échappant partiellement à l'influence du clergé.

Tandis qu'à peu près partout ailleurs dans le monde, l'éducation se libérait du joug de la religion durant la seconde moitié du XIX^e siècle, elle y était au Québec de plus en plus soumise.

Le régime d'avant 1960

[Retour à la table des matières](#)

Durant la première moitié du XX^e siècle, l'enseignement public au Québec progressa lentement et prit de plus en plus de retard sur le reste du monde, particulièrement du côté catholique. Les enseignants étaient mal formés et mal payés. Ce n'est qu'en 1939 qu'on exigea d'eux — sauf des membres du clergé — un certificat d'aptitudes professionnelles. Les femmes formaient l'essentiel du personnel enseignant. Les hommes n'y comptaient que pour 20 % (en 1898) et presque tous appartenaient au clergé ³. L'emploi des femmes, comme celui de religieux et de religieuses (45 % du corps enseignant en 1898), obéissait d'abord à un souci d'économie. Comme l'État n'assumait qu'une part infime des frais de l'éducation (4 \$ millions des 32 \$ millions affectés à l'éducation en 1929) ⁴, le gros du budget provenait des taxes foncières et des frais de scolarité.

« The Political Culture of Quebec : 1840-1960 », *Canadian Journal of Political Science*, mars, 1983, pp. 21-26.

¹ James Ian Gow, « L'Administration québécoise de 1867 à 1900 : un État en formation », *Canadian Journal of Political Science*, septembre 1979, p. 559.

² James Ian Gow, « Situation, organisation et fonctionnement de l'administration québécoise, 1897-1936 », inédit, Département des sciences politiques, Université de Montréal, 1982, p. 44.

³ LINTEAU *et al*, *op. cit.*, p. 248

⁴ *Ibid.*, p. 542.

Le système catholique subit une transformation importante durant cette période : des écoles d'abord bilingues, puis de langue anglaise, au profit des Irlandais, lui furent rattachées ; la plus importante étant l'école secondaire Darcy McGee, de Montréal, qui ouvrit ses portes en 1931. Contrairement aux francophones, les catholiques anglophones obtenaient ainsi le privilège d'accéder directement à l'université au terme du secondaire. L'événement reflétait une évolution qui allait bien au-delà de la simple obligation de pourvoir à l'instruction des catholiques de langue anglaise. Dès 1940, la section anglaise de la Commission des écoles catholiques de Montréal était de fait autonome.

En 1923, on ajouta une huitième année au niveau primaire de l'enseignement catholique de langue française et, en 1929, on le poussa jusqu'à la onzième année. Peu d'élèves cependant se rendaient jusque-là. Aussi tard qu'en 1958, le Québec était au dernier rang des provinces canadiennes pour le niveau de scolarité ¹. Ce n'est qu'en 1956 qu'on établit des écoles secondaires de langue française ouvrant la porte de l'université aux élèves du secteur public.

En 1958, le Québec était aussi au dernier rang des provinces canadiennes pour le niveau de scolarité des enseignants ². Les enseignants eux-mêmes commençaient à prendre conscience du problème et de l'urgence d'y remédier. C'est dans cet esprit qu'ils rallièrent presque tous la Corporation des instituteurs et institutrices de la province de Québec en 1946 ³.

L'enseignement protestant au Québec eut un cheminement bien différent. Dès l'origine, le caractère confessionnel des écoles protestantes se refléta bien davantage dans leurs structures que dans leur contenu et cette tendance ne fit que se confirmer avec le temps ⁴. Comme le protestantisme embrasse de multiples dénominations, le pluralisme était la règle dans les écoles protestantes et l'enseignement de la religion y était beaucoup moins dogmatique que chez les catholiques. L'instruction religieuse se bornait à l'enseignement des valeurs universelles de la morale chrétienne et encourageait les élèves à approfondir leur foi personnelle.

¹ MAGNUSEN, *op. cit.*, p. 76.

² *Ibid.*

³ Voir Pierre DIONNE, « Analyse historique de la corporation des enseignants », thèse de maîtrise, Université Laval (Québec, 1969).

⁴ Une excellente étude de l'éducation protestante au Québec est : Nathan H. MAIR, *Quest for Quality in the Protestant Public Schools of Quebec* (Québec : Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation, Comité protestant, 1980).

Le secteur protestant était aussi beaucoup plus riche. Avec une meilleure assiette fiscale et une famille moyenne moins nombreuse, les protestants pouvaient consacrer à chaque élève une fois et demie à deux fois plus d'argent que les catholiques à Montréal ¹. C'est donc d'eux que vinrent les innovations en éducation, notamment l'école secondaire (high school) qui offrait un programme adapté aux besoins des élèves se destinant à l'université. L'institution remonte à 1870 alors que le High School de Montréal fut incorporé au système public protestant.

Autre facteur d'innovation chez les protestants : la diversité du corps étudiant. Les immigrants non catholiques (et même certains catholiques) s'intégrèrent au secteur protestant plutôt qu'au catholique même si les deux étaient officiellement publics.

Les catholiques de langue française étaient bien aises que les non-catholiques rallient les protestants au nom de la même logique qui aboutit à la création d'un secteur catholique autonome de langue anglaise pour accueillir non seulement les Irlandais mais bientôt nombre de catholiques non francophones qui auraient autrement fréquenté les écoles de langue française. Les élites du début du XX^e siècle, héritières spirituelles des catholiques ultramontains du siècle précédent, entretenaient des convictions nationalistes conservatrices. Elles estimaient que la survivance des Canadiens français reposait sur leur langue et sur leur religion et sur les institutions qui les maintenaient. La famille, la paroisse et l'école catholique et française constituaient la base de leur univers et il était essentiel de les protéger contre toute influence de l'extérieur.

La communauté juive de Montréal fut le premier groupe non protestant à s'intégrer au système scolaire protestant. Elle n'y arriva pas sans mal. La constitution, dans ses dispositions sur l'enseignement, ne faisait mention que des catholiques et des protestants. Les Juifs, qui commencèrent d'immigrer en nombre au début du siècle, se virent écartés du système scolaire public. Ils portèrent bientôt devant les tribunaux leur différend avec les autorités scolaires protestantes et le gouvernement sur l'admissibilité de leurs enfants dans les écoles protestantes, l'usage de leurs taxes scolaires, l'embauchage d'instituteurs juifs et le droit d'être représentés dans les commissions scolaires ².

Dans le célèbre jugement Hirsch de 1928, la plus haute cour de l'époque, le comité judiciaire du Conseil privé, trancha en faveur des autorités protestantes, jugeant inconstitutionnelle la loi qui reconnaissait les Juifs comme protestants aux fins de l'enseignement. Le gouvernement proposa de créer une commission

¹ MAGNUSEN, *op. cit.*, p. 79.

² Voir MAIR, *op. cit.*, pp. 45-50, pour une bonne analyse de la décision, des événements qui y menèrent et de ses répercussions.

scolaire juive mais, devant l'hostilité des catholiques, la communauté juive refusa la proposition. Elle conclut plutôt avec les autorités protestantes une entente reconnaissant aux Juifs tous les privilèges attribués aux protestants, sauf celui d'être représentés aux commissions scolaires ¹.

Le paravent constitutionnel

[Retour à la table des matières](#)

L'affaire Hirsch restait jusqu'à récemment la contestation la plus sérieuse de l'article 93 de l'Acte de l'Amérique du Nord britannique qui détermine le régime d'enseignement au Québec. Mais le débat sur l'éducation, qui reprit avec vigueur après la Deuxième Guerre mondiale, n'exclut jamais la question constitutionnelle. Le Québec entra dans l'ère moderne avec un système d'éducation ravaudé par une multitude de lois apparemment conformes à la constitution mais souvent incomplètes et désuètes.

Le Québec des années 1950 n'avait plus grand-chose de commun avec le Bas-Canada de 1867. Les écoles relevaient d'environ 1 500 commissions scolaires, toutes catholiques ou protestantes. Mais seules les 61 commissions scolaires séparées ou dissidentes, les deux commissions scolaires de Montréal et les deux commissions scolaires de Québec étaient officiellement confessionnelles en vertu de la constitution. Le statut confessionnel des autres, établies comme communes à l'origine et pour la plupart demeurant toujours les seules autorités publiques en matière d'éducation sur leur territoire, était pour le moins équivoque ².

Les commissions scolaires du XIX^e siècle s'étaient graduellement transformées et avaient fait place à de nouvelles structures. En 1925, la commission scolaire protestante de Montréal s'était fédérée avec les commissions des 10 municipalités avoisinantes pour donner naissance à la Commission centrale protestante de Montréal, rebaptisée en 1961 du nom de Bureau (plus tard de Commission) des écoles protestantes du grand Montréal (PSBGM). En 1944, l'Assemblée législative avait autorisé l'établissement de Commissions régionales protestantes en vue de favoriser l'expansion de l'enseignement secondaire à l'extérieur de Montréal. En 1961, on créa des

¹ Les lois des années 1960 mirent fin à ce régime d'exception et les Juifs sont depuis admis à siéger comme commissaires protestants, situation qui semble nettement inconstitutionnelle à la lumière du jugement Hirsch.

² *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Troisième partie ; L'Administration de l'enseignement, sections 91-95 (Québec : 1966).

commissions scolaires régionales sans désignation religieuse mais qui n'en étaient pas moins confessionnelles puisqu'elles se composaient de commissions locales catholiques ou protestantes.

Quelle était donc la base constitutionnelle de cet arrangement ? La question prit de l'importance lorsque s'amorça le mouvement de réforme au début des années 1960. Les tribunaux du Québec avaient eu à se prononcer, notamment dans l'affaire Hirsch, sur la portée légale du terme « confessionnel » pour la fraction de la population qui n'était ni catholique ni protestante. Ce n'est que récemment que fut soulevée la question plus vaste des limites que l'article 93 impose à l'État par les privilèges qu'il confère aux catholiques et aux protestants. En 1979, le juge en chef Jules Deschênes de la Cour supérieure du Québec établit que le statut confessionnel de l'école Notre-Dame-des-Neiges, sous l'autorité de la Commission des écoles catholiques de Montréal, ne pouvait être révoqué. Son jugement, plutôt que de disposer de la question, relança le débat sur la constitutionnalité des lois scolaires du Québec. Nous y reviendrons plus loin.

Du dédale des interprétations constitutionnelles, on peut dégager certains principes qui limitent les pouvoirs du Québec en matière d'éducation. L'article 93, il convient de le rappeler, n'énumère pas de garanties au titre de la confessionnalité ; il ne fait que confirmer les privilèges existants. Il autorise certaines disparités puisque, comme nous le verrons, la situation varie d'une province à l'autre et il fait place à l'imprévisible. L'imprévisible est du reste inévitable puisque les systèmes d'éducation évoluent avec le temps. Des structures ont vu le jour qu'on n'avait même pas imaginées en 1867.

Pour le Québec, partie au pacte confédératif de 1867, l'Acte de l'Amérique du Nord britannique consacre les droits reconnus par les lois de l'époque en matière d'éducation. Le paragraphe 1 de l'article 93 garantit le caractère confessionnel des commissions scolaires dissidentes du Québec et des commissions catholiques et protestantes de Montréal et de Québec. Mais quelle est la portée de cette garantie ? Montréal et Québec étaient en 1867 des villes beaucoup moins importantes que maintenant. Le gouvernement du Québec était alors, comme maintenant, en mesure de modifier les frontières municipales aux fins d'éducation ou autres. En outre, les commissions scolaires ne dispensaient que quatre ans d'enseignement primaire en 1867. On peut donc conclure que la constitution limite moins l'action du gouvernement que ne le font les lois actuelles, voire plusieurs des réformes envisagées depuis 20 ans ¹.

¹ Les études les plus complètes sont celles de François CHEVRETTE, Herbert MARX et André TREMBLAY : *Les problèmes constitutionnels posés par la restructuration scolaire de l'île de Montréal*, (Québec : Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 1971) ; et de Guy HOULE, *Le cadre juridique de l'administration scolaire locale au Québec*.

Le paragraphe 2 de l'article 93 confère aux minorités catholiques ou protestantes du Québec, hors des territoires protégés par le paragraphe 1, les mêmes droits que détenaient en 1867 les catholiques de l'Ontario. Quels sont ces droits ? Les experts sont en général d'avis que cette disposition de la constitution permet d'établir et d'administrer des écoles dissidentes (en matière de religion et non pas en matière de langue ou de race !) dans n'importe quelle municipalité. Rien de plus précis. Le célèbre jugement « Tiny » de 1928 déterminait que de telles écoles n'étaient pas admissibles aux subventions de l'État au même titre que les écoles du système public ¹. Mais la jurisprudence de l'Ontario semble avoir établi que les privilèges garantis par le paragraphe 2 de l'article 93 sont en gros les suivants : le droit à l'école confessionnelle, le droit à l'enseignement religieux dans l'école confessionnelle, le droit au concours de l'État pour la perception des taxes servant à défrayer l'école confessionnelle (l'État peut toutefois limiter le pouvoir de taxation) et le droit à l'exemption des taxes destinées directement à soutenir l'école publique ².

Développements parallèles

[Retour à la table des matières](#)

En somme, si la constitution canadienne comporte des garanties en matière d'éducation, elle ne renferme pas de principe clair permettant aux gouvernements et aux autres parties intéressées de déterminer si les lois actuelles ou futures sont conformes à ces garanties. Par conséquent, les systèmes d'éducation au Canada diffèrent considérablement. Non seulement les lois provinciales sont-elles très différentes, mais il existe toute une série d'arrangements officieux qui sont à peine conformes à la loi.

Seule Terre-Neuve, qui s'est jointe au Canada en 1949, possède un système confessionnel qui, depuis l'intégration des installations scolaires des trois plus grandes dénominations protestantes en 1969, s'apparente à celui du Québec. À l'autre extrême, cinq provinces, la Colombie-Britannique, le Manitoba, le Nouveau-Brunswick, la Nouvelle-Écosse et l'Île-du-Prince-Édouard, ont des systèmes de type américain qui font de toutes les écoles publiques des écoles communes. Dans ces provinces, les écoles confessionnelles sont privées et ne touchent aucune subvention de l'État. L'Ontario se situe à mi-chemin avec ses

Annexe au rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, *op. cit.*

¹ Voir Peter F. BARGEN, *The Legal Status of the Canadian Public School Pupil* (Toronto : MacMillan, 1961), pp. 14-29.

² Voir Audrey S. BRENT, « The Right to Religious Education and the Constitutional Status of Denominational Schools », *Saskatchewan Law Review*, 1974, pp. 239-267.

écoles « séparées » (mais pas tout à fait égales) pour les catholiques en marge du secteur public. Même si elles disposent de leur propre assiette fiscale, ces écoles n'ont pas l'autonomie juridique et fiscale des écoles confessionnelles du Québec.

Les systèmes d'écoles séparées de l'Alberta et de la Saskatchewan sont beaucoup moins étendus que celui de l'Ontario, en partie parce que la question de la religion dans les écoles y fut moins controversée. Les écoles publiques dans les régions à forte densité catholique se sont souvent pliées au désir de la population locale en matière d'instruction religieuse et d'embauchage des professeurs. Le même type d'arrangement est courant dans les provinces maritimes où nombre d'écoles sont catholiques de fait sinon de droit¹. Bref, le système scolaire canadien est fait d'un mélange d'arrangements officiels et officieux.

Par rapport à la norme internationale, le système d'éducation du Québec est plutôt unique en son genre, fruit de l'évolution d'une collectivité catholique relativement isolée sur un continent et à l'intérieur de structures dominées par un groupe qui ne partage ni sa langue ni, dans une large mesure, sa religion.

Le système d'éducation du Québec ne ressemble à aucun des deux modèles les plus connus de société catholique. Il est plus près du modèle espagnol au système catholique unique que du modèle français d'écoles publiques rigoureusement neutres complétées par un réseau d'écoles catholiques subventionnées par l'État.

En fait, le système français est assez voisin de celui de l'Ontario et des sociétés où les catholiques sont en minorité. Dans ces conditions, la population catholique a tendance à établir un réseau d'écoles privées ou semi-publiques avec au moins un certain degré d'autonomie et, en général, de subventions de l'État. Au Royaume-Uni, par exemple, les collectivités religieuses qui veulent des écoles séparées doivent consentir à un compromis : plus les écoles sont subventionnées, moins elles sont autonomes². Les subventions de l'État aux écoles catholiques en Grande-Bretagne comptent en moyenne pour 75 % de leurs revenus, estimait-on récemment³. Les États-Unis font exception à la règle et favorisent la séparation stricte de l'Église et de l'État. Les écoles privées et confessionnelles n'y reçoivent aucune subvention.

¹ Marsha A. CHANDLER et William M. CHANDLER, *Public Policy and Provincial Politics* (Toronto : McGraw-Hill Ryerson, 1979), pp. 231-233. Voir aussi Conseil supérieur de l'éducation, *La confessionnalité scolaire*, septembre 1981, Annexe VI.

² Voir A. S. CLAYTON, *Religion and Schooling, A Comparative Study* (Toronto : Blaisdell, 1969.)

³ « L'école catholique » : dossier spécial *Informations catholiques*, décembre 1981.

On a tort de penser que l'éducation religieuse est confinée aux écoles confessionnelles dans les pays où existent des systèmes parallèles d'écoles publiques et d'écoles privées et confessionnelles, comme c'est le cas en France. La plupart des peuples à majorité protestante introduisent une certaine dose d'enseignement religieux non confessionnel et quelquefois des prières dans les programmes scolaires. Même aux États-Unis, la question de la religion dans les écoles est loin d'être réglée.

Le système qui s'apparente le plus au système biconfessionnel du Québec est celui de la Hollande, l'un des rares pays où catholiques et protestants sont à peu près en nombre égal. Comme le Québec, la Hollande maintient des systèmes scolaires parallèles catholique et protestant. Mais, contrairement au Québec, un troisième système — neutre — existe en parallèle. Les écoles de chacun des trois systèmes reçoivent environ le tiers des élèves du pays. Même là, le système déborde ses structures. Il varie d'une région à l'autre comme ailleurs dans le monde : l'école catholique d'une localité, par exemple, peut être sensiblement différente de celle de la localité voisine.

La particularité du Québec ne tient donc pas au caractère confessionnel de son système d'éducation publique mais bien à son incapacité d'établir un système d'enseignement public ou commun parallèle. Le Québec aurait naturellement évolué dans ce sens n'eût été de sa composition et de son développement historique particuliers. L'élément déterminant fut peut-être la présence d'un système scolaire officiellement protestant mais en réalité laïque, protégé par la constitution, pour la communauté de langue anglaise, système dont la survie ne peut être assurée, pense-t-on, que par le maintien du système confessionnel.

Jusqu'aux années 1960, les diverses pratiques en matière d'éducation, reflétant les attitudes et les conditions locales, ne respectaient pas souvent le critère minimal de communauté requis par la loi : les écoles catholiques françaises n'étaient pas vraiment communes. Depuis, le Québec a changé si rapidement que le système confessionnel devient un obstacle empêchant les écoles d'évoluer conformément à leur milieu.

CHAPITRE 2

RÉFORMES : SUCCÈS ET ÉCHECS

[Retour à la table des matières](#)

Le Québec d'après-guerre fut le théâtre d'une offensive intellectuelle contre « l'ancien régime » au nom de la modernisation¹. Comme on pouvait s'y attendre, le système d'éducation fut la cible de bien des critiques. Sous la direction de M. Georges-Émile Lapalme, le Parti libéral provincial se fit le principal véhicule de cette offensive durant les années 1950, gagnant à sa cause la majorité des intellectuels de l'époque².

Leurs idées inspirèrent le premier véritable programme politique dans l'histoire du Québec, plan d'ensemble d'une modernisation profonde des institutions. L'auteur principal du chapitre sur l'éducation fut M. Paul Gérin-Lajoie, qui devint ministre de la Jeunesse lorsque les libéraux prirent le pouvoir sous M. Jean Lesage en 1960. Sa tâche fut de traduire le chapitre sur l'éducation dans les lois. C'est lui plutôt que M. Lesage, qui était d'esprit plus conservateur, qui mit en œuvre une série de réformes qu'on appela la Grande charte de l'éducation. Les efforts de M. Gérin-Lajoie eurent leur couronnement en 1964 lorsqu'il devint le premier ministre de l'Éducation du Québec depuis 1875, événement d'autant plus remarquable que M. Lesage avait déclaré deux ans auparavant qu'on « lui passerait sur le corps » avant que le Québec ait un ministre de l'Éducation³.

¹ Voir H. MILNER, et S. Hodgins MILNER, *The Decolonization of Québec*, (Toronto : McClelland and Stewart, 1973) ; pp. 139-193.

² Voir Henry MILNER, *Politics in the New Québec* (Toronto : McClelland and Stewart, 1978) ; pp. 131-133.

³ M. Lesage, qui avait tendance à se méfier des projets de réformes de son jeune ministre, déclara en 1960 : « Aussi longtemps que je serai premier ministre, il n'y aura pas de ministère de l'Éducation ». Cité (en anglais) dans Norman HENCHEY, « Québec

Les succès

[Retour à la table des matières](#)

Les réformes de M. Gérin-Lajoie furent une composante majeure de ce qu'on convint d'appeler la Révolution tranquille, période de grands progrès législatifs certes mais surtout période de ferment et de renouveau intellectuels et culturels. Les réformes de l'éducation s'insèrent dans un climat de débat public nouveau au Québec¹. Même l'Église fut ouverte à la réforme et à la modernisation². Les syndicats d'enseignants, comme le reste du mouvement syndical, se transformèrent radicalement durant cette période et contribuèrent largement au débat public sur l'éducation. Le débat n'engagea pas que les parties traditionnellement intéressées à l'éducation. Divers groupes *ad hoc*, anciens et nouveaux, y prirent part. L'un des plus remarquables fut le Mouvement laïque de langue française (MLF) qui, de sa fondation en avril 1961 jusqu'à sa dissolution cinq ans plus tard, défendit avec vigueur la cause longtemps négligée de la séparation de l'Église et de l'école publique³.

La Grande charte de l'éducation porta l'âge de la fréquentation scolaire obligatoire à 15 ans et supprima les frais de scolarité au primaire et au secondaire. Les lois initiales mirent l'accent sur l'enseignement de niveau secondaire : on consacra de nouvelles ressources à la formation des maîtres et à l'amélioration du matériel d'instruction ; les districts scolaires furent regroupés. Tout au long de la décennie, de plus en plus d'élèves passèrent au niveau secondaire dans les nouvelles écoles d'enseignement général, les polyvalentes.

En mai 1961, M. Gérin-Lajoie créa la Commission royale d'enquête sur l'éducation sous la direction de Mgr Alphonse-Marie Parent, vice-recteur de l'Université Laval. Deux ans plus tard, la Commission publia le premier tome de son rapport. En plus d'aligner quantité de recommandations, elle

Éducation : The Unfinished Revolution », dans T. MORRISON et A. BURTON (éd.), *Options : Reforms and Alternatives for Canadian Education* (Toronto : Holt, Rinehart, 1973) ; p. 254.

¹ M. GÉRIN-LAJOIE écrivit même un livre sur le sujet : *Pourquoi le bill 60* (Montréal : Édition du Jour, 1963).

² Voir Léon DION, *Le bill 60 et la société québécoise* (Montréal : HMH, 1967). Cette analyse classique du débat sur la loi 60 sert encore de modèle pour l'étude des débats subséquents sur l'éducation.

³ Au nombre des intellectuels associés au MLF se trouvaient Marcel Rioux, Jacques Godbout, Gérard Pelletier, Pierre de Bellefeuille, Judith Jasmin, Jean Le Moyne, Solange Chaput-Rolland et Jean-Louis Roux. Voir Robert ELIE, (éd.), *L'École laïque* (Montréal : Éditions du jour, 1961). Voir aussi Gaston DUGAS, « Le Mouvement laïque de langue française », *La Presse*, 10 avril 1961, et « Précisions sur le Mouvement laïque de la langue française », 27 avril 1961.

développait une philosophie globale de l'éducation partant du principe que chacun a droit à une éducation correspondant à ses talents et à ses besoins. Dans cette optique, la Commission ne pouvait faire autrement que de juger très sévèrement l'état de l'éducation au Québec : elle la trouva inadéquate, administrativement incohérente, élitiste et archaïque.

Les principales recommandations contenues dans le premier tome portaient sur la structure du système d'éducation. Le projet de loi 60, incorporant ces réformes, fut déposé peu après à l'Assemblée législative, amorçant un grand débat public auquel participèrent pendant un an tous les secteurs importants de la société québécoise. L'aspect le plus remarquable du débat fut l'attitude relativement sympathique adoptée par le haut clergé sous la direction de Mgr Maurice Roy et du cardinal Paul-Émile Léger, reflétant l'évolution intervenue au Vatican sous le règne de Jean XXIII ¹.

Le projet de loi ne subit que quelques changements de moindre importance, à la demande des évêques, avant d'être adopté. En mai 1964, le Conseil de l'instruction publique fut remplacé par un conseil consultatif de 24 membres, le Conseil supérieur de l'éducation. Le Conseil avait un caractère religieux : la loi obligeait le gouvernement à désigner 16 catholiques et quatre protestants parmi ses 24 membres. Les comités catholique et protestant n'étaient plus chargés dorénavant que des questions religieuses et morales. Leurs pouvoirs en ces matières n'étaient cependant pas négligeables : il leur appartenait de reconnaître ou de révoquer le statut confessionnel catholique ou protestant de toute école, de superviser l'instruction morale et religieuse et les offices religieux dans toutes les écoles et d'autoriser les cours et les manuels de toutes les écoles confessionnelles dans le respect des valeurs propres à chaque religion.

Au sommet de la pyramide bureaucratique désormais florissante se trouvaient le ministre et le sous-ministre de l'Éducation, poste occupé par M. Arthur Tremblay (aujourd'hui sénateur), l'un des principaux artisans de la réforme. Le poste de surintendant de l'instruction publique fut aboli et les directeurs catholique et protestant de l'éducation furent remplacés par des sous-ministres adjoints attachés aux comités catholique et protestant.

On s'efforça de maintenir la continuité dans le changement. La loi créant le ministère de l'Éducation (MEQ) fut subordonnée à la loi créant le Conseil supérieur de l'éducation et déterminant les pouvoirs de ses comités confessionnels, rappel symbolique et pratique du fait que la réforme émanait d'un concordat avec l'Église.

¹ Voir DION, *op. cit.*

Pendant tout le débat sur le projet de loi 60, la Commission Parent poursuivit ses travaux et elle publia en 1964 les deuxième et troisième tomes de son rapport. Elle y proposait toute une série de mesures en vue d'ajuster le contenu et la structure de l'éducation au Québec à l'objectif de démocratisation. Il fallait un système vaste et intégré pour combler les besoins académiques et professionnels des différents milieux sociaux. Le rapport examinait et réorganisait tous les niveaux d'enseignement : l'enseignement de niveau maternel devait être étendu à tout le Québec, les cours de niveaux primaire et secondaire devaient obéir à des normes générales, un réseau d'institutions d'enseignement général postsecondaire et professionnel devait être créé (les Cégeps) et la formation des maîtres devait être prise en charge par les universités. En 1965, le conseil des ministres publia le règlement n° 1, le premier et le plus important d'une série d'arrêtés ministériels mettant en œuvre plusieurs des propositions de la Commission.

Le visage de l'éducation au Québec se transforma radicalement. Les enfants fréquentaient l'école en plus grand nombre et plus longtemps, les matières étaient plus pratiques et davantage orientées du côté des sciences et les établissements scolaires étaient plus adéquats. Les anciennes institutions disparurent ou se transformèrent. Les collèges classiques furent intégrés au nouveau système public et (à compter de 1968) devinrent des écoles secondaires publiques ou privées subventionnées par l'État ou des Cégeps. Les commissions scolaires locales furent regroupées d'abord aux fins de l'enseignement secondaire, puis de l'enseignement primaire en 1971. En quelques années, le Québec avait surpassé la moyenne canadienne pour la proportion d'enfants fréquentant l'école et le montant des dépenses per capita consacrées à l'éducation ¹.

Naguère trop décentralisé, le système d'éducation au Québec devint passablement centralisé. Le ministère de l'Éducation veillait désormais à l'enrichissement et à la normalisation des cours et des programmes, le Québec soldait l'addition puisque les frais scolaires avaient été supprimés et le système était de plus en plus coûteux à maintenir. En 1972, les dépenses de l'État en matière d'éducation atteignaient un milliard et tiers, c'est-à-dire plus de 25 % du budget total du Québec ².

Les syndicats d'enseignants évoluèrent parallèlement au système scolaire. Les employés du secteur public acquirent en 1964 le droit à la négociation collective et la Corporation des instituteurs et institutrices du Québec vit ses rangs gonfler de 12 000 en 1959 à 70 000 en 1968. Cette année-là, la

¹ Voir R. MAGNUSON, *A Brief History of Quebec Education : From New France to Parti Québécois* (Montréal : Harvest House, 1980), pp. 115-118.

² Gouvernement du Québec, *Annuaire du Québec, 1975-1976* (Québec : Éditeur officiel, 1977), p. 1278.

Corporation qui représentait les enseignants de langue française du secteur catholique devint la CEQ, la Corporation et plus tard la Centrale des enseignants du Québec, évolution qui marquait sa transformation rapide d'une simple organisation professionnelle à un syndicat de plus en plus militant. L'ardeur nouvelle de la CEQ gagna bientôt en partie les associations représentant les enseignants des secteurs protestant et catholique de langue anglaise, le PAPT (Provincial Association of Protestant Teachers) et le PACT (Provincial Association of Catholic Teachers).

Les enseignants étaient désormais pour la majorité les produits bien éduqués de la Révolution tranquille. Leurs attentes dépassaient de beaucoup celles de leurs prédécesseurs. Et, comme dans bien d'autres cas, la Révolution tranquille ne réussit pas à les combler en matière de salaires et de conditions de travail. À cet égard, 1968 fut décisive. À l'automne, les écoles furent paralysées par une série de grèves qui balayèrent le Québec. Le règlement des conflits, contenu dans la loi 25 et dans les règlements et l'entente qui suivirent, renforça le processus de centralisation et d'égalisation en établissant une échelle de traitement unique et un mécanisme de négociation provinciale pour les clauses principales des conventions collectives des enseignants.

Les échecs

[Retour à la table des matières](#)

Les deux derniers tomes du rapport de la Commission Parent ¹ furent complétés deux mois avant l'élection provinciale de juin 1966, trop tard pour figurer dans la campagne. En un sens pourtant, les résultats de l'élection portèrent un jugement sur les recommandations de la Commission. L'Union nationale, sous la direction de M. Daniel Johnson, sortit victorieuse. M. Johnson courtisa avec succès les électeurs des campagnes et des petites villes, surreprésentés en raison des distorsions de la carte électorale, en mettant l'accent sur l'érosion des valeurs traditionnelles engendrée par les réformes de la Révolution tranquille et sur les bouleversements qu'allait provoquer dans la vie familiale l'implantation rapide des écoles secondaires régionales ². Bien entendu, M. Johnson, élu avec moins de suffrages qu'en recueillirent les libéraux, n'avait nullement l'intention de renverser la vapeur. En éducation, comme ailleurs dans la société québécoise, le mouvement de modernisation était déjà irréversible. Mais comment désamorcer la bombe qu'avait fait tomber la Commission Parent dans les derniers tomes de son rapport ?

¹ [Ce rapport se trouve en version intégrale sur ce site. (MB)]
http://www.uqac.ca/class/contemporains/quebec_commission_parent/commission_parent.html

² MILNER, *op. cit.*, pp. 120-121.

Les commissaires avaient abordé le sujet politiquement et constitutionnellement le plus délicat de tous en éducation : la nature confessionnelle des commissions scolaires. La position de la Commission était franche et directe. Elle disait vouloir préserver les écoles catholiques et protestantes et établir des écoles neutres où le besoin s'en faisait sentir, mais elle estimait qu'il appartenait aux parents et à la collectivité de déterminer le caractère religieux de l'école et la langue de l'éducation.

La Commission jugeait contradictoire que les commissions scolaires dont le mandat était d'administrer les services pédagogiques soient confessionnelles : les comités confessionnels du Conseil supérieur de l'éducation étaient, croyait-elle, parfaitement en mesure de pourvoir aux exigences de l'instruction religieuse.

La controverse portait sur deux des recommandations de la Commission. La recommandation 55 proposait d'unifier les commissions scolaires pour administrer toutes les écoles, catholiques, protestantes et neutres, françaises et anglaises, sur un même territoire. La recommandation 56 était plus précise et proposait de substituer sept commissions unifiées aux 24 commissions catholiques et aux 15 protestantes sur l'île de Montréal. Comme dans les autres régions, ces sept commissions seraient reliées par un conseil de développement régional se chargeant de la coordination des services financiers et du transport des élèves.

Les commissaires invoquaient la nature non confessionnelle du secteur protestant dont chaque école reflétait le caractère religieux de son milieu, souvent pluraliste, comme modèle de la réforme qu'ils envisageaient¹. Paradoxalement, ce furent les protestants (de langue anglaise) qui combattirent le plus vivement les propositions de la Commission. Leurs représentants au Conseil supérieur de l'éducation et aux comités confessionnels que consulta le nouveau gouvernement se dissocièrent de la majorité qui était favorable aux recommandations.

En renvoyant le projet au Conseil supérieur de l'éducation, le gouvernement reportait d'un an la décision politique. Il gagna encore du temps en créant le Conseil de restructuration scolaire de l'île de Montréal avec mission d'examiner le système controversé envisagé pour Montréal. Le Conseil comptait 18 membres provenant des commissions scolaires, des syndicats d'enseignants et des associations de parents. On s'efforça de maintenir l'équilibre religieux et

¹ *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, tome 4, (Montréal : Éditeur officiel, 1966) p. 196.

linguistique au sein du Conseil dont la présidence fut confiée à M. Joseph Pagé, commissaire d'école de Montréal et ancien sous-ministre de l'Éducation.

Le caractère hautement représentatif du Conseil assurait presque qu'il ne pourrait en arriver à un consensus. À la fin, le président renonça au modèle mixte, linguistique et confessionnel, qu'il avait d'abord mis de l'avant, en faveur de commissions unifiées et obtint l'appui des membres catholiques de langue anglaise. La majorité voulait partager les commissions selon la langue et proposait neuf commissions de langue française et quatre de langue anglaise. Mais les représentants protestants et le représentant juif, qui avaient d'abord soutenu cette proposition, s'y opposèrent finalement. Ils préféraient une structure confessionnelle garantie par la constitution à une structure linguistique fondée sur une loi. Le Conseil ne put donc formuler des recommandations claires et son rapport final était déjà caduc lorsqu'il le soumit en octobre 1968. Le seul principe qu'il appuya sans équivoque fut celui d'un conseil scolaire représentatif sur l'île de Montréal, plus tard consacré par une loi.

Le rapport Pagé fut éclipsé par la crise de Saint-Léonard¹. La dispute sur la langue de l'enseignement, qui devint le grand débat des 10 prochaines années, éclata d'abord dans cette banlieue du nord-est de Montréal à la fin de 1968. L'affrontement monopolisa l'attention du public : la commission scolaire catholique locale entreprit d'éliminer progressivement les écoles élémentaires de langue anglaise contre la volonté de la population majoritairement italoophone qu'elles servaient. La commission avait l'appui des nationalistes qui réclamaient de plus en plus qu'on restreigne l'accès à l'école anglaise. Les milieux de l'éducation et des affaires de langue anglaise soutinrent les défenseurs de l'école anglaise.

M. Jean-Jacques Bertrand, qui avait succédé à M. Johnson à sa mort en 1968, se trouva pris entre deux feux. La paix linguistique était menacée. Il proposa un compromis mis au point par le ministre de l'Éducation, M. Jean-Guy Cardinal : le projet de loi 63 allait garantir à tous l'accès à l'école anglaise tandis que le projet de loi 62 allait apaiser les nationalistes en substituant aux commissions scolaires existantes 11 commissions scolaires unifiées sur l'île de Montréal comme l'avait recommandé M. Joseph Pagé.

Le sort qu'on fit aux deux projets de loi donne à réfléchir. Un gouvernement nationaliste modéré, pratiquement sans appui du côté anglophone, parvint à faire adopter le projet de loi 63 malgré l'opposition

¹ Voir Paul CAPPON, *Conflit entre les néo-Canadiens et les francophones de Montréal* (Québec : Presses universitaires Laval, 1974) pour une analyse des tensions derrière le conflit.

acharnée des francophones¹ tandis que le projet de loi 62 fut renvoyé au comité parlementaire sur l'éducation.

Le comité n'entreprit l'examen du projet de loi qu'au début de 1970. Il reçut quantité de mémoires reprenant les arguments qui avaient été présentés au comité Pagé. La plupart des mémoires provenaient de groupes anglophones. Ils s'opposaient tous au projet de loi. Et l'opposition ne se bornait pas à l'objet des audiences du comité. Le *Montreal Star* fut presque seul du côté anglophone à appuyer le projet de loi, qualifiant d'« insidieuses » et de « déplacées » certaines déclarations des porte-parole des commissions scolaires protestantes et du Board of Trade. Il s'en prit notamment au principal de McGill, H. R. Robertson, qui avait dit que la loi mènerait tôt ou tard à « la disparition » de la culture anglaise, et au vice-principal Stanley Frost, qui avait prétendu que la loi entraînerait « la fermeture de toutes les écoles de langue anglaise »². À la défense du *statu quo* culturel, le Board of Trade de Montréal invoqua un argument économique qui allait être souvent repris au cours des diverses phases du débat linguistique et national. Il dit que le projet de loi 62 allait dissuader les compagnies de langue anglaise d'investir au Québec et nuire à l'économie³.

La question fut de nouveau reportée au grand soulagement de la communauté anglophone. Le projet de loi 62 mourut à l'ordre du jour lorsque M. Bertrand convoqua une élection pour juin 1970. Les libéraux, qui entretenaient des liens beaucoup plus étroits avec les chefs de file de la communauté anglophone, étaient presque assurés de former le prochain gouvernement. Les chefs de file francophones de même que la majorité des éditorialistes et des commissaires d'écoles ne cachèrent pas leur désappointement. Ils n'étaient cependant pas unanimes. Dans *Le Devoir*, M. Claude Ryan signa une série d'éditoriaux plutôt favorables aux commissions linguistiques⁴. Le système confessionnel trouvait aussi d'ardents défenseurs chez les francophones, notamment l'Association des parents catholiques et son allié, le nouvel archevêque de Montréal, Mgr Paul Grégoire. Dans ses publications et dans son mémoire au comité parlementaire sur l'éducation, l'Association, fermement traditionaliste et intégriste, affirmait que toute atteinte au statut confessionnel des commissions scolaires était un premier pas vers l'école neutre. Elle ne réclamait rien de moins qu'une véritable éducation

¹ Voir plus loin, chapitre 3.

² Voir Pierre FOURNIER, « A Political Analysis of School Reorganization in Montréal », thèse de maîtrise, Université McGill, 1971, pp. 95, 100.

³ Cité dans *ibid.*, p. 97.

⁴ Voir Pierre BEAULIEU, *The Montreal Editorial Writers and the Reorganization of the School Structure (1966-1972)*, étude publiée par le Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1975, pp. 20-24.

catholique sous l'autorité exclusive des catholiques, position soutenue et défendue en chaire par plusieurs prêtres ¹.

Les craintes de l'APCQ ne trouvèrent pas d'écho chez les francophones. Les chefs de file de l'opinion publique de langue française et les politiciens de toutes tendances estimaient que la Commission Parent avait réglé la question religieuse et que la laïcisation de l'enseignement n'était plus matière à débat. Ce n'était pas la laïcisation qui préoccupait les dirigeants du secteur protestant de langue anglaise, leur système scolaire étant déjà beaucoup plus laïque que ne l'envisageait la réforme, mais l'unification et ultimement le partage de leur autorité et de leurs ressources. Ils avaient réussi à ralentir le mouvement de réforme et ils allaient mener la bataille dans la phase suivante.

Les anglophones votèrent massivement en faveur des libéraux de M. Robert Bourassa en 1970. Le projet de loi 62 n'avait fait l'objet d'aucun débat durant la campagne puisque tous les partis à l'exception des créditistes, plutôt marginaux, approuvaient le principe de la réforme. Néanmoins, le nouveau ministre de l'Éducation, M. Guy Saint-Pierre, procéda lentement et prudemment. Étant étroitement lié au milieu des affaires, il ne voulait pas pousser la réforme sans l'appui des Anglais. Il pouvait compter sur l'aide d'un homme politique très populaire chez les anglophones, le ministre d'État Victor Goldbloom. Le ministre publia les règlements 6 et 7 mettant en œuvre les dernières recommandations de la Commission Parent sur le programme scolaire. Il mit cependant plus d'un an à ramener devant l'Assemblée le projet de loi sur les structures de l'administration scolaire sur l'île de Montréal. En fait, on l'a appris depuis, les dirigeants du PSBGM obtinrent copie du projet de loi 28 avant qu'il ne soit présenté à l'Assemblée, geste de courtoisie dont ne bénéficièrent pas les membres de la Commission des écoles catholiques de Montréal ².

Lorsqu'il fut finalement déposé, le projet de loi 28 fut jumelé au projet de loi 27 qui substituait aux commissions scolaires de l'extérieur de Montréal quelque 200 commissions partagées en deux réseaux distincts : l'un catholique et l'autre protestant. Le projet de loi 27 faisait une concession de principe importante en consacrant par une loi, plus clairement que jamais auparavant, la division confessionnelle.

Le projet de loi 28 retenait l'idée des 11 commissions scolaires unifiées pour Montréal mais il était moins radical que le projet de loi 62 sur certains points majeurs : premièrement, des comités confessionnels seraient annexés à chaque commission scolaire ; deuxièmement, il prévoyait la nomination de

¹ Voir FOURNIER, *op. cit.*, pp. 79-82. (L'APCQ est examinée plus en profondeur dans le chapitre 5.)

² *Ibid.*, pp. 106-107.

membres supplémentaires pour renforcer la minorité linguistique au cas où elle ne serait pas convenablement représentée par les commissaires élus. En outre, le conseil de l'île serait composé principalement de délégués des 11 commissions scolaires et les deux groupes linguistiques seraient assurés d'être représentés à tous les niveaux de l'administration de chaque commission jusqu'au poste de directeur adjoint.

Les anglophones ne s'opposèrent pas unanimement au projet de loi ¹ mais leur réaction plutôt négative indiqua que le ministre n'avait pas réussi à les convaincre au cours des consultations qui avaient précédé la rédaction du projet de loi. À la suite du PSBGM, les groupes et particuliers qui s'étaient opposés au projet de loi 62 se remirent sur le sentier de la guerre. Cette fois, on parla de recourir aux tribunaux si la bataille était perdue au niveau législatif. Tous n'étaient cependant pas d'accord. Quelques groupes parmi les adversaires du projet de loi 28 comme l'Association des enseignants des écoles protestantes de Montréal estimaient qu'il n'était pas légitime d'en appeler aux tribunaux ². La nouvelle série d'audiences du comité parlementaire sur l'éducation révéla que les protestants étaient le seul des groupes de langue anglaise à s'opposer au principe de la réforme. Les autres avaient plutôt tendance à réclamer des modifications au projet. Certains groupes francophones estimaient que les concessions sur le plan linguistique et confessionnel allaient trop loin. Même si on entrevoyait encore une longue bataille juridique qui serait une source de division, il apparaissait à la fin de 1971 que la réforme législative allait enfin être adoptée malgré l'opposition.

On se trompait. Le projet de loi 28 se perdit dans le débat de plus en plus vif sur la langue. Paradoxalement, c'est la nouvelle députation du Parti québécois à l'Assemblée nationale qui fit virer le courant contre la réforme. Craignant que la loi 63 n'entraîne l'intégration des néo-Québécois au groupe anglophone, M. Claude Charron proposa un amendement au projet de loi 28 qui avait pour effet d'abolir la loi 63. Il fit de l'obstruction en Chambre et reçut entre autres l'appui de M. Claude Ryan, directeur du *Devoir*, qui voulait qu'on restreigne l'accès à l'école anglaise aux enfants de langue maternelle anglaise. Le résultat ne fut pas tout à fait ce qu'avaient envisagé les dirigeants du Parti québécois. Aussi M. Charron et les 21 autres ont-ils regretté depuis d'avoir adopté cette stratégie ³. Ce n'est pas la loi 63 mais le projet de loi 28 qui tomba sous les coups de l'opposition. Pris entre deux feux, M. Saint-Pierre retraits et,

¹ *Le Devoir* publiait en octobre 1971 une déclaration appuyant le principe du projet de loi 28. Elle était signée par 33 personnes comprenant des commissaires d'écoles anglophones catholiques et protestants et des professeurs d'université.

² Voir Andrew SANCTON, *Governing the Island of Montréal : Language Differences and Metropolitan Politics* (Berkeley : University of California Press, à paraître), chapitre VII

³ Jean-Pierre PROULX, « La restructuration scolaire : Un roman-feuilleton vieux de 16 ans », *Le Devoir*, 25 janvier 1982.

à l'ajournement de l'Assemblée pour la période de Noël 1971, retira le projet de loi.

En juillet 1972, le nouveau ministre de l'Éducation, M. François Cloutier, reconnu officiellement l'échec du projet de loi 28. Pour compléter le processus de simplification des structures de l'administration scolaire et les réformes que la loi 27 avait mises en œuvre dans le reste de la province, M. Cloutier déposa le projet de loi 71 qui fut adopté avant la fin de l'année. Les 33 commissions scolaires de l'île de Montréal furent remplacées par huit commissions élues, six catholiques et deux protestantes. Le territoire des deux principales commissions, le PSBGM et la CECM, restait virtuellement intact¹. Les autres commissions provenaient de la fusion des plus petites commissions de banlieue en six commissions à peu près de même dimension. La loi mettait aussi sur pied le Conseil scolaire de l'île de Montréal, longtemps attendu. Il était composé d'un représentant de chacune des six commissions de banlieue, de deux délégués du PSBGM et de six délégués de la CECM, outre trois membres nommés par le gouvernement.

Le projet de loi 71 fut pratiquement adopté sans discussion puisqu'il reportait encore une fois la question essentielle. La solution Cloutier au problème de la confessionnalité ressemblait à celle de M. Bertrand cinq ans plus tôt. La question était renvoyée au Conseil scolaire de l'île de Montréal. L'expérience de la Commission Pagé avait démontré que le caractère hautement représentatif du conseil interdisait presque le consensus sur le sujet, mais la manœuvre permettait de gagner du temps et beaucoup de temps. Ce n'est qu'en juin 1973 que furent mis en place les mécanismes permettant de procéder à l'élection du premier Conseil scolaire de l'île. Et ce n'est qu'à la fin de 1974 que le comité de restructuration scolaire du Conseil commença ses délibérations.

Le gouvernement Bourassa n'était pas fâché de pouvoir remettre à plus tard sa décision sur un sujet aussi épineux. Tout ce qui touchait la langue suscitait des réactions passionnées et les commissions d'étude permettaient de refroidir les passions, au moins provisoirement. Il en fut ainsi de la Commission Gendron sur la situation de la langue française au Québec, instituée par M. Jean-Jacques Bertrand au moment de l'étude du projet de loi 63 et qui, avec

¹ « La loi ne modifiait d'aucune façon les frontières ou les structures internes de la CECM... Le PSBGM était théoriquement aboli de même que les 10 commissions de banlieue qu'il regroupait. Tous furent absorbés par le Bureau protestant des commissaires d'écoles de la ville de Montréal qui adopta le nom de Commission des écoles protestantes du grand Montréal et embrassa le territoire couvert par l'ancien PSBGM. En réalité, la structure administrative du PSBGM resta virtuellement intacte. Cette manière inhabituelle de décrire la rationalisation du PSBGM participait sans doute d'une volonté de ne pas perturber la position constitutionnelle des protestants de Montréal. » SANCTON, *op. cit.*, (Notre traduction).

l'assentiment du gouvernement Bourassa, reporta de mois en mois la présentation de son rapport final.

Les plus mécontents de la loi 71 étaient les catholiques anglophones qui s'en trouvaient affaiblis puisqu'elle ne leur assurait aucune représentation. Mais comme ils étaient convenus plus tôt de ne pas insister sur des commissions scolaires anglophones distinctes, on faisait maintenant la sourde oreille à leurs revendications. Les leaders protestants et les catholiques intégristes étaient évidemment ravis. Pour des raisons très différentes, les deux groupes obtenaient ce qu'ils désiraient : des structures confessionnelles séparées dans tout le Québec.

Ayant omis encore une fois de s'attaquer à l'aspect le plus difficile de la réforme, les législateurs complétèrent avec la loi 71 la transformation des structures de l'enseignement amorcée par la Grande charte de M. Gérin-Lajoie au début des années 1960 et planifiée par la Commission Parent dans le milieu de la décennie. Les commissaires d'écoles étaient désormais élus au lieu d'être nommés. Les districts scolaires correspondaient en gros à la répartition de la population. Les taux de taxe scolaire étaient uniformes et les revenus partagés à peu près équitablement entre les écoles et les districts scolaires. Et pour veiller sur tous ces arrangements aussi bien que sur la normalisation des cours, la fréquentation scolaire, la certification des enseignants, etc., il y avait à Québec une bureaucratie bien établie.

Les tendances qui se dessinaient au début de la décennie s'étaient accélérées. Les enseignants laïcs formaient 60 % du personnel des écoles catholiques en 1960 ; en 1965, ils étaient déjà 80 % ¹. Comme le personnel enseignant et le réseau de Cégeps récemment mis en place, les universités étaient aussi laïques. La laïcisation était la règle non seulement en éducation mais dans tous les secteurs de la société québécoise, notamment dans les hôpitaux et dans les services sociaux ². Pourtant, comme nous l'avons vu, les écoles et les commissions scolaires résistaient à la tendance. En loi, sinon toujours en fait, les commissions scolaires étaient aussi confessionnelles que jamais.

Comme il fallait s'y attendre, le Conseil scolaire de l'île de Montréal ne modifia pas la situation. Les longues délibérations de son comité de restructuration scolaire — qui entraînèrent le report pour un an de la deuxième ronde d'élections aux huit commissions scolaires — tournèrent en queue de poisson. À quatre contre trois, les membres du comité, rappelant la position élégante mais impraticable de la Commission Pagé, recommandèrent quatre

¹ MAGNUSON, *op. cit.*, p. 121.

² Voir SANCTON, *op. cit.*, chapitre 8.

systèmes séparés pour Montréal : franco-catholique, franco-neutre, anglo-protestant et anglo-catholique. Le Conseil rejeta la proposition majoritaire, la jugeant impraticable, et les trois propositions minoritaires. Les travaux des conseillers servirent donc à perpétuer le *statu quo*. La seule suggestion nouvelle portait sur l'adjonction d'un secteur neutre aux commissions scolaires catholiques.

Ainsi prit fin le débat. Le nouveau gouvernement du Parti québécois, bien que favorable en principe à la déconfessionnalisation des écoles, n'était pas pressé de se lancer dans cette aventure. Il en avait déjà plein les bras de la querelle sur la loi 101, dont l'élément le plus controversé était l'admissibilité à l'école anglaise.

Comme le rapport Pagé qui s'était perdu dans le tumulte de Saint-Léonard qui déboucha sur le projet de loi 63, les travaux du comité de restructuration scolaire du Conseil de l'île furent éclipsés par les deux prochaines rondes du conflit linguistique, la première déclenchée par la triste loi 22 promulguée par les libéraux et la seconde par la loi 101. Cette fois, il ne s'agissait plus simplement d'un débat en reléguant un autre au second plan. Le débat se situait désormais dans un nouveau contexte socio-culturel. En raison partiellement des réformes décrites plus haut mais surtout de l'évolution démographique, économique et politique de la société québécoise, de nouveaux rapports étaient en train de se développer entre les différentes communautés culturelles et linguistiques. On a déjà vu comment le débat sur la confessionnalité s'était confondu peu à peu au débat sur la langue. Ce furent d'un côté l'élite anglo-protestante et de l'autre certains nationalistes québécois qui relièrent les deux questions. Le chapitre suivant traite de cette liaison dangereuse.

CHAPITRE 3

DE CANADIEN FRANÇAIS À QUÉBÉCOIS : I – GUERRE DES LANGUES DE L'ENSEIGNEMENT

[Retour à la table des matières](#)

En 10 ans, l'éducation subit une évolution remarquable au Québec. Le système franco-catholique rattrapa le système anglo-protestant. Les enfants québécois eurent accès à une éducation plus complète dispensée par des maîtres mieux formés dans des installations modernes. Au cours des années 1970, 97 % des enfants de 15 ans fréquentaient l'école, moyenne plus que respectable ¹.

L'administration du système relevait du jeune et déjà très puissant ministère de l'Éducation et d'un réseau de 214 commissions scolaires catholiques et 33 protestantes, dont les membres étaient élus par la population catholique ou protestante de leur territoire.

Si la configuration religieuse et ethno-linguistique du Québec ne s'était pas modifiée, les réformes de l'éducation mises en œuvre durant la Révolution tranquille auraient été un succès indiscutable. Dans les premières phases de développement du système, les anglo-catholiques s'étaient taillé un espace autonome à l'intérieur du système catholique et les Juifs, après quelques tracasseries, s'étaient fait reconnaître comme anglo-protestants. Malgré leur

¹ C. PICHETTE, « The influence of Educational Reform on the Economic, Social, and Cultural Development of Québec », dans C. VELTMAN, éd., Contemporary Québec (Montréal : UQAM, 1981), p. 174.

imperfection et la fragilité de leurs assises constitutionnelles, ces arrangements s'étaient dans l'ensemble révélés satisfaisants parce qu'ils faisaient l'affaire de tout le monde.

À vrai dire, les écoles protestantes, de par leur nature, s'accommodaient fort bien de la présence des Juifs. N'étant pas comme les catholiques prisonniers d'une idéologie, les protestants percevaient l'enseignement de la religion à l'école dans un esprit pluraliste et non doctrinaire. À l'exception des Juifs orthodoxes qui constituèrent leurs propres écoles comparables à celles des catholiques, les Juifs n'eurent pas de mal à se tailler une niche dans le système protestant. Il en fut de même de certains autres groupes arrivés ultérieurement, notamment les Grecs orthodoxes reconnus comme protestants aux fins de l'éducation.

Les catholiques francophones n'y voyaient pas d'objection. Ils avaient hérité de la contre-révolution ultramontaine une théorie qui avait gagné toutes les institutions religieuses, avait imprégné les idées nationalistes du chanoine Lionel Groulx et des autres intellectuels de son époque et que Maurice Duplessis avait savamment mise à profit en politique. C'était une théorie inspirée d'un nationalisme conservateur, reflétant les misères d'un peuple conquis et colonisé, la « race » canadienne-française. Si le chanoine Groulx rêvait quelquefois d'un lointain État indépendant, son message immédiat était essentiellement négatif. La nation survivrait, pensait-il, en restant fidèle à ses traditions et non pas en recherchant le pouvoir politique ou économique qui ne lui était pas destiné ¹. Les écoles, quant à elles, devaient se prémunir contre toute influence de l'extérieur. Durant des années, ce nationalisme conservateur fut une sorte de doctrine officielle indiscutée ².

Les problèmes démographiques et les solutions législatives

[Retour à la table des matières](#)

La Révolution tranquille fut au premier chef une révolution des attitudes, d'où son nom. Elle signala le déclin du nationalisme conservateur et de l'élite cléricale traditionnelle qui en était l'avocate. Dans le secteur public en pleine croissance, en éducation, dans les services sociaux, dans les agences de réglementation et dans les sociétés d'État comme l'Hydro-Québec, une

¹ Voir, par exemple, Denis MONIÈRE, *Ideologies in Quebec : The Historical Development* (Toronto : University of Toronto Press, 1981), pp. 192-197.

² Voir H. MILNER, *Politics in the New Québec* (Toronto ; McClelland and Stewart, 1978), chapitre 1 ; et S. Hodgins MILNER et H. MILNER, *The Decolonization of Québec* (Toronto : McClelland and Stewart, 1973), chapitre 5.

nouvelle élite se développait et de nouvelles attitudes se forgeaient. L'activisme politique et économique devint la règle ¹. La fidélité traditionnelle à la paroisse ou à la « race » fit place à l'engagement au Québec en tant qu'unité géopolitique avec ses institutions d'État. Cette évolution était partout évidente : en musique, en littérature, dans le journalisme, dans le cinéma et le théâtre ², dans la montée des syndicats ³ et d'une nouvelle classe d'entrepreneurs canadiens-français ⁴, dans le célèbre « Maîtres chez nous » des libéraux de M. Jean Lesage, dans le manifeste « Égalité ou indépendance » de l'Union nationale de M. Daniel Johnson et, enfin, dans l'objectif de souveraineté-association du Parti québécois ⁵.

L'évolution des attitudes et des structures s'accompagnait d'un changement dans la composition de la population du Québec. Deux éléments de cette transformation influèrent directement sur l'éducation et remettaient profondément en question le système d'éducation. Le premier était le brusque déclin du catholicisme chez les Québécois de langue française. La pénurie soudaine de prêtres et de religieuses en donna un indice. De 1961 à 1971, le nombre de catholiques par prêtre à Montréal passa de 1 785 à 2 595. La chute de la proportion de catholiques pratiquants en donna un autre indice. En 1961, plus de 60 % des catholiques montréalais assistaient régulièrement à la messe ; en 1971, cette proportion était tombée à 30 % ⁶. Un sondage auprès de 2 000 Montréalais 20 ans plus tard révéla que seulement 39 % fréquentaient l'église ⁷.

Le deuxième élément est en partie relié au premier. Il s'agit de la chute de la natalité chez les Québécois francophones. Le taux de natalité au Québec avait toujours été extraordinairement élevé : en 1921, il était de 37,6 par 1 000 habitants comparativement à 29,3 pour le reste du Canada. À partir du début des années 1950, le taux chuta dramatiquement jusqu'à 13,8 en 1973 comparativement à 15,9 pour le reste du Canada ⁸. Grâce à leur forte natalité, les Canadiens français avaient réussi à augmenter leur proportion de la population du Québec, de 78 % en 1871 à 82 % en 1951, malgré l'immigration ⁹.

¹ Voir H. MILNER, *op. cit.*, pp. 93-106.

² Voir, par exemple, Hodgins MILNER et MILNER, *op. cit.*, chapitre 8.

³ Voir *ibid.*, pp. 185-194, et H. MILNER, *op. cit.*, Première partie.

⁴ Voir C. VELTMAN, éd., *op. cit.*, Première partie.

⁵ Voir H. MILNER, *op. cit.*, chapitres 2 à 4.

⁶ J.-P. PROULX, *La restructuration scolaire de l'île de Montréal : problématique et hypothèses de solution* (Montréal : Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1975), pp. 93, 90.

⁷ G. PELLETIER et C. LESSARD, *La population québécoise face à la restructuration scolaire* (Montréal : Guérin, 1982) ; p. 36.

⁸ D. POSTGATE et K. McROBERTS, *Québec : Social Change and Political Crisis* (Toronto : McClelland and Stewart, 1976) ; p. 141.

⁹ Cité par D. CLIFT et S. ARNOPOULOS dans : *The English Fact in Quebec* (Montréal : McGill-Queens, 1980) ; p. 228.

Manifestement, l'affaiblissement de la religion et, particulièrement, la transgression de l'interdiction du contrôle des naissances et de l'avortement prononcée par l'Église catholique eurent ici des effets importants. Le phénomène n'est pas nouveau : modernisation, mobilité accrue et changement des valeurs. Au Québec cependant, la précipitation des changements et leurs conséquences sociales donnèrent au phénomène l'allure d'une révolution plutôt que d'une évolution. Non seulement la dénatalité bouleversa-t-elle comme ailleurs les pronostics des démographes, mais elle eut sur les écoles de profondes répercussions.

La baisse de la natalité n'était pas la seule menace pour les francophones. Les immigrants avaient de plus en plus tendance à envoyer leurs enfants à l'école anglaise. Nous avons déjà fait état de la tendance des catholiques non francophones à s'orienter vers l'école anglaise. Cette tendance n'était pas générale. Les Italiens, le plus important groupe de néo-Canadiens, y faisaient exception. Dans les années 1940, 45 % des élèves québécois d'origine italienne recevaient leur instruction en français. En 1962, cette proportion était tombée à 25 % tandis que le nombre total d'élèves d'origine italienne avait augmenté du cinquième¹. Au début des années 1960, on pouvait compter sur les doigts de la main les élèves non francophones dans les classes françaises. En outre, quantité de francophones fréquentaient l'école anglaise. Même dans les années 1970, plus de 10 % des élèves des écoles anglaises étaient de langue maternelle française².

Ces bouleversements démographiques commençaient à transpirer dans les statistiques. En 1969, les démographes effectuant des recherches pour le compte de la Commission Gendron prédirent qu'en l'an 2000, les francophones, qui formaient 82,3 % de la population du Québec en 1961, n'en formeraient plus que 71 % à 79 %. Leur pronostic était d'autant plus troublant que le gros de la baisse surviendrait à Montréal qui, francophone aux deux tiers en 1961, ne compterait plus que de 52 % à 60 % de population de langue française au tournant du siècle³. Le recensement de 1971 confirma cette tendance. Seulement 61,2 % des habitants de l'île de Montréal parlaient le français à la maison. La proportion de gens parlant l'anglais était de 27,4 %. Ce chiffre était d'autant plus inquiétant que seulement 23,7 % donnaient l'anglais comme langue maternelle et seulement 17 % faisaient remonter leurs origines aux îles

¹ Andrew SANCTON, *Governing the Island of Montreal : Language Differences and Metropolitan Politics* (Berkeley : University of California Press, à paraître) ; p. 87.

² Voir SANCTON, *op. cit.*, p. 56.

³ H. CHARBONNEAU, J. HENRIPIN et Jacques LÉGARÉ, « La situation démographique des francophones au Québec et à Montréal d'ici l'an 2000 », *Le Devoir*, 4 novembre 1969 ; p. 5. Reproduit par G. BOISMENU *et al.*, éd., *Le Québec en textes* (Montréal : Boréal Express, 1980) ; pp. 316-319.

britanniques. Dans bien des milieux, on exprima la crainte que les francophones ne soient réduits à l'état de minorité dans leur métropole.

À la même époque, des études de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme révélèrent brutalement ce qu'on soupçonnait depuis longtemps. Les francophones (en 1961) ne touchaient en moyenne que 60 % du revenu des anglophones dans le Québec. Comme groupe, les anglophones unilingues étaient les mieux payés et touchaient davantage même que les anglophones bilingues¹. Il n'y avait donc pas lieu de s'étonner que la plupart des allophones (ceux dont la langue maternelle n'est ni l'anglais ni le français)² et même certains francophones envoient leurs enfants à l'école anglaise. Il n'y avait pas lieu de s'étonner non plus que les chefs de file francophones s'élèvent avec vigueur contre l'injustice économique dont leurs compatriotes étaient victimes et qui menaçait à long terme la survivance de la langue et de la culture françaises dans le Québec même.

Les Québécois d'après la Révolution tranquille comptaient sur l'État pour veiller à leurs intérêts. Le gouvernement fédéral avait manqué le bateau. La Commission BB, qui avait bien diagnostiqué le problème, avait dédaigné les mesures linguistiques fondées sur le territoire qui auraient fait du Québec une province française comme d'autres provinces sont anglaises. Elle avait opté pour ce qu'on a appelé avec raison « un désastre politique, l'idéalisme administratif³ » du bilinguisme institutionnel d'un océan à l'autre : politique coûteuse, irréalisable, source inutile de division et tout à fait à côté de la question. Il appartenait au Québec de corriger le tir et la population de langue française commençait à donner des signes d'impatience.

Cette impatience s'était révélée avec éclat dans la vague de protestations sans précédent qui accueillit le projet de loi 63 en 1969. La question fut temporairement mise de côté au début des années 1970 en attendant le rapport de la Commission Gendron mais elle était loin d'être réglée.

Quand la Commission Gendron publia son rapport après de multiples retards au printemps 1973, elle ne proposa pas de véritable solution au gouvernement. Le bilan qu'elle faisait de la situation, comme on pouvait s'y attendre, était catastrophique. Elle démontrait que lorsque les deux cultures venaient en contact sur le lieu de travail, le fardeau du bilinguisme reposait presque entièrement sur les épaules de la majorité de langue française. Selon la Commission, il fallait faire du français la langue commune de tous les

¹ Voir Hodgins MILNER et MILNER, *op. cit.*, pp. 55-65.

² L'expression « allophone » semble avoir émané de la Commission Gendron. Les démographes l'utilisent couramment et les non-experts assez fréquemment.

³ H. GUINDON, « Québec and the Canadian State », dans D. GLENDAY, *et al.*, *Modernization and the Canadian State* (Toronto : MacMillan, 1978) ; p. 223.

Québécois et surtout la langue de travail¹. Pour réaliser cet objectif, elle recommandait « pour l'instant » des mesures volontaires mais, dans des déclarations subséquentes, les commissaires dirent douter de leur efficacité. Cette hésitation de la Commission se refléta dans le projet de loi 22², que le gouvernement Bourassa déposa peu après sa victoire triomphale de 1973.

L'affaire Saint-Léonard et le projet de loi 63 avaient montré comment la question linguistique pouvait soulever les passions, mais ce n'est qu'avec le projet de loi 22 que la crise apparut dans toute son ampleur. Les bouleversements démographiques avaient créé un fossé entre les deux groupes linguistiques du Québec. Deux perceptions radicalement opposées du Québec s'affrontaient désormais et c'est en éducation qu'elles se manifestèrent le plus vivement.

Le désaccord n'était pas tout à fait nouveau. On a déjà fait état de la disparité entre l'enseignement catholique classique de langue française et l'enseignement protestant de langue anglaise. Mais dans le passé, chacun des deux groupes était maître de la sphère qui lui était attribuée. Les deux collectivités estimaient que leurs intérêts étaient bien servis par le système confessionnel : les écoles catholiques de langue française préservaient la culture et la « race » et les écoles protestantes de langue anglaise formaient l'élite des affaires³. Les élites des deux groupes s'opposaient à l'intervention de l'État pour des raisons qui leur étaient propres. Chez les catholiques, on défendait le « droit des parents », c'est-à-dire le droit de la famille et de l'Église, contre l'État séculier. Chez les protestants, qui avaient décrié avec mépris le « droit des parents » comme « un vestige du Moyen-Âge⁴ » dans les années 40 et 50 et dont les institutions étaient elles-mêmes fort élitistes⁵, l'intervention de l'État du Québec en matière d'éducation était jugée indésirable non pas parce qu'elle pouvait être une source de modernisation mais parce qu'elle constituait une intrusion de la majorité dans les affaires de la minorité.

Le climat d'après la Révolution tranquille était bien différent. La majorité francophone avait changé d'attitude vis-à-vis de l'État et se préparait à s'en servir. Le conflit portait sur la langue de l'enseignement pour le troisième groupe, les allophones. Voyant leur majorité décliner et se percevant désormais comme la majorité québécoise plutôt que la minorité canadienne-française, les

¹ Le rapport de la Commission fut publié en 1973 par l'Éditeur officiel. Voir R. BRETON et G. GRANT, *La langue de travail au Québec* (Montréal : L'Institut de recherches politiques, 1981) ; pp. 12-16.

² L'hésitation et les volte-face du gouvernement Bourassa sur le projet de loi 22 sont bien résumées par J-P. PROULX ; *op. cit.*, pp. 168-172.

³ Voir CLIFT et ARNOPOULOS, *op. cit.*, pp. 83-94.

⁴ GUINDON, *op. cit.* ; p. 243.

⁵ Voir CLIFT et ARNOPOULOS, *op. cit.*, pp. 104-106.

Québécois de langue française changeaient d'attitude à l'égard du troisième groupe. La nouvelle expression qui avait cours pour y référer, « néo-Québécois », traduisait bien ce changement d'attitude. Les francophones formaient la majorité au Québec et leur gouvernement était à Québec. Le gouvernement obligerait en leur nom les allophones (et les francophones) à envoyer leurs enfants à l'école française.

Les allophones, pour des raisons économiques évidentes, n'étaient pas entichés de l'idée. Plusieurs avaient quitté leur pays d'origine pour échapper à l'autoritarisme et ils étaient particulièrement sensibles à ce qu'ils percevaient comme une intervention injustifiée de l'État et une violation de leurs droits. Ils étaient en outre venus au Canada pensant y trouver un pays de langue anglaise et, comme immigrants, n'avaient traité qu'avec le gouvernement du Canada. Pour eux, le gouvernement du Québec était une sorte d'intrus. Ils s'estimaient victimes innocentes d'une querelle entre anglophones et francophones pour le statut majoritaire.

Pour les anglophones, le problème était d'un autre ordre. On voulait rompre le concordat qui avait toujours existé en matière d'éducation. On versa beaucoup de larmes et on fit couler des gallons d'encre sur le fait qu'on allait priver les non anglophones du « droit des parents » à la « liberté de choix » de la langue d'enseignement de leurs enfants, mais le véritable enjeu était plus profond et plus difficile à exprimer. L'angoisse de la collectivité de langue anglaise devant le projet de loi provenait de ce qu'elle constatait que la nouvelle loi se fondait sans équivoque sur la prémisse que la collectivité de langue française constituait la majorité. L'enseignement en langue anglaise, tout en étant garanti, devenait l'exception à ce qui serait dorénavant la règle au Québec : l'école française. Le sens profond du projet de loi n'échappait pas aux Anglais. Leur statut ne dérivait plus de leur appartenance à la majorité linguistique du Canada. Aux fins de l'enseignement tout au moins, ils devenaient une minorité : des Québécois anglophones ¹.

Pour les allophones et les anglophones, les dispositions du projet de loi 22 qui avaient trait à l'éducation étaient au cœur du conflit. Le rapport Gendron et la loi 22, tous deux décriés par le Parti québécois comme étant trop timides, visaient essentiellement à promouvoir l'usage du français dans les affaires et dans les services publics, mais les non francophones n'y virent que la disposition limitant aux anglophones l'accès à l'école anglaise. En cas de doute, la loi prévoyait que les enfants seraient soumis à un test de langue avant d'être admis à l'école.

¹ Une nouvelle anthologie fut récemment publiée. Voir G. CALDWELL and E. WADDELL, *The English of Quebec : From Majority to Minority Status* (Québec : Institut québécois de recherche sur la culture, 1982) ; particulièrement pp. 17-71.

L'image d'enfants de cinq ans devant subir un examen auquel, pensait-on, dépendrait leur avenir rendait le projet de loi odieux. Les deux camps le dénoncèrent¹. Du côté anglais, l'opposition fut d'une valeur sans précédent : pétitions, campagnes radiophoniques, manifestations, etc. Les membres de langue anglaise de la majorité ministérielle furent traités de collaborateurs². Le concordat était rompu par le Parti libéral du Québec, que les anglophones et les allophones avaient soutenu loyalement pendant des décennies.

La crise de la loi 22 donna le coup de grâce au gouvernement, déjà ébranlé par le scandale et la division³. À l'élection qui suivit, les libéraux perdirent assez de voix non francophones — au profit de l'Union nationale provisoirement ressuscitée — pour permettre au Parti québécois⁴ de l'emporter avec une majorité écrasante⁵.

Le résultat fut encore plus terrifiant pour la minorité de langue anglaise : l'élection d'un gouvernement « séparatiste ». Pourtant, à l'origine du moins, la réaction à la mesure linguistique plus rigoureuse du nouveau gouvernement, la loi 101, fut moins émotive. C'est que la loi 101 était plus claire que la loi 22 et substituait au test linguistique la langue d'enseignement des parents comme critère d'admissibilité à l'école anglaise. Il ne pouvait pas non plus y avoir de sentiment de trahison à l'égard du Parti québécois. L'injure fit place au ressentiment. La loi 22 avait pris les anglophones par surprise. Ils n'étaient pas conscients jusque-là des bouleversements qui l'avaient provoquée. Ce premier choc avait été le pire.

L'élection du Parti québécois en 1976 tira la situation au clair. Le slogan « liberté de choix » persista, mais il ne ralliait plus grand monde. Le principe de l'école anglaise pour les Anglais — la question de savoir quels Anglais (ceux du Québec, du Canada ou du monde entier ?) et le mode de vérification de leur statut restaient à déterminer, de même que les tenants et les aboutissants administratifs et constitutionnels — et de l'école française pour le reste de la population ne fut plus discuté chez les francophones. Avec la formation de groupes de pression anglophones après 1976, menant à la fondation d'Alliance-Québec en 1982, les leaders anglophones cherchant à gagner la confiance des

¹ Voir W. A. COLEMAN, « The Class Basis of Language Policy in Québec, 1949-1975 » *Studies in Political Economy*, n° 3 (1980), pp. 93-117, pour une analyse utile des origines et du contenu de la loi 22 et de la réaction qu'elle a suscitée.

²

³ La situation est rapportée par William TETLEY, membre du cabinet Bourassa, dans CALDWELL et WADDELL, éd., *op. cit.*, pp. 379-398.

⁴ Voir H. MILNER, *op. cit.*, pp. 137-150.

⁵ La population non francophone récolta peu après les fruits de son appui extraordinaire à l'Union nationale quand le chef du parti, Rodrigue Biron, se rangea du côté des « oui » au référendum de 1980 et rejoignit ensuite le conseil des ministres du gouvernement du Parti québécois.

francophones commencèrent à admettre le principe du bout des lèvres et, même pour les uns, à l'accepter ¹.

Les règles du jeu avaient effectivement changé. Au moment d'identifier sa clientèle, le système scolaire anglophone devait se plier aux règles de la société québécoise. Il lui fallait reconnaître l'existence du gouvernement du Québec non plus comme une aberration provisoire, mais comme une réalité de la vie quotidienne.

Le principe inspirant la loi 101, la Charte de la langue française, était clair. L'éducation en langue anglaise était réservée aux enfants et aux descendants de ceux qui constituaient la collectivité de langue anglaise du Québec au moment de l'entrée en vigueur de la loi. Tous les enfants domiciliés au Québec étaient tenus de fréquenter les écoles primaires et secondaires publiques de langue française à l'exception des suivants, admissibles à l'école anglaise : les enfants domiciliés au Québec le 26 août 1977 dont l'un des parents avait reçu son éducation primaire en anglais ; les enfants dont l'un des parents avait reçu l'enseignement primaire en langue anglaise au Québec ; et les enfants déjà inscrits à l'école anglaise au Québec ou dont l'aîné fréquentait l'école anglaise ². Ces dispositions furent modifiées par l'article 23 de la nouvelle constitution canadienne (1981) qui substituait Canada à Québec dans les deuxième et troisième cas ³.

Il ne s'écoula pas grand temps avant que les statistiques de la population scolaire commencent à refléter les changements dans la situation des deux communautés linguistiques. En 1975-76, la proportion d'élèves inscrits dans les écoles primaires et secondaires de langue anglaise était à son plus fort, 16,8 %. À la fin de la décennie, elle était tombée à 14,8 % ⁴. Ce chiffre était encore bien supérieur aux 10,9 % de Québécois qui revendiquaient l'anglais comme langue maternelle au recensement de 1981.

¹ Pour une analyse de l'évolution de la pensée chez certains de ces groupes, voir CALDWELL et WADDELL, *op. cit.*, pp. 417-449, et Michael STEIN, « Changing Anglo-Quebecer Self-consciousness », dans *ibid.*

² Pour une bonne analyse du contenu de la loi et du débat qu'elle a inspiré, ainsi que pour une comparaison de ses dispositions et des dispositions de la loi 22 qui l'a précédée, voir W.D. COLEMAN, « From Bill 22 to Bill 101 : The Politics of Language under the Parti Québécois », *Canadian Journal of Political Science*, Vol. XIV, n° 3 (septembre 1981).

³ Il y a une différence subtile, mais essentielle, entre les effets de la clause dans les deux cas. En vertu de la loi 101, les enfants dont les aînés étaient inscrits à l'école anglaise au Québec au moment de l'entrée en vigueur de la loi peuvent être admis à l'école anglaise. Selon l'article 23 de la nouvelle constitution, la disposition vaut pour toujours. Quiconque désire envoyer tous ses enfants à l'école anglaise au Québec n'a qu'à inscrire l'un d'entre eux pour un an à n'importe quelle école anglaise au Canada.

⁴ Selon les statistiques compilées dans : Claude ST-GERMAIN, *La situation linguistique dans les commissions scolaires du Québec de 1976-77 à 1979-80* (Québec : Conseil de la langue française, 1981) ; p. 7.

Les anglophones n'en craignirent pas moins que les restrictions de la loi 101 n'entraînent tôt ou tard la disparition de leur système d'éducation¹. Les écoles anglaises du Québec comme celles d'ailleurs (quoique moins que les écoles françaises) avaient souffert de la dénatalité. Le nombre total d'élèves inscrits aux écoles élémentaires et secondaires publiques du Québec était passé de 1 556 802 en 1972 à 1 172 752 en 1980. À la fin de la décennie, les écoles anglaises enregistrèrent une forte baisse des inscriptions au niveau présecondaire et particulièrement au préscolaire. En 1977-1978 pour la première fois, plus de 50 % des enfants non francophones étaient inscrits dans les maternelles de langue française².

Bien entendu, la loi faisait sentir ses effets mais elle n'était qu'un facteur parmi d'autres. D'une part, les anglophones qui n'étaient pas obligés d'envoyer leurs enfants à l'école française commençaient à le faire. En 1978-1979, 30,6 % des enfants anglophones étaient inscrits dans les maternelles ou les garderies de langue française. La plupart d'entre eux étaient admissibles à l'enseignement de langue anglaise en vertu de la loi 101³. Selon le Conseil de la langue française, le nombre d'anglophones dans les écoles françaises était passé de 13 200 en 1976-1977 à 18 700 en 1980-1981⁴. Et selon les chiffres du bureau d'admissibilité à l'école anglaise du ministère de l'Éducation, le nombre d'enfants admissibles à l'enseignement de langue anglaise qui recevaient leur éducation en français s'élevait à près de 8 000 en 1978-1979 et à plus de 12 000 en 1981-1982.

Ces chiffres, il faut le noter, incluent les élèves des classes d'accueil, classes de niveaux maternel et préscolaire destinées à faciliter le passage des non francophones à l'école française. Avec les coupures budgétaires occasionnées par la crise économique, l'accès aux classes d'accueil fut restreint aux immigrants en 1980⁵. De plus, comme on l'a noté, la loi 101 fut amendée par la nouvelle constitution canadienne avec la rentrée scolaire de 1982. Il est donc difficile de déterminer exactement l'étendue des transferts de l'école anglaise à l'école française.

¹ Le débat portait sur une étude publiée par le PSBGM en octobre 1980 et sur la réponse qu'elle entraîna de la part du gouvernement. La réponse était fondée sur une étude de Michel PAILLÉ : *Qu'en est-il des inscriptions à l'école anglaise publique ?* (Québec, Conseil de la langue française, 1981). Cette étude inclut en appendice le rapport du PSBGM.

² *Ibid.*, p. 36.

³ « Anglos in French Schools up 42 % », *The Gazette*, 21 décembre 1982.

⁴ Voir ST-GERMAIN, *op. cit.*, p. 37.

⁵ C'était partiellement en réponse aux allégations selon lesquelles beaucoup de parents anglophones semblaient utiliser les classes d'accueil comme garderies gratuites, y inscrivant leurs enfants simplement pour les envoyer ensuite à l'école anglaise en première année du primaire.

Les meilleures indications que nous possédons pour l'instant donnent un tableau plutôt confus. Sur l'île de Montréal, l'éducation en langue anglaise se porte bien. La proportion d'élèves inscrits dans les écoles de langue anglaise de l'île de Montréal en 1984-1985 sera de 32 %, prévoit-on¹. Le chiffre marque une baisse par rapport aux 41 % qui fréquentaient l'école anglaise en 1975-76 et aux 39 % de 1979-1980², mais il est encore supérieur aux 22,3 % de résidants de l'île de Montréal qui se disaient de langue maternelle anglaise au recensement de 1981. La situation paraît être la même dans la plupart des banlieues de Montréal. Dans la région la plus anglophone hors de Montréal, la vallée de l'Outaouais, les dispositions de la nouvelle constitution annulent celles de la loi 101 puisque la plupart des anglophones qui y résident sont des fonctionnaires fédéraux attirés au nord de l'Outaouais par le coût avantageux des maisons et des loyers. Dans toutes les autres régions où habitent les autres 12 % qui fréquentent l'école anglaise, l'avenir est plutôt sombre du fait de l'émigration des jeunes anglophones³.

Toutes ces statistiques sont sujettes à caution et peuvent donner des arguments à l'un comme à l'autre camps. Le chiffre des inscriptions scolaires se traduit par des emplois d'enseignants et d'administrateurs dont les organismes professionnels jouent un rôle actif dans le débat public. La question de la langue est aussi très émotive puisqu'elle est intimement liée à l'image qu'ont d'elles-mêmes les collectivités anglophone et francophone. À la fin des années 1970, cette dimension prit une couleur politique puisque pour le Parti québécois, l'expression logique de la réalité francophone du Québec réside dans l'indépendance politique. Dans ce climat, toute déclaration, quelque technique qu'elle soit, est instantanément politique. Le recensement de 1981 révéla que la proportion de francophones dans le grand Montréal avait en fait augmenté de 65,3 % à 68,4 % depuis 1971. Les sombres prédictions des années 1960 semblent avoir été évitées. La principale cause de l'augmentation semble être la baisse du nombre d'anglophones qui s'établissent au Québec pour remplacer ceux qui partent. Les statistiques de l'immigration révélaient une baisse modeste de l'immigration des pays de langue anglaise et des provinces canadiennes. Dans les années 1970, l'immigration annuelle moyenne s'établit autour de 35 000 avant 1977 et à 25 000 par la suite.

¹ PAILLÉ, *op. cit.*, p. 37.

² Selon les chiffres publiés par le Conseil scolaire de l'île de Montréal « Prévisions des populations scolaires francophones et anglophones à l'île de Montréal », mai 1981. Voir aussi Lise BISSONNETTE, « School Restructuration on the Island of Montreal : A Missed Opportunity for the Anglophones », dans CALDWELL et WADDELL, *op. cit.*, pp. 279-292.

³ Voir G. CALDWELL, « Le Québec anglophone hors de la région de Montréal dans les années soixante-dix » (Québec : Conseil de la langue française, 1980).

Est-il juste de dire que ce sont maintenant les Anglais qui sont menacés, que les Français ont repris le dessus et que, par conséquent, les restrictions linguistiques constituent une forme de domination, sinon de revanche, de la part de la nouvelle majorité à l'égard de la minorité ? La réalité est plus complexe. La langue anglaise et la culture américaine exercent énormément plus d'attrait sur les Québécois de langue française que la langue française et la culture québécoise sur les Québécois de langue anglaise. Le recensement révélait que tandis que le nombre d'anglophones avait décliné de 106000 en raison de l'émigration au cours de la décennie, le facteur d'assimilation continuait de favoriser les anglophones. Le nombre de francophones parlant l'anglais à la maison dépassait de 24 000 le nombre d'anglophones parlant le français. Chez les allophones, 90 000 parlaient l'anglais à la maison et seulement 33 000 le français ¹. Une étude menée en 1980 auprès des élèves francophones du secondaire dans le Québec révéla que plus de la moitié écoutaient principalement ou exclusivement la musique de langue anglaise et que plus du tiers écoutaient la radio et la télé de langue anglaise ².

L'anglais reste la langue dominante aux plus hauts échelons du milieu des affaires. La disparité de revenus est moindre qu'en 1961 mais les anglophones continuent de gagner davantage. En 1978, le francophone moyen sur le marché du travail touchait 84,2 % du revenu des non-francophones comparativement à 80 % en 1971 ³. Les non-francophones n'ignorent plus l'existence du français dans le Québec mais ils n'admettent pas tous le caractère français de la société ⁴. Il est donc compréhensible que les francophones veuillent protéger le français par des lois, d'autant que le dénouement de la querelle sur le rapatriement de la constitution démontre la fragilité des pouvoirs du Québec. Pour bien des francophones, l'indépendance du Québec permettra seule d'éliminer les restrictions légales puisque c'est alors seulement qu'on admettra la réalité francophone du Québec.

¹ Charles CASTONGUAY, « L'Anglais conserve son pouvoir d'assimilation », *Le Devoir*, 10 juin 1983.

² Voir Daniel MONNIER, « Les enjeux du statut de la langue française chez les jeunes Québécois francophones », communication adressée au colloque de 1980 de l'Association canadienne de recherche sociale appliquée. Voir aussi L. SYLVAIN, éd., *Les cheminements des jeunes Québécois en milieux scolaires francophones et anglophones* (Montréal : Conseil de la langue française, 1982.)

³ Chiffres cités par CLIFT et ARNOPOULOUS, *op. cit.*, p. 329.

⁴ Un sondage effectué auprès des Montréalais d'expression anglaise pour le compte de l'émission « Newswatch » de Radio-Canada en février 1982 révéla que plus de la moitié s'opposaient à la primauté du français au Québec.

Nouvelles contradictions

[Retour à la table des matières](#)

Alors que tout le débat portait sur la langue de l'enseignement — et sur la question de savoir qui pouvait fréquenter quelle école, de langue française ou de langue anglaise —, le système d'éducation restait divisé selon la religion plutôt que la langue. Il y avait manifestement quelque chose qui n'allait pas. Que le système d'éducation soit fondé sur la religion dans une société laïque était déjà contradictoire. L'impact de la nouvelle loi touchant la langue de l'instruction compliquait encore la situation. Le paradoxe du système n'échappait pas aux familles prises dans le conflit. La plupart de ces familles étaient concentrées dans la région de Montréal où la population non francophone est la plus nombreuse et où le déclin de la foi catholique chez les francophones est le plus marqué.

Imaginons une famille non catholique qui envoie ses enfants à l'école française volontairement ou parce que la loi l'y oblige. L'école française publique du quartier est catholique et administrée par une commission catholique. Même si beaucoup d'écoles ne sont aujourd'hui catholiques que de nom et sont tenues d'offrir une certaine forme d'exemption de l'enseignement religieux ¹, l'enfant est éduqué dans un milieu qui s'inspire dans une certaine mesure tout au moins d'une doctrine religieuse étrangère. Dans certains quartiers, les enfants de familles aisées peuvent éviter la marginalisation qu'ils subiraient dans le système public en fréquentant l'école privée.

Dans plusieurs secteurs de la région de Montréal, il existe une autre option. L'enfant peut fréquenter l'école protestante de langue française quoique, dans la plupart des cas, il lui faudra voyager par autobus loin de son quartier. La distance et l'éloignement des amis du quartier ne sont pas les seuls inconvénients de cette situation. Autrefois, ces quelques écoles servaient surtout les familles francophones non catholiques. Avec les nouvelles lois sur la langue, le pourcentage d'élèves éduqués en français dans les écoles protestantes est passé de moins de 2 % en 1971-1972 à plus de 6 % en 1979-1980 ². Ces écoles qui sont neutres de fait règlent le problème de la religion mais elles en créent un autre : celui de l'intégration. Car tandis que la langue d'enseignement est le français, la langue commune des enfants est l'anglais. De fait, plusieurs de ces écoles françaises ne sont guère plus qu'une série de classes françaises à l'intérieur d'écoles anglaises. C'est à peine conforme à

¹ Ce droit n'est pas garanti par la loi de l'Éducation mais par un règlement du Comité catholique du CSE.

² ST-GERMAIN, *op. cit.*, p. 22.

l'esprit qui inspire la Charte de la langue française de confier l'intégration des non-francophones à des commissions scolaires protestantes dirigées par des anglophones pour les anglophones.

Il existe pourtant des solutions. Si les lois sur la langue ont accentué le problème de la marginalisation dans le système confessionnel, elles ont aussi dépouillé la question de la réforme des structures scolaires de son caractère explosif. Dans les années 1960, placer les écoles anglophones sous des commissions scolaires unifiées paraissait être une façon de limiter l'aptitude de la minorité à intégrer les néo-Québécois. La loi 101 a disposé de cette question.

La Commission Parent avait proposé un système d'écoles neutres qui aurait attiré les catholiques francophones non pratiquants et qui aurait aussi fait l'affaire des non-francophones non catholiques qui envoient leurs enfants à l'école française. L'établissement d'un troisième secteur était peut-être concevable dans les années 1960 alors que le Québec bâtissait des écoles pour accueillir les enfants de la génération du boom des naissances, mais il ne l'est plus aujourd'hui. Maintenant que la population scolaire diminue, cette solution serait trop coûteuse.

Tôt ou tard, il faudra réformer les structures du système scolaire. La Loi de l'éducation (et la constitution) ne tient pas compte des besoins créés par la Loi de la langue (et la nouvelle réalité du Québec) : des écoles françaises de quartier répondant aux besoins d'une société beaucoup plus diverse que celle qui fréquentait autrefois les écoles de langue française. À la fin des années 1970, le gouvernement institua un programme spécial pour financer des écoles ethniques privées dispensant un enseignement principalement de langue française. En 1982, il y avait 25 écoles de ce genre recevant 8 700 élèves moyennant un budget de 20 \$ millions¹. Mais la réforme systématique des structures de l'éducation publique, toute logique qu'elle fut, n'était pas au programme du premier mandat du gouvernement du Parti québécois. Le gouvernement savait que, dans le climat émotif de l'époque, les considérations objectives seraient reléguées au second rang et il avait déjà trop à faire avec la loi 101 et le référendum sur la souveraineté-association. La question n'en était pas moins d'actualité à la fin des années 1970 comme nous le verrons au chapitre suivant.

¹ Lise LACHANCE, « Des instruments de francisation », *Le Soleil*, 10 avril 1982.

CHAPITRE 4

DE CANADIEN FRANÇAIS À QUÉBÉCOIS : II. — GUERRES ET ESCARMOUCHES DE RELIGION

[Retour à la table des matières](#)

Même si le gouvernement se préoccupait de la question de la langue de l'enseignement au point de lui donner priorité sur les autres grandes réformes de l'éducation dans son programme législatif au cours des années 1970, la question confessionnelle restait bien présente. Le champ de bataille se déplaça simplement de l'Assemblée nationale vers les communautés locales et les grands projets de réforme cédèrent le pas aux conflits autour de certaines écoles et aux campagnes électorales des commissaires qui en avaient la responsabilité.

La loi de 1964 établissant le Conseil supérieur de l'éducation définit la relation entre les communautés religieuses et le système d'éducation. Par le truchement des règlements et des décisions de ses comités confessionnels, protestant et catholique, le Conseil préside à cette relation difficile.

Étant donné le caractère plutôt laïque de l'enseignement protestant, ces structures n'ont vraiment de sens que pour les catholiques. Le comité catholique se compose de 15 membres : cinq nommés directement par le conseil des évêques et le reste avec son consentement. Son sous-ministre adjoint s'appuie sur des administrations régionales pour veiller à l'application des décisions.

En 1967, le comité catholique publia son premier règlement. Il invitait la direction des écoles voulant être reconnues officiellement comme catholiques à faire passer une résolution dans ce sens par la commission scolaire. Aucune ne

s'en donna la peine. Puisque l'école n'avait à peu près pas changé, personne n'éprouvait le besoin d'en faire confirmer le statut catholique. Après l'adoption des lois 27 et 71 en 1971, la situation devint un peu irrégulière : des commissions scolaires légalement confessionnelles administraient des écoles qui n'étaient confessionnelles que de fait.

En 1974 et en 1975, les comités confessionnels déclarèrent officiellement confessionnelles toutes les écoles sous la juridiction des commissions scolaires catholiques ou protestantes. Cela disposait de l'ambiguïté légale mais mettait en relief l'ambiguïté plus profonde de la réalité. Que signifiait au juste dans la pratique le statut d'école catholique ? S'agissait-il d'un statut purement technique comme celui des écoles protestantes qui valait aux anglophones certaines garanties constitutionnelles ? Les écoles catholiques étaient-elles différentes des autres ? Le cas échéant, convenaient-elles à tous les milieux ?

Autant de questions que le comité catholique s'efforça d'élucider dans son célèbre manifeste de 1974, *Voies et impasses*, publié à l'occasion de la certification en bloc des écoles catholiques. Pour éviter qu'on interprète sa décision de façon trop rigide, le comité esquissa un portrait de l'école catholique qui était à la fois singulier et pluriel, qui exposait les aspects fondamentaux de l'éducation catholique mais en autorisait des applications différentes. L'éducation religieuse, disait-il, pouvait comporter plusieurs niveaux autorisant divers types d'écoles, toutes légitimes.

Le premier type comprenait les nombreuses écoles secondaires et professionnelles offrant des cours correspondant aux intérêts exprimés par les élèves. Le deuxième type était l'école multiconfessionnelle où chaque élève pouvait recevoir une instruction religieuse conforme à sa foi. Le troisième était l'école primaire catholique traditionnelle où la religion est « source constante de référence et d'inspiration »¹. Enfin, le quatrième niveau comprenait certaines écoles privées où l'homogénéité du personnel enseignant et des élèves permet une plus grande cohérence du contenu religieux.

C'est cette dernière conception qui poussa les mouvements catholiques traditionalistes² à proclamer *Voies et impasses* comme le guide d'une éducation catholique véritable. Ce faisant, ils ne tenaient pas compte du traitement favorable qu'accordait le manifeste à diverses conceptions catholiques de la place de la religion dans l'école. En fait, les catholiques

¹ Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation, *Voies et impasses*, (Québec : Ministère de l'Éducation, 1974), pp. 62-63.

² Tel était l'argument de Mgr Grégoire dans sa lettre au comité de restructuration du Conseil de l'île. Voir J.-P. PROULX, *The Montréal Community and School Reorganization* (Montréal : CSIM, 1975), p. 61.

favorisant un milieu éducatif pluraliste trouvèrent dans le concept multiple de *Voies et impasses* le reflet de leurs propres opinions.

La même dualité amenait le comité catholique à orienter la question confessionnelle dans deux directions à la fois. D'une part, il conférait aux écoles le statut confessionnel. D'autre part, reconnaissant franchement l'existence d'un bloc substantiel d'opinion — majoritaire chez les enseignants — en faveur de l'école neutre ou multiconfessionnelle, il promettait la reconnaissance légale à toute école réclamant un statut non confessionnel.

Le comité donna avis qu'il fallait dans ce cas invoquer une clause particulière de son mandat. L'article 22b de la loi de 1964 créant le Conseil supérieur de l'éducation investissait les comités confessionnels du pouvoir d'approuver les programmes et le matériel d'enseignement des matières religieuses dans les écoles « autres » que celles reconnues comme catholiques ou protestantes. Un amendement de 1969 à la loi de l'Éducation mentionnait aussi les « autres » écoles ¹. Mais quel serait le statut légal et constitutionnel de telles écoles ? En voulant profiter de l'invitation du comité catholique, l'école Notre-Dame-des-Neiges provoqua une vive controverse (discutée plus loin) sur la question de savoir si l'esprit et la lettre de la loi permettaient cette orientation.

Avec les années 1970, deux conceptions fondamentalement opposées de la place de la religion dans l'école s'étaient fermement implantées. Les défenseurs traditionnels du système confessionnel ne s'opposaient pas en théorie à l'ouverture « d'autres » écoles. Ils disaient cependant que de telles écoles devaient être créées hors des réseaux catholique et protestant pour répondre aux besoins des parents qui, en nombre suffisant, choisissaient de retirer leurs enfants des écoles confessionnelles. Les partisans de la réforme soutenaient de leur côté qu'il appartenait au milieu de déterminer la place et la forme de la religion dans l'école. Cette divergence s'aggrava naturellement lorsque la chute des inscriptions scolaires rendit tout compromis fondé sur l'ouverture d'un troisième réseau hors de prix.

Activité et passivité électorales

[Retour à la table des matières](#)

La question confessionnelle joua un grand rôle dans les élections scolaires de Montréal. À l'extérieur de Montréal, les lois 27 et 71 faisaient des élections

¹ Loi 63, section 203.

scolaires une affaire de routine qui suscitait peu d'intérêt. Plus de 80 % des postes électifs étaient comblés par acclamation ¹.

À Montréal, les préparatifs coûteux et complexes des candidats et des partis en vue des premières élections aux huit commissions scolaires de l'île prévues pour juin 1973 suscitèrent beaucoup d'intérêt. Toute l'attention se portait sur la CECM, comme en témoignaient le nombre et la qualité des candidats. En mars, on fonda le Mouvement scolaire confessionnel, coalition de 15 groupements dont le plus notable était l'Association des parents catholiques. Le MSC envisageait de présenter ou de soutenir des candidats aux 19 sièges de la CECM et à une trentaine de sièges des autres commissions scolaires. Son but était de préserver le système confessionnel et de veiller à l'application de la pensée catholique dans tous les aspects de la vie éducative.

Le deuxième groupe en lice, le Mouvement pour la démocratie scolaire (MDS), appuyé par les syndicats, présentait des candidats dans 11 districts de la CECM. Le programme du MDS mettait l'accent sur l'amélioration de l'enseignement dans les districts les plus pauvres et sur la démocratisation des structures administratives. Il favorisait l'inscription des enfants d'immigrants aux écoles françaises et l'unification des structures scolaires plaçant sous une même administration les écoles confessionnelles, multiconfessionnelles et autres. En général, le MDS mit une sourdine à la question confessionnelle de manière à ne pas faire le jeu du MSC qui en avait fait le thème de sa campagne.

Deux autres groupes entrèrent dans la lutte en cours de route. L'un, le Comité de parents responsables, présenta huit candidats qui mirent l'accent sur les problèmes locaux et la participation des parents, mais il n'eut pas grand écho. L'autre, les Parents solidaires, apparut seulement à la fin de la campagne mais il eut davantage l'audience du public du fait que quelques-uns de ses 16 candidats avaient milité dans les comités d'école. Ils s'étaient présentés à titre individuel mais serrèrent les rangs parce que, dirent-ils, l'influence des syndicats dans le MDS avait imprimé un caractère politique à la campagne ². Aucun des deux groupes ne prit position sur la question de la confessionnalité. Le MSC appuya cependant quatre candidats des Parents solidaires.

Plusieurs notables étaient sur les rangs. Mme Thérèse Lavoie-Roux, présidente sortante de la CECM, briguaît les suffrages comme indépendante dans le district 14, dans le quartier nord. M. Fernand Daoust, secrétaire général de la Fédération des travailleurs du Québec (FTQ) et ancien commissaire de la CECM, se présentait sous la bannière du MDS dans le district 8 de même que l'ancien président de la CECM, M. Pierre Carignan, dans le quartier 4. L'ancien

¹ « 80 % des commissaires élus par acclamation », *La Presse*, 19 juin 1973.

² « Front de 16 "indépendants" pour faire échec aux syndicats », *La Presse*, 7 juin 1973.

commissaire Michael MacDonald était candidat du MSC dans le quartier 3. Deux candidats vedettes figuraient dans le quartier 6, dans le centre-ville, le prêtre-ouvrier Gaston Michaud, sous la bannière du MDS, et M. Joseph Pagé, ancien commissaire et président du Comité sur la restructuration scolaire, à titre d'indépendant.

Le MSC prit l'offensive dans la campagne. Il passa les discours de tous les candidats au crible de la confessionnalité. Il engagea les catholiques à rejeter par leur vote le fléau des structures unifiées. Une semaine avant l'élection, le leader du MSC, M. Maurice Archambault, déclara que les commissions scolaires unifiées ne signifiaient rien de moins que la mainmise totalitaire sur les écoles ¹. Le MSC ne réussit quand même pas tout à fait à donner le ton à la campagne.

On se plaignit d'irrégularités et on accusa les autorités cléricales et politiques de chercher à manipuler l'élection. L'intervention du clergé fut à peine voilée. Ce n'est qu'au niveau le plus élevé de la hiérarchie qu'on s'abstint d'intervenir officiellement. L'abbé Norbert Lacoste, qui avait démissionné de son poste d'aumônier en chef de la CECM pour briguer les suffrages dans le quartier 7, prit garde de ne pas se lier officiellement au MSC. Mais ni lui ni l'ancien président de l'APCQ, M. Louis Bouchard, briguant les suffrages dans le quartier 15, n'eurent d'opposition du MSC. L'archevêque de Montréal, Mgr Grégoire, invita les catholiques à élire des commissaires qui prendraient la défense de la confessionnalité, mais il évita de mentionner le MSC. Il était cependant évident que les autorités de l'archidiocèse n'étaient pas mécontentes que beaucoup de prêtres participent à la campagne en faveur des candidats du MSC ².

L'appui des partis politiques aux candidats et aux formations en lice fit couler beaucoup d'encre au cours de la campagne. L'Union nationale, dit-on, avait mis \$300 000 à la disposition des candidats de son choix, à commencer par M. Joseph Pagé ³. Le Nouveau parti démocratique soutenait le MDS ⁴. Mais ni l'UN ni le NPD n'avait beaucoup de poids dans la campagne. Le rôle du PQ et des libéraux suscitait plus d'intérêt. Les libéraux ne prirent jamais position officiellement mais plusieurs candidats des Parents solidaires étaient étroitement liés au parti et l'un des principaux organisateurs du ministre de l'Éducation joua un rôle très actif dans la campagne ⁵.

¹ « Mainmise totalitaire de l'État sur l'école », *La Presse*, 14 juin 1973.

² « Des curés se lancent dans la campagne », *Le Devoir*, 13 juin 1973.

³ « L'UN aurait offert 300 000 \$ pour financer la campagne de "ses" candidats à l'élection de la CECM », *Le Soleil*, 20 mars 1973.

⁴ « Le NPD ne se mêlera pas des élections scolaires du secteur catholique à Montréal », *Le Soleil*, 9 avril 1973.

⁵ « Front de 16... », *op. cit.*

Le Parti québécois favorisait le programme du MDS mais il ne l'appuya pas clairement durant la campagne. Les organisations locales du PQ soutinrent certains candidats. L'appui officiel de la région de Montréal-Centre au MDS et à un certain nombre de candidats indépendants ne fut cependant pas très utile. Le conseil exécutif du PQ ne ratifia pas la décision en partie parce que certains candidats de Montréal-Centre n'avaient pas la faveur des péquistes locaux ¹.

De toute manière, l'engagement des partis politiques ne sembla pas porter à conséquence. Plus souvent qu'autrement, les candidats le plus connus et le mieux enracinés localement l'emportèrent quelles que furent leur affiliation partisane et leurs sanctions officielles. L'appui extérieur n'eut d'influence que là où il n'y avait pas de candidat local fort. Alors, c'est le MSC, avec l'appui qu'il pouvait mobiliser chez les catholiques traditionnels par l'intermédiaire des réseaux paroissiaux, qui l'emporta.

Le MSC sortit triomphant de la mêlée. Le MDS fit piètre figure, n'élisant que deux candidats. Le MSC, avec six élus, devint le bloc le plus important à la CECM. Il en fit la preuve en faisant élire la majorité de ses candidats au bureau. Des 100 postes de commissaire sur l'île de Montréal, 78 furent contestés, y compris les 19 sièges de la CECM. Seulement 28 % des votants exercèrent leur droit de vote. Les élections à la CECM, largement couvertes par les médias, n'attirèrent que 23 % des votants. De toute évidence, la majorité des gens étaient indifférents aux enjeux et ne s'identifiaient pas aux nouvelles structures électorales.

Les nouveaux commissaires n'eurent pas à débattre la question de la confessionnalité puisque la loi l'avait renvoyée au nouveau Conseil scolaire de l'île de Montréal et à son comité sur la restructuration. Avec la remise de la prochaine élection à juin 1977 en attendant le rapport du CSIM sur la restructuration, le mandat des commissaires se trouvait aussi porté à quatre ans.

D'une certaine façon, l'élection de 1977 répéta celle de 1973, avec cette différence que le PQ était désormais au pouvoir et que l'Assemblée nationale se préparait à adopter la Charte de la langue française. Cette fois, le MSC avait en face de lui le Regroupement scolaire progressiste (RSP), appuyé officiellement mais tièdement par le Parti québécois et par la Société Saint-Jean-Baptiste. Le programme du RSP rappelait celui du MDS, sauf que la question de la langue y occupait une place plus grande. Le RSP appuyait la Charte de la langue française. Quatre commissaires sortants de la CECM étaient à la tête du groupe. L'un d'eux, Gaston Michaud, avait été élu sous la

¹ « Le PQ appuie 26 candidats dont Mme Lavoie-Roux et ceux du NIDS », *Le Devoir*, 12 juin 1973.

bannière du MDS en 1973. Le PQ appuyait aussi des groupes organisés présentant des candidats dans certaines autres commissions scolaires de l'île. Enfin, une coalition d'indépendants présumément liée au Parti libéral présentait des candidats à la CECM, mais cette troisième force n'était pas aussi importante qu'en 1973.

Le MSC tint son discours habituel, avec une nouveauté. Fort de l'appui officiel de la majorité du clergé local et de la sanction officieuse de l'archevêché, il mobilisa encore une fois les catholiques traditionnels contre l'épouvantail de l'athéisme et de la dictature d'État qui, disait-il, se cachaient derrière la non-confessionnalité recherchée par ses adversaires. « Voter MSC..., c'est voter l'école qui n'acceptera pas de devenir une arme au service d'un certain fanatisme syndical, politique ou athée ou de la subversion idéologique », disait un pamphlet du MSC qui eut une large diffusion ¹. Les candidats de langue anglaise soutenus par le MSC prirent pour cible la Charte de la langue française, ralliant une population anglophone déjà aigrie. Le MSC, officiellement neutre sur la question de la langue, ne répudia jamais leur campagne. Le plus radical des candidats de langue anglaise, M. Angelo Montini, dans le quartier 13, affirmait sans ambages qu'un système d'éducation non confessionnel avec accès limité à l'enseignement de langue anglaise était synonyme de nazisme et de fascisme ².

Les candidats du RSP dénoncèrent ces excès de langage comme des relents de maccarthysme et ils reprochèrent aux curés de les reprendre en chaire ³. M. Claude Ryan ⁴ et d'autres éditorialistes dénoncèrent aussi les tactiques du MSC. Les adversaires du MSC avaient cependant un ennemi plus redoutable : l'apathie du public. Sauf chez les catholiques non francophones, irrités par la question de la langue, l'élection éveilla moins d'intérêt qu'en 1973. Seulement 54 candidats se présentèrent aux 19 sièges de la CECM comparativement à 106 en 1973. L'indifférence du public permettait au MSC de supprimer l'opposition en mobilisant sa clientèle traditionnelle. C'est ce qui arriva.

Il n'y eut que 20 élections par acclamation aux 100 sièges de l'île. La participation moyenne au vote pour les autres sièges tomba à 21 %. La légère baisse des élections par acclamation à Montréal, comparativement au reste de la province, peut s'expliquer par la plus grande rivalité du côté des protestants où une aile « progressiste », avec l'appui du syndicat des enseignants, tenta de déloger certains membres de l'establishment protestant. Du côté catholique, les candidats du MSC l'emportèrent dans 43 des 70 quartiers. À la CECM, le MSC

¹ J.-V. DUFRESNE, « L'école recrucifiée » *L'Actualité*, décembre 1980, p. 54.

² « Élections scolaires : le français et l'école publique sont en jeu », *Le Jour*, 10 juin 1977.

³ « Attacked by priests "in every pulpit" », *Montreal Star*, 14 mai 1977.

⁴ « Les élections scolaires de lundi », *Le Devoir*, 11 juin 1977.

réussit à balayer le RSP. Il fit élire tous ses candidats, sauf un. Quelques élus se dissocièrent cependant du MSC après l'élection.

On interpréta l'élection à la fois comme une répudiation du Parti québécois et une manifestation d'appui pour l'enseignement confessionnel. La seule conclusion claire qu'il était possible de tirer cependant était que le public, particulièrement les catholiques francophones, s'intéressait peu au processus électoral.

Chose certaine, les tenants de la réforme des structures de l'éducation n'avaient plus audience à la CECM ni aux autres commissions scolaires ni au Conseil scolaire de l'île. Il y eut cependant un grand bouillonnement dans les communautés scolaires locales vers la fin de la décennie. Les comités de parents se préoccupèrent davantage de l'aptitude de l'école à répondre aux besoins du milieu influencé notamment par le déclin de la famille traditionnelle et les dispositions de la loi 101 concernant l'éducation. Les fermetures d'écoles entraînées par la baisse des inscriptions furent souvent le catalyseur de l'engagement des parents et de leur opposition aux commissions scolaires. On remit en question l'aptitude des structures scolaires à créer des écoles correspondant aux besoins changeants du milieu. La campagne en vue de changer le statut de l'école Notre-Dame-des-Neiges¹, opposant le comité d'école à la CECM, devint à cet égard une cause célèbre.

La bataille de Notre-Dame-des-Neiges

[Retour à la table des matières](#)

L'école Notre-Dame-des-Neiges était il n'y a pas si longtemps une école catholique de langue française typique dans une paroisse urbaine typique. Mais comme les autres quartiers du centre-ville de Montréal, le quartier Côte-des-Neiges où elle est située s'est considérablement transformé depuis 25 ans. Les maisons d'appartements ont remplacé les maisons unifamiliales et de nouveaux groupes, y compris des immigrants d'Asie et d'Amérique du Sud, s'y sont établis. L'Université de Montréal s'est aussi développée comme un champignon dans le quartier.

Le premier à explorer cette réalité nouvelle fut l'abbé Paul Delorme, aumônier de l'école et vicaire de la paroisse. Intrigué par le refus d'un instituteur de donner des cours de catéchèse, l'abbé Delorme entreprit

¹ Voir J. DURAND *et al.*, *La déconfessionnalisation de l'école ou le cas de Notre-Dame-des-Neiges* (Montréal : Libre Expression, 1980 ; H. MILNER, « Notre-Dame-des-Neiges, A Neighbourhood Battles for its School », *Montréal Review*, décembre 1980 ; et J.-V. DUFRESNE, *op. cit.*

d'examiner la qualité de l'instruction religieuse à l'école. Il en vint à la conclusion que l'instruction religieuse n'avait de sens que si elle était dispensée par des croyants à des élèves dont les familles partageaient ces valeurs. Avec l'appui du directeur et du comité des parents de l'école, l'abbé Delorme amorça d'importants changements. Il substitua des volontaires aux enseignants qui souhaitaient être libérés des cours de catéchisme. Les parents qui ne voulaient pas que leurs enfants reçoivent ces cours eurent le choix de les inscrire aux cours d'instruction morale humaniste. Les activités religieuses et les symboles religieux comme les crucifix furent confinés aux classes de catéchisme.

Grâce à ces changements, un esprit d'ouverture succéda graduellement à l'étroitesse religieuse qui caractérisait l'école avant les années 1970. Et ce n'était pas trop tôt. Les inscriptions à l'école Notre-Dame-des-Neiges avaient baissé. En 1970, elles ne dépassaient pas 214, chiffre à peine suffisant pour justifier le préscolaire et les six années du primaire. En 1973, la CECM désigna Notre-Dame-des-Neiges parmi les écoles qu'elle entendait fermer dans un proche avenir. Des écoles privées voisines attiraient une partie de la clientèle de l'école Notre-Dame-des-Neiges parce qu'elles étaient mieux adaptées à la réalité locale. Elles dispensaient des cours préscolaires toute la journée, assuraient la surveillance des enfants à l'heure du déjeuner et offraient des services de garderie après les heures de classe, services indispensables dans un milieu où les parents travaillent.

Voyant l'existence de l'école menacée, les parents se mirent à l'œuvre. Pour eux, l'école était au centre de la vie communautaire, des activités sociales, culturelles et récréatives. Ils s'unirent aux enseignants et aux administrateurs pour donner suite aux recommandations de l'abbé Delorme sur l'instruction religieuse. Ils mirent aussi sur pied une cantine et une garderie postsecondaire malgré la résistance de la CECM. La Commission scolaire créa des classes d'accueil aux niveaux maternel et préscolaire pour les non-francophones. Une fois qu'on eut établi ces programmes, on les fit connaître dans le quartier au moyen d'affiches et de prospectus qui furent largement diffusés.

Cette politique agressive eut tôt fait de donner des résultats. Les inscriptions augmentèrent constamment à partir de 1974 jusqu'à atteindre 350 à la fin de la décennie. Il était clair que l'école avait échappé à la fermeture en étant plus attentive aux besoins du milieu. Mais pouvait-elle rester assez flexible pour assurer son avenir ?

La politique d'ouverture pratiquée à l'école Notre-Dame-des-Neiges était contraire à son statut confessionnel. Misant sur l'intention publique du comité catholique du CSE d'accorder un statut « autre » que le statut confessionnel aux écoles qui en feraient la demande, les parents entreprirent de faire sanctionner le statut pluraliste de fait de l'école. Plusieurs d'entre eux étaient des catholiques pratiquants qui avaient vu la qualité de l'instruction religieuse

s'améliorer avec l'évolution de l'école puisque les cours étaient maintenant dispensés par des enseignants motivés à des élèves qui ne l'étaient pas moins. Ils applaudirent au changement. Ils avaient l'assurance que leurs enfants recevraient une instruction religieuse de qualité tandis que les parents de foi différente n'avaient pas à redouter que leurs enfants soient aliénés par l'école.

Le comité des parents demanda donc qu'on désigne l'école non confessionnelle. Il consulta d'abord l'ensemble de la communauté scolaire. Les enseignants et les administrateurs donnèrent d'emblée leur consentement. Les parents, qui avaient déjà signifié à 80 % leur adhésion au pluralisme, furent consultés de nouveau avec le même résultat.

En janvier 1979, le comité de parents de l'école Notre-Dame-des-Neiges demanda à la CECM d'intercéder en sa faveur auprès du comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation. À ce stade, les parents présumaient que le changement de statut n'était qu'une formalité. Le comité catholique avait déjà accepté le principe et la commission scolaire servait tout simplement d'intermédiaire entre la communauté scolaire et le CSE.

Les parents ne s'inquiétèrent pas autrement que la CECM reporte de quelques mois l'examen de leur requête. Dans l'intervalle, la CECM reçut les représentations d'un comité local opposé à la déconfessionnalisation. Des trois porte-parole du groupe, deux envoyaient leurs enfants à l'école privée et le troisième était célibataire. Le groupe avait été mis sur pied avec la bénédiction de l'archevêque de Montréal, Mgr Paul Grégoire, qui prit ensuite d'autres initiatives. En avril, il rencontra privément la CECM pour lui faire part de ses réserves sur le projet d'école pluraliste. La bataille commençait.

Le débat à la réunion de la CECM deux jours plus tard fut orageux mais peu concluant. La Commission fit nettement savoir qu'elle répugnait à donner suite à la demande des parents. Frustrés, les parents s'adressèrent directement au comité catholique.

La veille de la prochaine réunion de la CECM, une annonce parut dans *Le Devoir* sous la signature de 290 personnalités catholiques en faveur du projet de Notre-Dame-des-Neiges. On supposerait qu'elle influencerait les commissaires. Le lendemain soir, la CECM parut effectivement se rendre au désir des parents. Elle y mit cependant une condition : elle voulait procéder à un sondage en vue de confirmer l'appui de la communauté locale au projet pluraliste. Deux semaines plus tard, même cet écueil sembla écarté. Sans attendre la décision de la CECM, le comité catholique accorda à l'école Notre-Dame-des-Neiges le statut non confessionnel. Puisque le comité catholique était la créature du conseil des évêques, tout semblait dit. Le 5 juin cependant, Mgr Grégoire réaffirma son opposition au projet. Deux jours plus tard, la

CECM décida par neuf voix contre huit de procéder au sondage contre l'avis de ses avocats qui jugeaient la démarche inutile.

Le CSE maintint sa décision et, à l'automne 1979, les parents purent librement inscrire leurs enfants aux cours de catéchisme ou de morale ; 45 % des parents optèrent pour la morale. Malgré les lettres de Mgr Grégoire leur rappelant leurs devoirs de catholiques, les parents se prononcèrent à 72 % en faveur du projet dans le sondage de la CECM dont les résultats furent publiés à l'automne. En octobre, au cours d'une assemblée particulièrement nombreuse, les membres du comité de parents furent réélus, l'emportant haut la main sur des candidats opposés à la déconfessionnalisation. Trois des candidats de l'opposition avaient contesté le changement de statut devant le tribunal en juin mais ils n'avaient pu justifier leur demande d'injonction. La cour n'avait pas encore statué sur le fond de la question.

Une fois encore, tout sembla dit. Mais l'affaire Notre-Dame-des-Neiges revint à l'ordre du jour de la réunion du 6 décembre de la CECM. Ce soir-là, le président Luc Larivée, jusque-là sympathique au projet, annonça à l'étonnement de l'assistance qu'il avait changé d'idée. Il reconnut que le comité des parents faisait une demande légitime et que sa requête traduisait fidèlement la volonté des parents, mais il dit que la CECM n'avait pas mandat d'administrer des écoles non catholiques.

Après plusieurs heures de débat acrimonieux, la réunion fut reportée à la semaine suivante. Dans l'intervalle, presque toutes les parties concernées — c'est-à-dire le CSE, le ministère de l'Éducation, les comités central et régional de parents et les syndicats d'enseignants — dénoncèrent la volte-face des commissaires. En vain. Le 21 février, M. Larivée proposa une résolution longue et confuse rejetant la requête de Notre-Dame-des-Neiges. Les commissaires l'adoptèrent à 12 voix contre 6.

L'Association des parents catholiques était triomphante. Les commissaires avaient changé d'avis non pas tant par orthodoxie religieuse que par opportunisme. Le MSC leur avait rappelé clairement qu'ils lui étaient redevables de leur élection en 1977. Et les prochaines élections scolaires avaient lieu dans moins de quatre mois.

Même si le MSC n'était intervenu que nominalelement dans certains cas, les commissaires savaient qu'avec l'apathie du public, s'opposer à l'APCQ sur cette question signifiait la défaite à l'élection de 1980. Néanmoins, six commissaires appuyèrent les parents de Notre-Dame-des-Neiges jusqu'au bout.

À l'école, la décision des commissaires eut l'effet d'une bombe. Sur le plan légal heureusement, elle semblait fragile. Le vrai choc survint peu après. Le 17 avril 1980, le juge en chef Jules Deschênes, de la Cour supérieure, donna gain

de cause aux parents dissidents. Le juge établit que, puisque la CECM était l'héritière directe de la Commission catholique de la ville de Montréal avant 1867, ses privilèges étaient garantis par l'article 93 de l'AANB et ne pouvaient être infirmés. Puisqu'elle n'administrait que des écoles élémentaires catholiques en 1867, elle ne pouvait être requise aujourd'hui d'administrer d'autres écoles : bref, Notre-Dame-des-Neiges ne pouvait être pluraliste et demeurer Notre-Dame-des-Neiges.

Le jugement fit la joie de l'APCQ et de ses partisans, d'autant que les prochaines élections promettaient une CECM unanimement proconfessionnelle. Avec la mobilisation des énergies politiques pour le référendum du 20 mai sur la souveraineté-association, les élections scolaires trois semaines plus tard n'intéressèrent que le petit nombre. Et cela, comme on l'avait déjà vu, garantissait la victoire du MSC. Trois des six commissaires qui avaient appuyé le projet Notre-Dame-des-Neiges renoncèrent à briguer les suffrages. Les trois autres furent défaits, y compris M. Robert Sauvé dans le quartier 4 qui incluait le territoire de Notre-Dame-des-Neiges.

Seulement 12 % des votants exercèrent leur droit de vote dans le quartier 4 donnant à la candidate du MSC, Mme Francine Synott, qui avait combattu le projet depuis le début, une marge de 3 à 2 sur M. Sauvé. La participation dans les autres districts de la CECM et dans les autres commissions scolaires s'éleva en moyenne à 13,5 % dans les 56 circonscriptions où l'élection fut contestée. Dans cinq des 19 districts de la CECM, le MSC n'eut même pas à faire campagne puisque ses candidats n'eurent pas d'adversaires. En tout, 48 des 104 sièges des huit commissions scolaires de l'île furent comblés par acclamation. Quelque chose manifestement ne tournait pas rond dans le système.

Les parents de Notre-Dame-des-Neiges et leurs sympathisants se retrouvaient donc avec une commission scolaire plus hostile que la précédente, une commission qui se donnait pour mandat de « rechristianiser » les écoles ¹. Cette nouvelle politique apparut clairement l'année suivante dans la décision des commissaires de ne pas prolonger le mandat de l'école alternative L'Atelier parce qu'on n'y faisait pas suffisamment d'efforts pour dissuader les parents de choisir l'instruction morale plutôt que l'instruction religieuse.

Hors de Montréal, les élections scolaires de 1980 soulevèrent des questions du même ordre. À Québec, cinq parents d'élèves de la Commission scolaire catholique de la ville de Québec se virent refuser le droit de poser leur candidature parce qu'ils refusaient de certifier qu'ils étaient pratiquants conformément à la charte de la Commission scolaire. Ils protestèrent en vain auprès du ministre de l'Éducation invoquant la Charte des droits et libertés de

¹ « La CECM sur la voie de la "rechristianisation" », *Le Devoir*, 8 octobre 1981, p. 3.

la personne ¹. La même année, nombre de parents d'élèves des écoles catholiques de la rive sud de Montréal furent privés de leur droit de vote parce qu'ils n'avaient pas déclaré leur religion aux énumérateurs ². Ces incidents remettaient en question la légitimité du système.

Il ne semblait pourtant pas y avoir de solutions simples. Le jugement Deschênes et le résultat des élections à la CECM plaçaient les autorités du Québec dans une situation embarrassante. Si le jugement était confirmé, presque toute réforme des structures de l'éducation serait interdite. Au cours de l'été, le gouvernement rencontra le comité des parents de Notre-Dame-des-Neiges en vue de trouver un compromis. Le ministre de l'Éducation, M. Jacques-Yvan Morin, promit d'en appeler du jugement. Dans l'intervalle, il proposa de créer une « école ministérielle » non confessionnelle qui ne relèverait pas de la CECM ni d'aucune autre commission scolaire.

Les parents rejetèrent la proposition. Elle aurait réglé le problème immédiat de la confessionnalité mais elle aurait fait de Notre-Dame-des-Neiges une école alternative plutôt que l'école de quartier que voulaient les parents. L'assemblée des parents en septembre approuva sans réserve la décision du comité. Il n'était pas question de capituler sur les principes qui sous-tendaient leur perception de l'école communautaire. En attendant les correctifs législatifs, l'école s'efforcerait de préserver son statut pluraliste de fait.

Le premier test ne tarda pas à venir. Dans une lettre en septembre, le directeur général de la CECM annonça aux parents qu'ils devaient remplir des formulaires autorisés par la CECM pour exempter leurs enfants de l'instruction religieuse même s'ils avaient rempli les formulaires utilisés l'année précédente sous le régime pluraliste. La lettre indiquait que ces formulaires n'étaient pas valides puisqu'ils offraient aux parents le choix entre le catéchisme et l'instruction morale. La question était symbolique. Si cette pratique pouvait être rétablie sans opposition, d'autres ne manqueraient pas de suivre. Les parents concernés furent contactés et la plupart convinrent de ne pas signer d'autres formulaires. La balle était maintenant dans le camp de la CECM. Allait-elle forcer 22 élèves à suivre des cours de religion contre la volonté de leurs parents simplement parce qu'ils n'avaient pas rempli les bons formulaires ? La CECM retraits.

Tel était l'état de la situation en 1981 lorsque le gouvernement du Parti québécois fit part de son intention de réformer les structures scolaires de façon à créer « deux, trois, plusieurs... » Notre-Dame-des-Neiges.

¹ « Cinq candidatures rejetées pour des raisons religieuses », *La Presse*, 4 juin 1980, p. A4.

² « Dans plusieurs commissions scolaires ; il faut être catholique pour voter ou se présenter aux élections du 9 juin », *La Presse*, 29 avril 1980.

Sondages et polarisation

[Retour à la table des matières](#)

Dans tout le brouhaha autour de la réforme de l'éducation, on a souvent fait état du désir de la population et particulièrement des parents. Les défenseurs du système confessionnel justifient leur position en disant qu'elle correspond à la volonté de la population. Leurs adversaires soutiennent d'autre part qu'il ne peut être question de volonté de la majorité en une matière où seuls les droits de la minorité sont en cause et, citant d'autres chiffres, ils contestent l'hypothèse d'une majorité favorable à la confessionnalité.

La vérité est difficile à saisir mais certaines tendances sont claires. Premièrement, la dimension religieuse de l'éducation n'a plus la même importance qu'autrefois pour les parents. Deuxièmement, le principe confessionnel est plus fragile dans la région de Montréal et chez les jeunes, les instruits, les enseignants et les non-catholiques. Troisièmement, les structures confessionnelles ont perdu la faveur du public au cours des années 1970 mais la question est si complexe qu'elle suscite chez les gens des sentiments contradictoires.

Les sondages menés au début de la décennie révélaient que le *statu quo* perdait la faveur du public mais ils ne disaient pas ce par quoi on souhaitait le remplacer. Un sondage de CROP chez les francophones de l'île de Montréal en 1973 révéla que seulement 19 % favorisaient les commissions confessionnelles, 21 % les commissions linguistiques et 39 % les commissions unifiées et que 20 % étaient indécis¹. Le Centre de sondages de l'Université de Montréal effectua divers sondages en 1973, 1974 et 1976. Environ 60 % des parents s'opposaient aux commissions scolaires séparées pour les catholiques et les protestants ou pour les anglophones et les francophones. Il y eut une exception en 1976 lors d'un sondage limité aux parents d'élèves de la CECM ; 54 % des parents favorisaient des commissions confessionnelles et 46 % s'y opposaient².

En 1975, le CSIM publia sous la signature de Normand Wener le rapport d'un sondage effectué chez les parents de l'île de Montréal. Les répondants catholiques étaient très partagés sur la question de savoir si les commissaires d'écoles devaient être de même religion qu'eux. Un peu plus de la moitié disaient que non³. À la question de savoir si les autres groupes formant la

¹ Voir J.-P. PROULX, *La restructuration scolaire de l'île de Montréal : problématique et hypothèses de solution* (Montréal : Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1976), p. 266.

² *Ibid*, p. 267.

³ Normand WENER, « Les aspirations des parents de l'île de Montréal face à la religion à l'école » (Montréal : Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1975), p. 302, 329.

communauté éducative devaient être de même religion, seulement les professeurs de religion étaient perçus par une forte majorité comme devant être de même religion. Pour tous les autres, personnel, élèves, etc., une forte majorité disaient ne pas éprouver le besoin qu'ils partagent leurs convictions religieuses¹. Et dans un sondage de 1978 chez les enseignants québécois, seulement 6 % favorisaient le *statu quo* des commissions confessionnelles. Le reste était partagé à peu près également entre des commissions unifiées, linguistiques et à la fois linguistiques et confessionnelles².

Dans un sondage effectué pour le compte de la CECM publié en 1976, Bouchard et Cloutier trouvèrent une faible majorité de parents d'élèves de la CECM (54 %) en faveur de commissions séparées pour les catholiques et les protestants. C'est ce résultat qu'invoquent habituellement les groupes catholiques traditionalistes — par exemple, dans leurs représentations au comité de restructuration du Conseil scolaire de l'île de Montréal³ — et ils négligent d'ajouter l'observation des auteurs disant que les réponses aux autres questions montraient que parmi ceux qui mentionnaient les deux, beaucoup plus se préoccupaient de la dimension linguistique que de la dimension religieuse⁴.

Bouchard effectua un autre sondage en 1978 pour le compte du ministère de l'Éducation dans le cadre des consultations sur le livre vert sur le régime pédagogique du primaire et du secondaire. Contrairement au sondage précédent, celui-là ne fut pas limité à la région de Montréal ou aux parents mais embrassa un échantillonnage représentatif de tous les Québécois. Le sondage ne comportait pas de questions sur le caractère des commissions scolaires mais il explorait la dimension religieuse de l'école. Quand on leur demandait leur préférence, moins de la moitié des répondants optaient pour l'école catholique au primaire et moins de 40 % au secondaire. La majorité, concentrée parmi les éléments le plus instruits, le plus jeunes et le plus urbains de la population, optait pour l'école multiconfessionnelle ou neutre⁵.

Une autre question visait à déterminer si les répondants favorisaient la formule d'exemption ou simplement le choix entre l'instruction morale ou religieuse. La réponse à cette question était plus conservatrice : 52 % favorisaient l'exemption et 48 % le choix. Dans une autre étude menée par

¹ *Ibid.*, p. 269.

² C. LESSARD *et al.*, « Les enseignants s'accommoderaient d'une division fondée sur la langue », *Le Devoir*, 26 juin 1981, p. 17.

³ Voir J.-P. PROULX, « The Montreal Community... », *op. cit.*, pp. 62-63, 140.

⁴ P. BOUCHARD et E. CLOUTIER, *Les attentes des parents vis-à-vis l'école* (Montréal : Centre des sondages, Université de Montréal, 1976), p. 194.

⁵ P. BOUCHARD, *L'enseignement primaire et secondaire : résultats d'un sondage* (Québec : Ministère de l'Éducation, 1978) pp. 188-193.)

l'auteur en 1982 auprès d'un nombre égal de diplômés récents des écoles secondaires catholiques et protestantes de langue anglaise, il est apparu très peu de différence dans l'attitude des deux groupes sur le rôle de la religion dans l'école et très peu de différence dans leur perception de l'éducation dispensée dans les écoles secondaires des deux systèmes ¹.

En novembre 1981, dans un effort pour clarifier une situation légèrement confuse, une étude approfondie fut menée par Pelletier et Lessard de l'Université de Montréal ². Plus de 2 000 Québécois répondirent par téléphone à une douzaine de questions. Leurs réponses furent particulièrement éclairantes et aident à dissiper la confusion.

La réponse à la question de savoir si on devait maintenir le système actuel de commissions scolaires confessionnelles avait de quoi encourager les catholiques traditionalistes. Les deux tiers de ceux qui exprimèrent une opinion répondirent positivement et le tiers négativement ³. Pourtant, lorsqu'on leur demanda s'il devait y avoir des commissions séparées pour les protestants et les catholiques, seulement 45 % des mêmes répondants dirent oui ⁴; 58 % souhaitaient des commissions séparées pour les anglophones et les francophones. Et, parmi ceux qui répondirent affirmativement aux deux questions, près des trois quarts (72 %) classaient la langue devant la religion par ordre d'importance ⁵. Les auteurs concluent que la première question permettait à certains répondants de méprendre le *statu quo* pour une division linguistique plutôt que confessionnelle. Un examen attentif des résultats du sondage révélait l'ordre de préférence suivant : 47 % en faveur de commissions scolaires linguistiques, 35 % en faveur de commissions unifiées et 18 % en faveur de commissions confessionnelles ⁶.

Une autre partie de l'étude portait sur les attitudes envers la religion dans l'école. Une forte majorité (58 %) préférait l'école pluraliste (31 %) ou neutre (27 %), le reste optant pour l'école catholique (40 %) ou protestante (2 %) ⁷. Sur une question connexe, 69 % favorisaient le libre choix entre l'instruction morale ou religieuse. Seulement 31 % favorisaient le régime d'exemption ⁸. Sur ces deux questions, et particulièrement sur la dernière, il semble y avoir eu une évolution marquée depuis le sondage Bouchard. Comme dans les autres études, Pelletier et Lessard trouvèrent plus d'opposition aux commissions et

¹ Étude jusqu'ici inédite effectuée par l'auteur en 1982.

² G. PELLETIER et C. LESSARD, *La population québécoise face à la restructuration scolaire* (Montréal : Guérin, 1981).

³ *Ibid.*, p. 51.

⁴ *Ibid.*, p. 52.

⁵ *Ibid.*, p. 53.

⁶ *Ibid.*, p. 66.

⁷ *Ibid.*, p. 88.

⁸ *Ibid.*, p. 89.

aux écoles confessionnelles chez les plus instruits et les plus jeunes, ainsi que chez les anglophones et dans la région de Montréal.

Une vaste étude menée par le comité central des parents d'élèves de la CECM sur le livre blanc révèle aussi une nette tendance dans ce sens. Le sondage, qui recueillit plus de 5 000 réponses parmi 10 000 parents choisis au hasard, révéla que 55 % favorisaient l'école pluraliste, 28 % l'école neutre et 28 % l'école confessionnelle ¹. On examina aussi la division des commissions scolaires. La majorité (40 %) favorisaient des commissions à la fois confessionnelles et linguistiques ; 32 % favorisaient des commissions unifiées ; 18 % des commissions linguistiques et 4 % des commissions confessionnelles ².

La tendance révélée par ces enquêtes nous permet de mesurer en gros les sentiments populaires. Une minorité importante, qui inclut peut-être une majorité de francophones en dehors de Montréal, favorise le système actuel d'écoles confessionnelles administrées par des commissions confessionnelles. Mais la majorité, concentrée dans la région de Montréal où la question est plus critique, souhaite des structures linguistiques (ou, quoique à un moindre degré, des structures unifiées) et des écoles pluralistes.

Mais les sondages ne sont pas forcément objectifs. Ils servent d'armes dans une campagne politique où différents groupes prétendent parler au nom de la majorité. Le chapitre 5 examine le débat sur la réforme scolaire et la prétention des partis politiques et d'autres groupes d'exprimer la volonté populaire et de servir le bien commun.

¹ Comité central des parents de la CECM, *Sondage auprès des parents de la CECM* (Montréal : Secrétariat des parents, CECM, novembre 1982), p. 45.

² *Ibid.*, p. 50.

CHAPITRE 5

LES FORCES EN PRÉSENCE

[Retour à la table des matières](#)

En matière de restructuration scolaire, les sondages d'opinion démontrent que la population est divisée et confuse. La confusion provient de la relation complexe entre la langue, la religion et les structures scolaires. Les ambiguïtés constitutionnelles obscurcissent encore la question. Malgré la confusion, les divisions politiques que la question a provoquées sont profondes et durables. Les camps qui se sont formés au cours des années 1960 se sont développés et ont mûri au cours des diverses phases du débat. Dans ce chapitre, nous verrons les forces qui s'affrontent dans la dernière ronde de la bataille.

Une opposition encore puissante

Contre la réforme se dresse une coalition puissante qui a perdu du terrain dans l'opinion publique et chez les intellectuels mais reste forte au plan de l'organisation et de la coordination par rapport à l'autre camp. Elle se compose de deux blocs : les catholiques traditionalistes ou intégristes et les dirigeants du milieu scolaire anglo-protestant. Chaque bloc comprend plusieurs groupes distincts mais étroitement reliés qui ont pris le devant de la scène à des moments divers pour faire part de leurs vues aux comités parlementaires et aux commissions d'étude des projets de réforme.

Au cœur de chaque réseau se trouvent une ou plusieurs organisations qui coordonnent et qui, dans certains cas, créent les autres. Chez les catholiques traditionalistes, l'Association des parents catholiques (APCQ) établit la stratégie. La quasi-unanimité de la communauté anglo-protestante a permis aux commissions scolaires protestantes de prendre la tête du mouvement anti-réformiste. Il nous suffira d'examiner le rôle de ces principales organisations pour mesurer la force des deux blocs.

L'APCQ fut fondée en 1966 par M. Louis Bouchard pour mobiliser l'opinion contre les recommandations du rapport final de la Commission Parent. Elle a rallié l'opposition catholique à tous les projets de réforme subséquents¹. Elle s'est révélée particulièrement habile à organiser des pétitions et des campagnes de lettres. Elle a aussi entretenu une relation étroite avec le bureau de l'éducation de l'archidiocèse de Montréal dont l'action s'est intensifiée à mesure que Mgr Paul Grégoire s'est éloigné des positions relativement conciliantes du conseil des évêques². L'APCQ, comme on l'a noté plus haut, a pleinement profité de sa position à Montréal pour influencer les élections scolaires par l'intermédiaire de son bras politique officieux, le MSC.

L'APCQ a pour objectif de « préserver la liberté et [de] promouvoir le christianisme en éducation ». La liberté en question est celle des écoles privées dont l'APCQ a vigoureusement encouragé l'expansion. La majorité des 60 000 membres de l'Association sont des parents d'élèves d'écoles privées³. Bien souvent, la cotisation de 5 \$ par famille est déduite des frais d'inscription de l'enfant⁴. Il y a un curieux paradoxe ici : une association qui se compose principalement de parents d'élèves d'écoles privées, qui ne sont légalement soumises à aucune obligation vis-à-vis des structures ou du contenu religieux⁵, est le grand défenseur de la confessionnalité de l'éducation publique.

Chaque mois le journal de l'APCQ, *Famille-Québec*, reprend les mêmes arguments : en faveur des subventions aux écoles privées et de l'éducation publique confessionnelle, contre l'éducation sexuelle et l'exemption de l'instruction religieuse dans les écoles catholiques. Ses adversaires — les parents de Notre-Dame-des-Neiges et leurs alliés furent une cible particulièrement fréquente — sont dénoncés et discrédités si possible⁶. Pour l'APCQ, l'enjeu est clair : l'abandon des remparts traditionnels de l'éducation est une invitation à la nationalisation de l'éducation et, par conséquent, à la désagrégation morale du tissu social.

¹ Bouchard rompit plus tard avec l'APCQ mais resta fidèle aux mêmes objectifs fondamentaux qu'il défend dans son tabloïd, *Plein jour*, et à la CECM dont il est vice-président.

² Voir Denise ROBILLARD, « Mgr Paul Grégoire : Une Église qui fera de plus en plus place au laïc », *Le Devoir*, 2 juillet 1982.

³ Rodolphe MORRISSETTE, « L'Association des parents catholiques », *Le Devoir*, 12 et 13 octobre 1982.

⁴ *Ibid.*

⁵ Selon Mariane FAVREAU, 60 % des écoles privées du Québec ne sont pas confessionnelles. « Seules 40 % des écoles privées sont catholiques », *La Presse*, 12 avril 1979.

⁶ Voir, par exemple, les numéros de *Famille-Québec* au sommet du débat sur Notre-Dame-des-Neiges au printemps 1979.

Les 12 membres du bureau de l'APCQ, sans doute représentatifs de l'ensemble des membres, sont des professionnels, particulièrement des avocats et des notaires ou des femmes de professionnels — y compris la présidente, Mme Adeline Mathieu — et des hommes d'affaires. Deux prêtres catholiques sont membres d'office, l'un à titre d'aumônier et l'autre à titre de conseiller spirituel¹. Par les membres de son bureau, l'APCQ est reliée à d'autres organisations comme le MSC, les Chevaliers de Colomb, l'Institut catholique de l'archidiocèse de Montréal, de même que les groupes anti-avortement et autres à buts particuliers fidèles au même traditionalisme catholique. Des mouvements paroissiaux forment les chaînons du réseau, comme il est apparu clairement durant les campagnes électorales du MSC. Grâce à toutes ces ressources, l'APCQ fut en mesure de réunir des coalitions *ad hoc* pour soutenir les campagnes qu'elle engagea.

Ses succès électoraux à Montréal et dans les régions avoisinantes renforcèrent ses liens avec les membres des commissions scolaires catholiques et, par conséquent, avec la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec (FCSCQ). La relation reste fragile parce que la position de l'APCQ est loin de faire l'unanimité des commissaires et des administrateurs d'écoles. Les conseillers juridiques furent d'efficaces agents de liaison du réseau : les maisons d'avocats représentant la CECM et la FCSCQ furent étroitement associées à l'APCQ et à ses causes, comme la bataille juridique contre les parents de Notre-Dame-des-Neiges².

Malgré ses prouesses d'organisation, le réseau de l'APCQ ne refléta jamais le point de vue des élites francophones. Même les éducateurs qui l'appuyaient furent souvent gênés par le ton doctrinaire et — dans le Québec d'après la Révolution tranquille — discordant de ses prises de position. À la fin des années 1960, tous les partis politiques, même l'Union nationale dont plusieurs militants étaient pourtant catholiques traditionalistes, prirent leurs distances de l'APCQ et de ses positions³. À lui seul, le réseau de l'APCQ n'aurait pu bloquer le mouvement de réforme.

La véritable force de la coalition, comme le démontrèrent les campagnes fructueuses menées contre les projets de loi 62 et 28, résidait dans le second bloc émanant du système protestant. Contrairement à leur contrepartie francophone, les élites anglophones n'eurent en général qu'un porte-parole. En éducation, ce fut le Bureau des écoles protestantes du grand Montréal (Protestant School Board of Greater Montreal) à la tête d'un réseau comprenant l'Association des commissions scolaires protestantes du Québec (Quebec As-

¹ MORRISSETTE, *op. cit.*

² *Ibid.*

³ Voir A. SANCTON, *Governing the Island of Montreal : Language Differences and Metropolitan Politics* (Berkeley : University of California Press, à paraître), chapitre 8.

sociation of Protestant School Boards), le Quebec Home and School Association, l'Association des administrateurs d'écoles Protestantes et, habituellement, l'Association provinciale des enseignants protestants (Provincial Association of Protestant Teachers).

Les mémoires des 16 groupes protestants de langue anglaise¹ qui comparurent devant le comité de restructuration du CSIM en 1975 témoignaient d'une coordination évidente. Le mémoire le plus complet était celui du PSBGM, rédigé par un comité qui comprenait les présidents de l'Association des enseignants de Montréal (Montreal Teachers' Association) et de l'Association des administrateurs scolaires du Québec (Quebec Association of School Administrators). Ce dernier groupe présenta son propre mémoire, très semblable à celui du PSBGM, comme le fit le MTA conjointement avec les associations d'enseignants protestants du Lakeshore et de la province. Le mémoire du PSBGM était aussi appuyé en substance par celui du comité central des parents du PSBGM. Enfin, comme le fit observer un journaliste², il y avait « une structure identique d'arguments dans le mémoire du Quebec Home and School Association et celui du Macdonald High School Committee, qui nous porte à croire qu'il y a une forte influence de l'un sur l'autre ». Le Vivian Graham School Committee dont les arguments étaient « exposés de la même façon » que ceux du Mount Pleasant School³ soutenait le mémoire du Macdonald High School.

Les buts du PSBGM et de son réseau d'alliés furent toujours les mêmes. Dans toutes leurs interventions, leur premier et souvent leur seul souci fut de protéger le système autonome d'éducation anglophone. Dans leur esprit, chaque réforme de l'éducation au Québec sape l'autonomie du secteur protestant. Les dirigeants de l'enseignement protestant s'opposèrent donc à chaque réforme majeure de l'éducation depuis la Révolution tranquille, y compris la loi 63 qui, en fait, étendait aux anglo-catholiques le droit à l'enseignement en langue anglaise. Le PSBGM la combattit avec acharnement la tenant pour un empiétement sur son autonomie puisqu'elle exigeait de toutes les écoles anglaises que leurs élèves acquièrent une mesure de compétence en français⁴.

Comme ses alliés catholiques, le bloc protestant mobilisa ses partisans et fit campagne dans les médias. C'était souvent sans besoin puisque, sous les

¹ En tout, 64 groupes présentèrent des mémoires.

² J.-P. PROULX, *The Montreal Community and School Restructuration* (Montréal : CSIM, 1975), p. 21.

³ *Ibid.*

⁴ Voir William TETLEY, « The English and Language Legislation : A Personal History », dans C. CALDWELL et E. WADDELL, *The English of Quebec from Majority to Minority Status* (Québec : IQRC, 1982), pp. 379-398.

libéraux et l'Union nationale, il avait accès directement aux législateurs grâce à ses contacts dans le milieu des affaires. Avec l'avènement du Parti québécois en 1976 et, par conséquent, leur isolement du pouvoir politique, les commissions scolaires protestantes eurent recours aux tribunaux plus fréquemment, presque couramment.

Elles contestèrent la constitutionnalité des lois et règlements sur la langue de l'enseignement après avoir demandé en vain au gouvernement fédéral de désavouer la loi 63¹. En 1969, les procureurs du PSBGM crurent que les garanties confessionnelles de l'article 93 de l'AANB s'appliquaient aussi à la langue. Le PSBGM fonda donc ses interventions sur la présomption que toute loi provinciale limitant l'accès à l'éducation de langue anglaise était illégale. Comme l'avaient prévu la plupart des constitutionnalistes, l'argument du PSBGM fut carrément rejeté par les tribunaux et par le gouvernement fédéral lorsqu'il voulut l'appliquer à la loi 22².

À la suite de cet échec, le bloc protestant révisa sa stratégie constitutionnelle. Le PSBGM chercha à affaiblir les pouvoirs du Québec en matière d'éducation en demandant au gouvernement fédéral d'intervenir pour garantir et subventionner l'éducation de langue anglaise au Québec (et l'éducation de langue française dans les autres provinces) pour quiconque en ferait la demande³. Les commissions scolaires protestantes décidèrent d'exploiter toutes les garanties confessionnelles que leur offrait la constitution. Elles contestèrent ainsi la validité constitutionnelle de diverses initiatives du gouvernement du Québec. En novembre 1982, le PSBGM annonça qu'il soutiendrait la Commission scolaire catholique de la vallée de la Châteauguay dans sa cause contre le gouvernement du Québec alléguant qu'il avait outrepassé ses pouvoirs constitutionnels en interdisant aux écoles françaises d'enseigner l'anglais plus tôt qu'en quatrième année⁴. Et en janvier 1983, le PSBGM et trois autres commissions scolaires annoncèrent qu'ils contesteraient en Cour supérieure le nouveau « régime pédagogique » mis en œuvre dans tout le système scolaire, de même que les nouveaux règlements relatifs au transfert

¹ Voir *ibid.*

² *Ibid.*

³ C'était l'essentiel du mémoire présenté par le PSBGM au comité parlementaire conjoint sur la nouvelle constitution à la fin de 1980. Voir J.-P. PROULX, « Le grand rêve du BEPGM », *Le Devoir*, 29 octobre 1980. De plus, bien que mécontent du fait que la nouvelle constitution ne faisait qu'ajouter les anglophones des autres provinces à la liste de ceux qui sont admissibles à l'éducation anglaise au Québec, le PSBGM alla devant les tribunaux en 1982 pour s'assurer que l'article serait respecté et il eut gain de cause.

⁴ Sandy SENYK, « PSBGM votes to join battle for English classes », *The Gazette*, 18 novembre 1982.

d'enseignants entre les commissions scolaires ¹. L'idée de combattre le nouveau « régime pédagogique » qui était le fruit d'années de travail par les enseignants et les spécialistes de toutes les disciplines de l'enseignement ² émanait d'une philosophie dont l'autonomie est le principe suprême.

L'élection du PQ diminua l'influence du bloc protestant mais renforça sa détermination. Le bloc n'eut plus à combattre aucune opposition interne. Le groupe des cinq « progressistes » du PSBGM qui avait présenté un rapport minoritaire au comité de restructuration du CSIM en 1975 ne tarda pas à se dissoudre.

En prenant le parti de défendre la professionnalité pour préserver l'autonomie de leurs écoles, les anglo-protestants isolèrent les anglo-catholiques qui ne jouissent pas de garanties constitutionnelles. Ils irritèrent aussi les éléments francophones qui favorisent l'école neutre ou pluraliste et qui n'admettent pas que la minorité profite de ses privilèges constitutionnels pour imposer à la majorité francophone des structures confessionnelles. Tel était le sens des commentaires qui accueillirent la déclaration des évêques anglicans en décembre 1982. Les évêques encourageaient leurs ouailles à former des écoles dissidentes si la réforme proposée dans le livre blanc était mise en œuvre. Compte tenu de la nature moins que « protestante » de leurs écoles, les autorités religieuses furent critiquées pour vouloir opposer leurs garanties religieuses à la réforme de l'éducation ³.

Les partisans de la réforme

[Retour à la table des matières](#)

Il n'y a pas de parallèle entre le mouvement favorable à la réforme et le mouvement qui la combat. Pour commencer, il n'existe pas de groupe anglophone important favorable à la réforme. Des groupes francophones surgirent à la défense de la réforme mais aucun ne montra l'ardeur inlassable de l'APCQ. Au plan de l'organisation, le camp pro-réformiste n'arrive pas à la cheville de l'APCQ.

¹ Sandy SENYK, « PSBGM asks ruling on who runs schools », *The Gazette*, 14 janvier 1983. Voir aussi B. MORRIER, « Les transferts d'enseignants seraient inconstitutionnels », *Le Devoir*, 5 février 1983.

² Voir Angèle DAGENAIS, « Les anglophones : la communauté réclame le droit au développement pédagogique », ainsi que les autres articles de la série sur le nouveau régime pédagogique, *Le Devoir*, 20 janvier 1983. Voir aussi Sandy SENYK, « English schools lag in back-to-basics push », *The Gazette*, 3 septembre 1983.

³ J.-P. PROULX, « Les évêques anglicans inciteront leurs fidèles à ouvrir leurs propres écoles », *Le Devoir*, 8 décembre 1982 ; et Jean-Guy DUBUC, « Étrange réaction des Anglicans » (éditorial) *La Presse*, 13 décembre 1982.

La disparition du Mouvement laïque de langue française, dont on a déjà noté l'influence sur les réformes de l'éducation de la Révolution tranquille, laissa un grand vide. Le MLF, qui comptait 1 500 adhérents au faîte de ses activités¹, s'est dissout en 1966, ses dirigeants passant aux batailles politiques et sociales qui occupaient l'avant-scène à la fin de la décennie. En 1980, un autre groupe adopta le nom de Mouvement laïque en vue d'orienter la réforme vers un système d'éducation publique libre de tout contenu religieux. Le groupe s'était fait connaître sous le nom d'AQADER (Association québécoise pour l'application du droit à l'exemption de l'enseignement religieux).

L'AQADER avait été fondée en 1976 pour veiller au respect du droit des élèves d'écoles catholiques d'être exemptés de l'instruction religieuse conformément aux règlements du comité catholique et à la Charte des droits de la personne du Québec². Par les pressions qu'elle exerça et les appels qu'elle logea à la Commission des droits de la personne, l'AQADER réussit à éliminer une bonne partie des abus³. Elle eut cependant moins de succès dans son nouveau rôle. Jusqu'ici, le Mouvement laïque n'a pas la vigueur de son prédécesseur parce qu'une bonne partie de sa clientèle craint de compromettre toute possibilité de réforme en insistant sur l'école neutre. Le Mouvement passe pour extrémiste et n'est pas susceptible de jouer un rôle de premier plan dans le débat sur la réforme.

Le Regroupement scolaire de l'île de Montréal (RSIM), qui favorise des écoles pluralistes suivant le modèle de Notre-Dame-des-Neiges, semble plus légitime⁴. Fondé au début de 1980 en vue de contester l'hégémonie du MSC dans les élections scolaires, le RSIM n'a pas eu grand succès jusqu'ici et a fait peu d'efforts pour recruter des adhérents à sa déclaration de principe pourtant solide.

Quelques autres groupes font partie du bloc pro-réformiste. Des groupes d'universitaires ou de défenseurs des libertés civiles qui s'intéressent à la religion et à l'éducation — y compris la faculté de théologie de l'Université du Québec à Montréal, l'Association des professeurs d'instruction morale et

¹ Gaston DUGAS, « Le Mouvement laïque de langue française », *La Presse* 10 avril 1961, p. 15 ; et, « Précisions du Mouvement laïque de langue française », *La Presse*, 27 avril 1961, p. 47.

² Il continue d'y avoir des abus. Dans son ouvrage de 1982, *L'école laïque : pour sortir de l'impasse*, le Mouvement laïque cite 12 cas dans différentes écoles. Il donne l'exemple d'élèves exemptés forcés d'attendre dans le couloir ou privés d'une activité sportive et de parents tenus de se présenter en personne durant les heures de classe pour réclamer l'exemption de leurs enfants.

³ Paule DES RIVIÈRES, « Un dossier de l'AQADER mis au congélateur », *Le Devoir*, 19 octobre 1978.

⁴ « Un groupe de Montréalais veut promouvoir les écoles pluralistes », *Le Devoir*, 1^{er} mai 1980.

religieuse et la Ligue des droits de l'homme du Québec — intervinrent aussi dans le débat à l'occasion, notamment à la défense des parents de Notre-Dame-des-Neiges.

Le bloc pro-réformiste n'a pas d'organisation centrale capable de mobiliser des appuis comme l'APCQ. Les réformistes tendent à se reposer sur le PQ ou sur les syndicats mais les partis politiques et les syndicats sont des alliés inconstants comme le démontra l'expérience du MDS et du RPS dans les élections scolaires de la région de Montréal. Ils ont leurs priorités qu'ils déterminent sur la foi de considérations souvent pragmatiques. Les syndicats, s'ils sont quelquefois plus téméraires que les partis politiques, sont rarement capables de consacrer beaucoup de personnel et de fonds au service d'une cause qui ne sert pas les intérêts immédiats de leurs membres. La CEQ donna son appui de principe au MDS et au RPS mais ne leur apporta pas grand-chose de concret. Ses efforts se bornèrent plus ou moins à des déclarations de principes et à la distribution de tracts.

Les enseignants et leurs syndicats jouèrent néanmoins un rôle significatif dans le débat. Les sondages cités plus haut révélèrent qu'une forte majorité d'enseignants était opposée au système confessionnel¹. Le refus de nombre d'instituteurs d'enseigner le catéchisme entraîna d'importants changements dans certaines écoles² dont Notre-Dame-des-Neiges. Et peu de groupements au Québec prirent plus de risques et suscitèrent plus de controverses politiques que la CEQ après qu'elle eut rayé la mention « catholique » de son nom en 1966. Sa défense des causes progressistes et le ton radical de plusieurs de ses publications, notamment son *Manuel du 1^{er} mai*, contribuèrent à sa réputation extrémiste. Jamais bien loin cependant de toute controverse politique, la CEQ prit part tout naturellement au débat politique sur la réforme de l'éducation.

En 1971, la CEQ dénonça le gouvernement Bourassa pour avoir passé la loi 27 et retiré le projet de loi³. Invitée à présenter un mémoire au comité de restructuration du Conseil scolaire de l'île de Montréal quatre ans plus tard, elle refusa disant que sa position en faveur de la réforme de l'éducation était bien connue et que l'enquête n'était qu'un subterfuge pour éviter de passer à l'action⁴. La même année, la CEQ demanda qu'on cesse toute subvention aux

¹ C. LESSARD *et al.*, « Les enseignants s'accommoderaient d'une division fondée sur la langue », *Le Devoir*, 25 juin 1981. Le CSE lui-même reconnut ce fait. Voir J.-P. PROULX, *La restructuration scolaire de l'île de Montréal : problématique et hypothèses de solution* (Montréal : CSIM, 1975), p. 148.

² Mario FONTAINE, « Dix professeurs refusent d'enseigner la religion », *La Presse*, 11 mai 1980, p. 3.

³ « Un projet "timide et insuffisant" – la CEQ », *Le Devoir*, 7 juin 1971.

⁴ « Six groupes francophones refusent de se présenter devant le Conseil de l'île », *Le Devoir*, 29 avril 1975.

écoles privées¹. Son congrès de 1980 discuta longuement toute la question de l'éducation. Le débat prit fin avec l'adoption d'une résolution plus modérée que l'originale qui réclamait des écoles pluralistes sous l'administration de commissions scolaires unifiées². En octobre 1982, les délégués au conseil général de la CEQ substituèrent des commissions linguistiques aux commissions unifiées³.

La CEQ tempéra son ardeur réformatrice pour veiller à l'intérêt de ses membres⁴. Elle dénonça la loi 71 de décembre 1980 qui mettait en œuvre l'essentiel des propositions de *L'École québécoise*, le livre orange du gouvernement sur le contenu des cours et l'objectif des programmes scolaires. La CEQ s'opposait particulièrement à l'obligation faite à chaque école de mettre sur pied un comité d'orientation, composé de parents et d'enseignants, pour élaborer le « projet éducatif » de l'école. La Centrale dit que cette disposition de la loi portait atteinte à son droit de représenter et de défendre les intérêts de ses membres⁵. Le boycottage de la CEQ torpilla les comités d'orientation. Sa réaction au livre blanc, dont le projet éducatif est le pivot, fut encore plus négative.

Les divergences entre la CEQ et le gouvernement sur le livre blanc révèlent une autre faiblesse du camp réformiste. Avec l'avènement du PQ, les différends découlant des relations de travail vinrent ajouter aux craintes d'une réforme menaçant les droits acquis des enseignants dans les décisions en matière d'éducation. La CEQ rejoignit bientôt ses anciens ennemis du bloc d'opposition à la réforme⁶.

La réforme de l'éducation finit par être identifiée au Parti québécois. Le profil des réformistes identifiés par les sondages est effectivement très près du profil des partisans du PQ : Québécois francophones instruits, urbains, jeunes, de sexe masculin, susceptibles d'être engagés dans le secteur public ou parapublic. Pour le meilleur ou pour le pire, le Parti québécois est aujourd'hui le moteur de la réforme de l'éducation.

¹ Mariane FAVREAU, « L'enseignement privé ne devrait plus être subventionné », *La Presse*, 20 juin 1975.

² Daniel MARSOLAIS, « Religion : La CEQ opte pour les écoles pluralistes », *La Presse*, 27 juin, 1980.

³ Ce changement de position faisait partie de la réponse de la CEQ au livre blanc. Voir « La position de la CEQ sur le livre blanc (extraits) », *Le Devoir*, 29 octobre 1982.

⁴ La CEQ fut la cible de bien des critiques de la part d'anciens alliés pour son attitude « corporatiste ». Voir en particulier Jacques GRAND'MAISON, « Lettre ouverte à la CEQ », *Le Devoir*, 14 mars et 15 avril 1978.

⁵ Paule DES RIVIÈRES, « La CEQ refuse une plus grande place aux parents dans l'école », *Le Devoir*, 13 décembre 1979.

⁶ Voir plus loin, chapitres 7 et 8.

Les partis et la pédagogie

[Retour à la table des matières](#)

Depuis sa fondation en 1968, le Parti québécois a fait de la réforme de l'éducation l'un des éléments fondamentaux de son programme. Le programme initial du parti proposait un système d'éducation plus accessible et plus démocratique et mettait l'accent sur la participation des enseignants, des parents et des élèves aux décisions.

Au congrès de 1972, le parti jeta les bases de son programme actuel. Il réclamait une répartition plus équitable des ressources éducatives et proposait que l'éducation publique soit financée à même les fonds généraux de l'État. Les commissions scolaires n'auraient plus accès à la taxe foncière. Il favorisait l'expansion de l'éducation des adultes et la gratuité scolaire jusqu'à 18 ans et insistait sur l'instruction technique et l'enseignement du français.

L'article 5 constituait la pierre angulaire de la position du PQ sur les structures de l'éducation. Chaque école aurait un conseil qui déciderait des affaires pédagogiques et administratives de son ressort. Ce conseil serait composé du directeur de l'école, d'un nombre égal de parents et d'enseignants et, au niveau secondaire, d'élèves. Les commissions scolaires locales feraient place à des commissions régionales composées, à parts égales, d'administrateurs nommés par le gouvernement, de parents, d'enseignants et, au secondaire, d'élèves choisis par les conseils d'école. Pour l'île de Montréal, le programme proposait un petit nombre de commissions scolaire unifiées pour administrer toutes les écoles, indépendamment de leur appartenance linguistique et religieuse ¹.

Le parti remania son programme en 1975 en vue du référendum sur la souveraineté-association. En matière d'éducation, il condamna nettement les subventions aux écoles privées mais sans entrer dans le détail. Il ajouta des précisions dans l'édition de 1978, à l'article 16 du chapitre sur l'éducation. Les subventions seraient progressivement éliminées sur une période de cinq ans, sauf pour les écoles privées qui n'exerçaient pas de discrimination et qui constituaient une option de rechange valable aux écoles publiques. Ces écoles seraient graduellement intégrées au système public. Le programme de 1978 révélait un changement de ton et d'accent. Le parti était désormais au pouvoir et cherchait d'abord à réconcilier son programme avec la législation gouvernementale. Le chapitre sur la langue, par exemple, fut réécrit en

¹ Pour stimuler le débat et inciter à l'action, le Parti québécois publia une analyse des injustices du système d'éducation intitulée « À quand la réforme scolaire » par Gilbert Paquette (aujourd'hui ministre) et Raymond Lemieux.

conformité des grandes lignes de la Charte de la langue française adoptée un an plus tôt.

Le programme de 1980 ne fut que légèrement modifié, sauf les chapitres traitant de la souveraineté et de l'association économique en prévision du référendum. Le chapitre sur l'éducation s'enrichit d'une disposition importante, conséquence sans doute de l'affaire Notre-Dame-des-Neiges et des démarches de l'AQADER. Il s'agissait d'un engagement à garantir l'instruction morale aux enfants des parents qui la préféraient à l'instruction religieuse. L'instruction morale serait une option enseignée par des professeurs compétents ; elle deviendrait « un droit réel et non pas soumis aux aléas administratifs »¹.

Les passages relatifs aux structures de l'éducation furent amendés dans le programme de 1982 conformément au livre blanc dont les grandes lignes étaient déjà connues. Les modifications étaient mineures puisque le livre blanc s'inspirait du programme du parti. La question des commissions linguistiques sur l'île de Montréal présentait seule des difficultés. Le programme proposait toujours des commissions unifiées pour l'île de Montréal contrairement au livre blanc publié en juin 1982.

Cet écart ne parut indigner personne au congrès de 1982 ni depuis². Les commissions scolaires unifiées placeraient en situation de minorité les francophones de l'ouest de l'île, perspective que les péquistes de cette région préféraient éviter. Les principes le cédèrent au réalisme sur ce point.

Depuis 15 ans, le PQ proclame dans son programme l'urgence de réformes de l'éducation. Ce n'est qu'avec le pouvoir en 1976 que fut mise à l'épreuve sa volonté de donner suite à cet engagement. Comme nous l'avons vu, la bataille sur la loi 101 et ses dispositions en matière d'éducation domina les deux premières années de gouvernement du PQ et elle gêna sa participation aux élections scolaires de la région de Montréal en 1977. Dans la seconde moitié du premier mandat, le ministre de l'Éducation, M. Jacques-Yvan Morin, montra peu d'enthousiasme pour la réforme des structures malgré les résolutions dans ce sens au conseil national du parti. Le ministre soutint moralement les parents de Notre-Dame-des-Neiges mais son appui pratique laissa à désirer, de l'avis des parents et de leurs alliés. Les militants du parti

¹ On ajouta aussi nombre d'articles réclamant l'élimination du sexisme dans le milieu éducatif, dans le contenu des cours et dans les manuels, thème développé davantage dans le programme de 1982. Des amendements au chapitre sur l'éducation dans le programme de 1982 réclamaient des cours soulignant la contribution des femmes à la société québécoise et des cours obligatoires en économie politique et en histoire du Québec.

² En juin 1983, le conseil national du parti vint près d'adopter une résolution en faveur de commissions scolaires linguistiques mais s'en abstint lorsqu'on lui fit observer que seul le congrès était autorisé à amender le programme.

critiquèrent aussi certaines de ses nominations au Conseil supérieur de l'éducation qui leur apparaissaient des concessions aux establishments scolaires catholique et protestant.

Le remplacement de M. Morin par « le père de la loi 101 », M. Camille Laurin, signala que la réforme des structures était de nouveau à l'ordre du jour et qu'on pouvait s'attendre qu'elle soit mise en train si le parti était réélu. Le livre blanc plaça carrément le Parti québécois dans le camp réformiste. Fondé sur les principes inscrits dans le programme du parti depuis ses débuts et mis de l'avant par celui qui passe dans bien des milieux pour le père spirituel du parti, le livre blanc constitue un véritable défi pour le camp réformiste. Il est loin d'être sûr pourtant que le gouvernement puisse mobiliser le parti sur le projet. Le parti se montra plutôt passif en 1982 et au début de 1983 en partie à cause de la crise économique et des conflits syndicaux auxquels le gouvernement faisait face, notamment dans le secteur de l'éducation ¹.

Plus le PQ épousait la cause de la réforme, plus les libéraux étaient pressés d'en prendre le contrepied. L'Union nationale et les autres tiers partis, créditistes de tout acabit, ne constituaient plus une force politique ². Le vide à droite plaçait les libéraux dans une situation embarrassante. Leur parti après tout avait déclenché la Révolution tranquille et engendré la Commission Parent : il avait été le parti de la modernisation. Il héritait maintenant du flambeau d'hommes comme M. Camille Samson, des créditistes, M. Maurice Bellemare, de l'Union nationale, naguère porte-parole des catholiques traditionalistes, aujourd'hui disparus, emportés par une marée libérale qui avait entraîné à sa suite les plus conservateurs des éléments antipéquistes.

Au pouvoir de 1970 à 1976, le Parti libéral continua de soutenir le principe de la modernisation de l'éducation mais prit soin d'éviter des affrontements majeurs. Il retira le projet de loi 28 dès le début de son second mandat et renvoya la question de la restructuration scolaire au Conseil scolaire de l'île de Montréal. Les libéraux ne purent toutefois éviter la question de la langue. Leur tentative de la régler par la loi 22 contribua à leur débâcle de 1976 et ils n'en restèrent que plus timides vis-à-vis de la réforme de l'éducation. Formant désormais l'opposition au PQ qui leur ravit leur ancienne ardeur réformatrice, ils eurent tendance à s'opposer à tout changement.

Avec la dégradation des relations entre le gouvernement du PQ et les commissions scolaires, celles-ci se rapprochèrent davantage des libéraux. Le

¹ À sa réunion d'octobre 1982 à Montréal, le conseil national du PQ plaça la réforme de l'éducation au quatrième rang des priorités législatives. M. Lévesque quitta prudemment la salle pour ne pas avoir à prendre position sur la question.

² Voir H. MILNER, *Politics in the New Québec* (Toronto : McClelland and Stewart, 1978), chapitre 5.

mouvement fut général chez les anglophones, mais il ne se limita pas à eux. Le renforcement de l'APCQ et de ses alliés explique en partie l'hostilité croissante des commissions scolaires à l'égard du gouvernement. Le nombre d'anciens commissaires d'écoles siégeant du côté libéral à l'Assemblée nationale, notamment Mme Thérèse Lavoie-Roux, ex-présidente de la CECM, et Mme Joan Dougherty, son équivalente du PSBGM, donne une idée de l'intimité des commissions scolaires et des libéraux. Plusieurs autres représentants éminents des commissions scolaires sont liés au Parti libéral. M. Jacques Mongeau, président du Conseil scolaire de l'île de Montréal, brigua les suffrages contre le ministre de l'Éducation, M. Morin, en 1981¹. M. Jacques Chagnon, président de la Fédération des commissions scolaires catholiques, était cadre au quartier général du Parti libéral. En 1983, M. Marcel Parent, organisateur de la campagne de M. Mongeau contre M. Morin, devint président de la CECM².

D'éminents libéraux se trouvèrent pris entre deux feux avec la publication du livre blanc. Mme Lavoie-Roux avait appuyé le principe de commissions linguistiques au CSIM. À titre de directeur du journal *Le Devoir*, M. Claude Ryan avait longuement analysé les structures scolaires et proclamé l'urgence d'une réforme, favorisant plutôt des commissions linguistiques pour l'île de Montréal.

L'évolution du programme libéral reflète l'ambivalence du parti. Contrairement au PQ, les libéraux n'avaient pas de véritable programme avant les années 1970. Leurs engagements électoraux en matière d'éducation étaient plutôt modestes. En 1970, le PLQ avait promis de moderniser le contenu des cours et les méthodes de formation des enseignants et des cadres scolaires, de rationaliser les relations entre les commissions scolaires et le gouvernement et d'engager la participation plus active des parents et des élèves plus âgés. En 1973, le parti avait mis l'accent sur la décentralisation des structures administratives et avait fait mention de programmes spéciaux pour aider les écoles des milieux défavorisés et améliorer la qualité de l'enseignement du français. En 1976, il insista de nouveau sur la qualité de l'éducation et introduisit ce qui allait devenir son thème majeur dans l'opposition : « Une autonomie plus grande pour les commissions scolaires ».

Après son avènement à la tête du parti en 1977, M. Claude Ryan entreprit une vaste série de consultations en vue de récrire le programme en entier. Le nouveau programme, surnommé le livre rouge, comprenait quelques centaines de pages. Contrairement aux programmes antérieurs qui traitaient l'éducation

¹ Paule DES RIVIÈRES, « Jacques Mongeau envisage d'être candidat du PLQ », *Le Devoir*, 24 juillet 1980.

² J.-P. PROULX, « La CECM s'opposera à la réduction de son territoire », *Le Devoir*, 30 juin 1983.

comme une sorte de sous-thème, le livre rouge lui consacra l'un de ses six chapitres.

L'essentiel des mesures touchant l'enseignement primaire et secondaire tient dans la première proposition du livre rouge. La version initiale proclamait l'excellence de l'éducation comme objectif suprême. Le congrès de 1981 l'amenda légèrement : le parti s'engageait à ne pas chambarder les structures confessionnelles avant de proclamer son objectif d'améliorer la qualité de l'éducation. La version initiale proposait des cours obligatoires et laissait quelque latitude dans le choix des matières facultatives, au gré du milieu. La version révisée par le congrès disait qu'on ne pouvait modifier les programmes scolaires qu'après consultation avec les commissions scolaires, les comités d'école et les parents. Les cours d'éducation sexuelle devaient obligatoirement faire l'objet d'une consultation.

Le congrès assortit tout le chapitre sur l'éducation de clauses obligeant à la consultation et à la coordination avec les commissions scolaires. Le livre rouge promet aussi d'encourager l'expansion et l'autonomie des écoles privées. Il promet de créer un ombudsman de l'éducation et d'encourager la participation aux élections scolaires. Les libéraux de la base qui avaient autrefois favorisé la réforme de l'éducation tendaient maintenant à s'y opposer. Le parti qui avait été l'avocat de la restructuration la rejetait. Sans le dire en autant de mots, il rejoignait le camp des défenseurs le plus acharnés du *statu quo*.

Hors du livre rouge, le parti parla peu d'éducation sous la direction de M. Ryan. Il était divisé et préférait éviter le sujet. Le manifeste qu'il publia à la veille du congrès de 1982 était plein de généralités. La décentralisation et la débureaucratization en constituaient les grands thèmes. Sans proposer de politique précise, il reprochait au PQ de vouloir réformer les structures plutôt que d'améliorer le contenu de l'éducation.

Il était clair cependant que M. Ryan n'avait pas renoncé à ses convictions. Son influence se fit sentir sur le livre beige du parti sur la constitution canadienne en 1980. *Une nouvelle fédération canadienne*, c'était le titre du livre beige, proposait d'enchâsser les droits de la minorité linguistique en éducation et ne faisait aucune mention des structures confessionnelles. Les divergences entre M. Ryan et la majorité des membres de son parti sur la réforme de l'éducation apparurent plus clairement après qu'il eut été forcé de démissionner de son poste de chef en août 1982 et qu'il assumait le rôle de critique de l'éducation ¹.

¹ À l'intérieur comme à l'extérieur du Parti libéral, on pense que la façon intellectuelle de M. Ryan d'aborder les questions importantes contribua à sa défaite aux mains du PQ en 1981, et à sa démission forcée comme chef du parti en 1982.

Le contraste entre la réaction initiale du Parti libéral au livre blanc, ébauchée par un comité sous la présidence du député Fernand Lalonde en juillet 1982, et la position écrite de M. Claude Ryan quelques mois plus tard est très révélateur. Les deux documents critiquent le livre blanc mais le premier est bref (18 pages) et, selon Mme Lise Bissonnette, rédactrice en chef du journal *Le Devoir*, « superficiel et mal écrit »¹. Il dénonce tous les aspects de la réforme et ne propose aucune mesure de rechange. Le document de M. Ryan, par contre, compte 145 pages. Il diffère du projet de réforme pour l'essentiel, donnant par exemple beaucoup plus d'importance aux commissions scolaires, mais il propose des structures linguistiques assez voisines de celles décrites dans le livre blanc. On ne sait toutefois pas dans quelle mesure l'analyse de M. Ryan représente la position du Parti libéral sur le sujet.

Comme groupe donc, les libéraux s'abstinrent de jouer un rôle de premier plan dans le débat sur la réforme de l'éducation et dans le mouvement d'opposition au livre blanc. Étant donné l'ardeur de l'opposition extraparlamentaire à la réforme, leur absence fut à peine remarquée.

¹ Lise BISSONNETTE, « Gare aux idées », *Le Devoir*, 29 juillet 1982.

CHAPITRE 6

LE LIVRE BLANC

[Retour à la table des matières](#)

Les événements de 1980 reconfortèrent les conservateurs québécois et, en particulier, les anglophones. En mai, le gouvernement du Parti québécois essuya la défaite au référendum sur la souveraineté-association. Un peu moins de 60 % des votants dirent non, semblant annoncer la défaite du PQ aux prochaines élections. Dans le champ adverse, on entretenait des réserves sur les opinions crypto-nationalistes du chef de l'opposition, M. Claude Ryan, mais on se disait que l'essentiel était de chasser le PQ du pouvoir et que tout « rentrerait dans l'ordre ». Le spectre de l'indépendance, de même que la loi 101 et les autres mesures collectivistes du PQ, ne seraient plus que de mauvais souvenirs.

Comme bien d'autres bonzes de l'époque, les adversaires du PQ se trompaient ¹. Le Parti québécois fut réélu en avril 1981 avec un peu moins de 50 % des suffrages populaires. La déconfiture de l'opposition, qui entraîna ultimement la démission de M. Ryan, ne renforça cependant pas la position du gouvernement.

D'une part, la situation économique se détériorait au Québec comme ailleurs. Les taux d'intérêt anormalement élevés de 1981 au Canada et aux États-Unis furent la goutte d'eau qui fit renverser le vase. Succombant sous le poids des pressions financières, l'économie du Québec déchet brusquement dans la seconde moitié de 1981 ². Les coûts d'assistance sociale et de soutien

¹ Le meilleur exemple est un article du chroniqueur de *The Gazette*, Graham FRASER, intitulé « Why the PQ Will Lose the Election ». L'article, écrit avant les élections, parut dans le numéro de *Saturday Night*, de mars-avril 1981, au grand embarras de l'auteur.

² Plusieurs déclarations gouvernementales témoignèrent de l'ampleur de la crise. Par exemple, s'adressant à l'Assemblée nationale le 9 décembre 1982, le président du conseil

de l'emploi augmentaient et les revenus déclinaient. En plus de ces difficultés, le gouvernement perdait peu à peu la faveur que lui avaient accordée durant son premier mandat les journalistes et les commentateurs francophones. Ils commençaient à prendre leurs distances s'ils n'étaient pas déjà franchement hostiles ¹.

D'autre part, les adversaires anglophones du PQ, exaspérés que persiste leur cauchemar, redoublaient d'acharnement. L'entrée en vigueur de l'article 7 de la loi 101 obligeant les commerces à n'afficher qu'en français fut le catalyseur à l'automne 1981. Durant des mois, les journaux regorgèrent de lettres, d'éditoriaux, de comptes rendus et de commentaires déplorant « l'agonie des Anglais ». La campagne entraîna la montée de chefs anglophones politiquement plus raffinés, en particulier avec la fondation d'Alliance-Québec au début de 1982 ².

Tous ces événements allaient influencer ce qu'on tenait pour la réforme la plus importante du deuxième mandat du gouvernement : la restructuration scolaire. Au cours du printemps et de l'été 1981 se réunit régulièrement un comité *ad hoc* du ministère de l'Éducation composé de hauts fonctionnaires et de conseillers ministériels. En juin, le comité avait déterminé les grandes lignes du projet. En août, il avait complété son mandat : le projet, rédigé par le sous-ministre adjoint M. Pierre Lussier, parvint au ministre. En gros, le projet s'inspirait des principes exposés dans le programme du Parti québécois et plusieurs des mesures qu'il contenait provenaient de projets avortés antérieurement.

du Trésor, M. Yves Bérubé, fit état de la perte massive d'emplois frappant le Québec dès septembre 1981, quatre mois avant le reste du Canada. L'augmentation du chômage signifiait qu'au moment de son discours il y avait 470 000 chômeurs et 200 000 assistés sociaux. Douze mille familles avaient été inscrites aux registres de l'assistance sociale dans l'intervalle. Voir Yves BÉRUBÉ, « Public sector employees must give for Québec survival », *The Gazette*, 22 juin 1982.

¹ Voir, par exemple, Denis MONIÈRE, « Pour être une majorité », *l'Enjeu*, numéro 1, juin 1982.

² On peut voir un exemple de ce raffinement dans l'habileté d'Alliance-Québec à obtenir de généreuses subventions fédérales – d'un à deux millions de dollars par année – lui permettant d'embaucher du personnel bilingue compétent.

Un secret de Polichinelle

[Retour à la table des matières](#)

L'imminence de la réforme ne resta pas longtemps secrète. Un reporter du journal *Le Devoir* mit la main sur un sommaire du projet à la fin d'août ¹ et le débat public s'engagea. À l'époque, le ministre M. Laurin et son sous-ministre M. Jacques Girard étaient en consultation avec, notamment, d'anciens hauts fonctionnaires et dirigeants de commissions scolaires. Le ministre tenait aussi un rapport confidentiel du Conseil de la langue française qui se prononçait par une faible majorité en faveur du principe de commissions scolaires unifiées plutôt que linguistiques. Le CLF avait aussi consulté nombre d'experts avant d'en arriver à cette conclusion.

En septembre, le Conseil supérieur de l'éducation publia les résultats de son examen de la question de la confessionnalité. Il avait fait enquête sur nombre de cas d'injustice et avait analysé les incohérences du système. Il avait aussi considéré quelques exemples de protestants et de catholiques ou d'anglophones et de francophones qui s'étaient entendus pour partager l'école. Il en concluait qu'on pourrait peut-être corriger la situation en tentant une fois de plus de remanier les structures plutôt que de les refondre en entier ².

Le même mois, M. Laurin rencontra privément les représentants des principales commissions scolaires et des regroupements d'enseignants et d'administrateurs pour leur faire part de ses intentions et connaître leurs réactions. Il était évidemment impossible de garder la discrétion absolue sur toutes ces démarches. Aussi y eut-il d'autres fuites ³. À mesure que les éléments du projet étaient divulgués, le ministre dut les répudier ou les justifier et il mit ses cartes sur table prématurément. Au grand dam de M. Lévesque et des autres ministres qui se virent contraints de défendre un projet qui ne leur avait pas encore été soumis.

L'opposition au projet de réforme qui n'était encore que rumeur ne mit pas de temps à se dessiner. Chez les francophones, les premières réactions furent discrètes, les commissions scolaires et autres parties intéressées préférant attendre et voir. L'APCQ et ses alliés firent cependant exception. À la fin d'octobre, ils mirent le ministre en garde contre toute tentative d'altérer le

¹ PAULE DES RIVIÈRES, « Québec songe à abolir les commissions scolaires anglophones et les écoles privées », *Le Devoir*, 26 août 1981.

² Conseil supérieur de l'éducation, *La confessionnalité scolaire*, Québec : septembre 1981.

³ « Le projet de restructuration scolaire : Le gouvernement doit aller de l'avant », *Le Devoir*, 4 novembre 1981.

régime de la confessionnalité ou des écoles privées¹. Le mois suivant, Mme Adeline Mathieu, présidente de l'APCQ, prit la tête d'une manifestation à Québec et remit aux députés des exemplaires d'une déclaration intitulée *Le Manifeste des parents chrétiens* qu'elle dit avoir été signée par 60 000 personnes².

Les anglophones s'empressèrent d'emboîter le pas. Déjà en colère contre M. Laurin pour « sa loi sur l'affichage », ils partirent en guerre contre son présumé projet de réforme de l'éducation. À la fin d'octobre, les commissions scolaires protestantes (QAPSB), de concert avec le Quebec Federation of Home and School Associations (QFHSA), avaient réussi par le truchement de déclarations publiques, de lettres aux parents d'élèves d'écoles protestantes et d'une série d'assemblées régionales à mobiliser la collectivité anglophone contre toute réforme quels qu'en furent le contenu et le moment où elle serait présentée. Pour la plupart des Québécois de langue anglaise, le projet fut donc suspect avant même d'être connu. Le journal *The Gazette* dénonça le projet en éditorial sur la foi des dernières fuites et intensifia l'offensive dans les mois qui suivirent³. Il revint sur ses positions antérieures, la plus récente datant d'un an, en faveur de la déconfessionnalisation⁴.

Toute vive qu'elle fut cependant, l'opposition anglophone n'était pas unanime. Des divergences se révélèrent qu'on s'efforça de réconcilier. Ne voulant renoncer à aucun des privilèges que leur conférait l'article 93 de l'AANB, les commissions scolaires protestantes et le QFHSA tentèrent de mobiliser la population contre toute forme de restructuration. Les enseignants et les directeurs et administrateurs d'écoles inclinaient cependant en faveur d'une réforme sur la base de commissions linguistiques. Au début de février, les enseignants anglo-protestants et anglo-catholiques (PAPT et PACT), les associations représentant les administrateurs (QASA et QACSA) et les directeurs (ADGSDQ et ADES) d'écoles catholiques et protestantes et la faculté d'éducation de McGill soumièrent un mémoire détaillé dans ce sens s'appuyant sur des cartes démographiques et des analyses statistiques des inscriptions scolaires. En décembre, une fédération de groupements anglo-catholiques, le Conseil catholique d'expression anglaise, donna son appui à un projet de réforme fondé sur le principe de commissions linguistiques et d'écoles confessionnelles.

¹ Mariane FAVREAU, « L'opposition catholique à l'école pluraliste se manifeste », *La Presse*, 30 octobre 1981.

² Voir le numéro de décembre 1982-janvier 1983 du magazine de l'APCQ, *Famille Québec*.

³ Voir les éditoriaux de *The Gazette* du 28 août et du 30 novembre 1981, et du 14 janvier et du 1^{er} février 1982.

⁴ « The CEQ shows the way », éditorial, *The Gazette*, 2 juillet 1980.

Comme on le verra dans le prochain chapitre, ces divergences se dissipèrent lorsque le livre blanc se heurta à l'opposition des commissions scolaires catholiques et des syndicats d'enseignants de langue française. Les considérations de principe firent place à un effort concerté pour contrecarrer le projet Laurin. La différence entre la position d'Alliance-Québec et celle de son prédécesseur, le Conseil des minorités du Québec, est là-dessus fort instructive ¹.

La crise économique imprimait un caractère d'urgence à la réforme. Avec la chute des inscriptions, les coûts résultant de la multiplication des structures partagées selon la religion et très souvent selon le niveau (primaire et secondaire) étaient de moins en moins justifiables. Selon certaines études, l'éducation per capita coûtait beaucoup plus cher au Québec que dans les autres provinces ². À la fin des années 1970, les commissions scolaires du Québec faisaient 48 % des déboursés administratifs de toutes les commissions scolaires du Canada pour à peine le quart de la population des écoles publiques du Canada ³.

En outre, le système scolaire public continuait de perdre du terrain au profit des écoles privées. Les collèges classiques, intégrés au système scolaire à titre de collèges et d'écoles secondaires privés subventionnés jusqu'à concurrence de 80 % de leurs frais à la fin des années 60, continuaient d'attirer des élèves des classes moyenne et supérieure. La fréquence des grèves dans le secteur public et les effets des dispositions des conventions collectives permettant aux enseignants mis à pied à cause de la réduction des effectifs scolaires de prendre la place de tout instituteur employé moins longtemps par la même commission scolaire augmentaient l'attrait des écoles privées. Tandis que les effectifs du secteur public déclinaient de 15 % de 1972 à 1982, ceux du secteur privé augmentaient de 57 %. Un élève sur 13 fréquentait les écoles privées de l'élémentaire et du secondaire et 41 % de tous les élèves d'écoles privées au Canada étaient concentrés au Québec ⁴.

¹ Le Conseil des minorités contribua à la formation de la coalition des éducateurs en faveur des commissions linguistiques (le « groupe des sept »). Sa stratégie consistait à favoriser les commissions linguistiques en suscitant un débat public dans lequel les commissions confessionnelles se situaient à une extrême et les commissions unifiées à l'autre. Il le traduisit fort bien dans un tabloïd de quatre pages qui eut une large diffusion à l'automne 1981. (La position d'Alliance-Québec est examinée dans le chapitre 7.) On pourrait aussi noter qu'il y avait des anglophones en faveur des commissions unifiées. L'ancien président du PAPT, Donald Peacock, écrivit un article défendant le principe de commissions unifiées dans le magazine de l'Association des enseignants de Montréal à l'automne 1981.

² Rodolphe MORRISSETTE, « Les commissions scolaires du Québec effectuent 48 % de toutes les dépenses d'administration scolaire au pays », *Le Devoir*, 2 juin 1981.

³ *Ibid.*

⁴ Statistique Canada, « Effectifs des écoles primaires et secondaires 1981-82 », (Ottawa : 1983).

À la nécessité de concurrencer l'école privée correspond l'objectif second de la réforme qui est de rendre l'école publique plus attentive à la volonté des parents, des élèves et du milieu. Dans ce sens, la réforme apparaît comme un complément structurel indispensable au remaniement des cours et des programmes annoncés par les livres vert et orange et mis en œuvre par les lois 71 et 30 après consultation avec les milieux de l'éducation. La loi prévoit l'introduction graduelle de programmes mieux définis, mettant l'accent sur les matières de base, des méthodes d'enseignement plus rigoureuses et la modernisation des manuels scolaires. Elle prévoit aussi la création de conseils d'orientation composés de parents et d'enseignants pour élaborer un projet éducatif susceptible d'intégrer les nouveaux programmes dans chaque école. Sauf quelques exceptions, les conseils d'orientation ne virent jamais le jour faute de pouvoir s'insérer dans les structures actuelles. Les commissions scolaires négligèrent d'engager la participation des parents et les enseignants les boycottèrent conformément à la directive de la CEQ.

La réforme visait à déconfessionnaliser et à simplifier les structures scolaires et à décentraliser le pouvoir de décision. Restait la question de la langue. L'intention initiale, conforme à l'objectif de l'école comme pivot de la structure éducative, était de créer des commissions scolaires unifiées faibles et de leur adjoindre des comités linguistiques semi-autonomes composés de représentants des écoles pour coordonner l'administration. La réaction négative des anglophones et sans doute les appréhensions des francophones de l'ouest de l'île de Montréal où sont concentrées les écoles anglaises amenèrent le ministre à réviser ce projet. Une nouvelle version, ébruitée en décembre, prévoyait des commissions linguistiques pour l'île de Montréal et des commissions unifiées assorties de comités linguistiques dans le reste de la province ¹.

Un autre document parvint à la presse et bientôt, par dizaines d'exemplaires, à toutes les parties intéressées. C'était l'ébauche d'un projet de loi rédigé par le contentieux du ministère à partir de la première version du livre blanc qui ne prévoyait que des commissions unifiées. Le document, en jargon légal, alimenta l'opposition anglophone durant les premiers mois de l'hiver. Le gouvernement s'empressa de faire savoir que le document avait déjà été écarté mais les porte-parole des anglophones ne voulurent rien entendre.

La question de la religion à l'école était aussi en suspens. Les commissions ne seraient plus confessionnelles mais quel serait le statut des écoles ? Les premières versions du projet semblèrent favoriser le modèle pluraliste de Notre-Dame-des-Neiges où on offrait à qui le voulait une instruction religieuse

¹ La fuite provenait probablement d'un fonctionnaire mécontent de l'effet des coupures budgétaires sur les offres contractuelles faites à son syndicat.

de qualité sans reléguer les autres à un statut de seconde classe. Le modèle pluraliste ne faisait cependant pas l'affaire des évêques. Ils estimaient qu'une population à majorité catholique devait pouvoir opter pour l'école catholique. C'était plus ou moins une affaire de symbole : en quoi une école pluraliste où la seule religion enseignée était le catholicisme différait-elle de l'école catholique ? Il y avait place pour des accommodements et on entama des négociations au sommet. Sous la menace d'une contestation juridique de toute réforme en vertu de l'article 93 de l'AANB, le ministre était naturellement disposé au compromis pour s'allier les évêques et le comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation.

On en arriva à une entente en avril 1982. Si la majorité des parents le réclamaient, on accorderait à l'école le statut confessionnel catholique ou protestant à deux conditions : d'abord, qu'on y respecte scrupuleusement le droit des minorités garanti par la Charte des droits et libertés du Québec ; ensuite, que le contenu religieux du projet éducatif soit autorisé par le comité confessionnel compétent. On rapporte que Mgr Grégoire était loin d'être satisfait de l'entente mais qu'il consentit à ne pas manifester son désaccord publiquement. L'APCQ fut moins conciliante. Elle dénonça ce qu'elle croyait être la capitulation des évêques sur la confessionnalité des commissions scolaires ¹ et monta un lobby pour les persuader de revenir sur leur décision. Le plus étonnant, c'est que les milieux de langue anglaise se permirent de critiquer la décision des évêques. *The Gazette* reprocha aux évêques de renoncer à la confessionnalité garantie par la constitution ². Comme l'APCQ, le Mouvement laïque parla de capitulation, mais de la part du gouvernement parce qu'il consentait au maintien de l'école confessionnelle que l'organisme jugeait discriminatoire et contraire à la Charte des droits et libertés du Québec ³.

Une fois qu'il eut obtenu l'assentiment des évêques, le ministre crut pouvoir soumettre son projet de réforme au conseil des ministres. Le conseil du Trésor en examina l'aspect financier, particulièrement la promesse coûteuse de maintenir les écoles actuelles pour cinq ans, et donna son consentement. Il estimait que la rationalisation des services entraînée par le projet épargnerait au Trésor une somme nette de plus de 8 \$ millions par année. Le projet reçut encore la sanction de deux comités du Conseil des ministres, le comité de planification et de décentralisation et le comité de coordination de la culture et de l'éducation, et il parvint au Conseil des ministres au début de mai.

¹ Voir M. FAVREAU, *op. cit.*

² « Bishops' Unwise Course », éditorial, *The Gazette*, 20 avril 1982.

³ J.-P. PROULX, « L'avis d'un employé de la commission des droits sur l'école catholique suscite le mécontentement », *Le Devoir*, 16 mars 1983.

Le Conseil mit six semaines à l'approuver parce qu'il était absorbé par le budget et, surtout, par sa tentative de persuader les syndicats du secteur public de renoncer à diverses augmentations de traitements pour réduire le déficit. Enfin, le 21 juin, le livre blanc fut déposé à l'Assemblée nationale en présence de notables des milieux de l'éducation.

Le ministère poursuivit ses consultations avec les éducateurs presque jusqu'à la dernière minute. Il prépara une série de brochures destinées à expliquer la réforme aux milieux intéressés et mit au point une stratégie pour en faire part au grand public. Des documents internes rédigés sous forme de questionnaires furent remis aux députés et aux autres représentants du gouvernement pour les aider à comprendre et à présenter le projet. Sachant la levée de boucliers qu'avaient provoquée les simples rumeurs de réforme, le ministère attendit la réaction de pied ferme.

La réaction vint promptement mais elle s'exprima dans l'ensemble avec réserve. Les vacances d'été approchaient. On aurait tout le temps de lire, de diffuser et de discuter le livre blanc. Le document, d'une centaine de pages, était partout disponible dans les deux langues. On en avait distribué gratuitement des milliers d'exemplaires. Les Québécois intéressés à l'avenir de l'éducation purent à loisir réfléchir aux propositions résumées dans les pages qui suivent.

Un projet d'envergure

[Retour à la table des matières](#)

Le livre blanc s'intitule *L'École québécoise : une école communautaire et responsable*. Il comporte une présentation, cinq chapitres et un épilogue. Le chapitre 3, qui énonce les grands principes de la réforme, et le chapitre 4, qui décrit les réaménagements qu'elle entraînera dans le système scolaire, sont les principaux.

Le chapitre 1 retrace l'histoire des réformes amorcées durant la Révolution tranquille. Il souligne la grande faiblesse du mouvement de réforme, l'impossibilité d'en arriver à un consensus, voire à un compromis, sur la restructuration du système scolaire. Le chapitre passe en revue les principales réalisations des années 1960 et note qu'elles ont conduit à une très grande mesure de rationalisation et de démocratisation. Il décrit ensuite les effets des principales réformes des années 1970 : la loi 101, les règlements de 1974 du comité catholique concernant l'instruction religieuse et morale, la loi de 1979

sur la fiscalité municipale ¹ et la tentative de mise en œuvre des propositions du livre orange du ministère de l'Éducation, *L'École québécoise*.

Le livre blanc, comme son titre le proclame, est présenté comme la deuxième phase des réformes proposées par le livre orange. La restructuration proposée par le livre blanc, auquel on donne parfois le titre de L'École québécoise, phase II ², est présentée comme le prolongement du processus entamé avec *L'École québécoise*. La seconde phase vise à la « responsabilisation » de l'école qu'avaient voulu amorcer sans succès les conseils d'orientation. La conclusion du chapitre, intitulée « Vers une nouvelle étape », propose d'entreprendre une autre étape de la réforme scolaire inachevée des années 60.

L'orientation serait passablement différente cette fois. Dans les années 60, la démocratisation passait par une concentration des pouvoirs et des ressources. L'accessibilité commandait une certaine uniformisation des règles et un solide pouvoir central de redistribution des ressources. Cela accompli, il est temps de résoudre les problèmes structurels dont il est question depuis plus de 15 ans pour s'ajuster à la nouvelle situation créée par la loi 101 qui amène des non-catholiques à l'école catholique. La solution réside dans la responsabilité à l'échelle locale et la reconnaissance de la diversité.

Le chapitre 2 passe en revue les problèmes de l'éducation publique à tous les niveaux. Le problème fondamental, dit-il, se situe au niveau de l'école : il tient au peu de prise des parents et des communautés locales sur les orientations et la vie quotidienne de l'école. Perçue comme relevant d'autorités lointaines, l'école échappe au contrôle de ses usagers et des communautés locales. Son sort se joue ailleurs : dans les commissions scolaires, dans les centrales syndicales, au ministère de l'Éducation. L'école et ses agents sont empêtrés dans un tissu de règles ou sont paralysés dans des maquis de rapports de forces. La fragilité et l'instabilité de l'école, les fermetures, la taille parfois excessive de l'école, notamment des secondaires polyvalentes, le transport scolaire et ses coûts humains, sociaux et pédagogiques, la difficulté pour l'école d'être un lieu de services communautaires sont autant de symptômes de ce malaise.

Le poids et la rigidité des conventions collectives et de leur application n'ont pas peu contribué à exacerber le problème. La vie de l'école bat au rythme des règles des conventions collectives. Tous les aspects de la vie pédagogique sont passés au creuset des relations de travail. Les personnels

¹ Cette loi portait la proportion des octrois gouvernementaux à plus de 90 % des revenus des commissions scolaires.

² *L'École québécoise : une école communautaire et responsable* : Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 1982, p. 14.

scolaires ont du mal à s'identifier comme professionnels de l'éducation. Leurs engagements et leurs prises de position sont colorés par leur allégeance à de puissants groupes d'intérêts.

L'organisation et la pratique de l'enseignement religieux dans les écoles catholiques posent des problèmes de deux ordres. Les enfants non catholiques, souvent néo-québécois, sont marginalisés, voire condamnés à devenir des écoliers de « seconde zone »¹. L'enseignement religieux, d'autre part, est superficiel et ne satisfait pas ceux qui tiennent à une école vraiment accueillante à la réalité religieuse.

Le livre blanc décrit les commissions scolaires comme des appareils de gestion de plus en plus lourds et centralisateurs qui paraissent se soucier davantage d'administration que d'éducation. Le peu d'intérêt manifesté par la population pour les élections scolaires reflète l'éloignement des commissions scolaires des communautés locales. Leur division selon des critères confessionnels et selon les niveaux d'enseignement (sur 248 commissions scolaires, seulement 43 « intègrent » les niveaux primaire et secondaire contre 159 commissions scolaires du niveau primaire et 46 régionales de niveau secondaire) ne correspond plus à la réalité du milieu ni au cadre administratif émanant des nouvelles lois. Le système est non seulement lourd, mais coûteux. D'importantes ressources humaines et financières sont consacrées au fonctionnement des sièges sociaux des 248 commissions scolaires alors que les projets éducatifs locaux marquent le pas, faute de ressources et d'aménagement adéquat des pouvoirs et des responsabilités.

La division confessionnelle des commissions scolaires pose une question troublante, ajoute le livre blanc. Comment justifier, dans une société pluraliste qui reconnaît la distinction de l'Église et de l'État, que des structures dispensatrices de services publics soient institutionnellement identifiées par des critères d'appartenance religieuse ? Même si la confessionnalité ne se manifeste pas de la même façon dans le secteur protestant que dans le secteur catholique, l'étiquette est trompeuse dans les deux cas. Elle soulève des attentes qu'elle ne peut satisfaire.

Le livre blanc s'attaque ensuite au ministère de l'Éducation du Québec. Le ministère a droit à sa part de reproches. Le document le décrit comme une machine puissante, lourde, lente, froide et lointaine, souvent envahissante et encombrante, qui laisse peu de place à l'initiative locale et régionale. Ses préoccupations sont souvent plus technocratiques et administratives qu'éducatives et pédagogiques. Il a tendance à édicter et à normaliser et ses

¹ *Ibid.*, p. 24.

comportements et ses attitudes sont peu propices au dialogue et à la concertation ¹.

Les problèmes de chacune des instances, lit-on en conclusion, sont déterminés par le type de rapports qu'ont les partenaires d'où ne sont pas exclues les luttes de pouvoir et la volonté de domination. Échappant au contrôle de ses usagers, l'école ne peut se réaliser pleinement. Les conditions fondamentales de son enracinement dans le milieu ne sont pas réunies. Seule la redéfinition des rôles et des responsabilités orientée vers l'école permettra d'en modifier le fonctionnement et de changer les manières de faire et d'être.

Le chapitre 3 établit l'objectif majeur du projet gouvernemental : « revaloriser l'école, la rendre responsable de son projet éducatif, en faire le pivot de notre système scolaire, la redonner à ses usagers et à ses agents » ². L'objectif s'inspire d'une philosophie humaniste de l'éducation dont les tenants sont exposés en détail.

« Éduquer, c'est toujours accompagner le sujet qui est son propre agent de développement et qui est finalement responsable de sa propre croissance. Éduquer, c'est toujours aider quelqu'un à croître... en créant les conditions et l'environnement favorables à un cheminement de qualité... [Cette] conception de l'éducation table sur la capacité des communautés d'appartenance d'assumer... la responsabilité immédiate de cet environnement éducatif » ³.

Cette conception de l'éducation repose en premier lieu sur la qualité des rapports entre l'élève et l'enseignant et en second lieu, sur la participation des parents. Le succès de l'expérience éducative dépend de l'aptitude de ces trois partenaires à collaborer sous la coordination du directeur.

Les enseignants, les parents et l'ensemble de la communauté scolaire sont liés par le projet éducatif que chaque conseil d'école élabore et met en œuvre. L'école du projet éducatif, c'est l'école dont une communauté définit en concertation les orientations, les objectifs et les moyens de les réaliser. Elle peut avoir une identité propre, des signes distinctifs qui marquent son appartenance à une communauté et à un environnement. Le conseil d'école décide de l'importance à donner à l'éducation physique, aux arts et à la musique, aux langues secondes, etc. Il décide des méthodes d'enseignement, traditionnelles ou alternatives. Il détermine les activités extrascolaires : garderie, cantine, excursions, spectacles.

¹ *Ibid.*, p. 29.

² *Ibid.*, p. 37.

³ *Ibid.*, pp. 45-46.

Les usagers et les professionnels de l'école définissent ensemble le type d'école qui leur convient dans le cadre général fixé par la loi. L'État a toujours le devoir de déterminer les balises : régimes pédagogiques, contenu des programmes de formation, règles de l'exercice des droits et libertés de conscience, de religion et d'expression, répartition des ressources et des services, certification, etc. Mais l'école est le pivot du système d'éducation. Elle est accessible, stable, pas trop éloignée du domicile ; son climat est motivant et éveillé et ses ressources sont au service du milieu.

Cette option, reconnaît-on d'emblée, est dérangeante. Car il faut passer d'une école qui a peu de pouvoir à une école qui soit la clef du fonctionnement du système. Il faudra que l'école acquière un nouveau statut d'autonomie et de responsabilité et soit prise en main par les parents et par l'ensemble de sa communauté. Il faut refondre les règles de fonctionnement : règles de décision, d'autorisation, de gestion pédagogique, d'engagement financier, de négociation des conventions collectives. Il faut refondre aussi les mentalités : les parents devront s'impliquer davantage, le personnel scolaire s'ouvrir au dialogue ; les administrateurs devront apprendre à collaborer et les enseignants devront être plus attentifs aux priorités éducatives des communautés d'appartenance. Le chapitre se termine sur une note d'optimisme. C'est faisable, dit-on, parce que les enseignants et le personnel de direction (trop peu, assurément) engagés dans la mise en œuvre dans la phase I de *L'École québécoise* l'ont démontré.

Le chapitre 4 définit les nouvelles structures. L'école en est évidemment la pierre angulaire. L'école acquiert le statut juridique d'une corporation avec les pouvoirs généraux qui vont de pair et les pouvoirs particuliers que lui confèrera la nouvelle loi sur l'Instruction publique. Elle aura le pouvoir de déterminer ses orientations propres, d'élaborer, de mettre en œuvre et d'évaluer son projet éducatif, ainsi que d'organiser des activités non comprises dans les programmes d'étude. En conformité des orientations de la politique générale, elle devra établir son système d'évaluation des apprentissages, édicter les règles de discipline des élèves et gérer les ressources humaines, matérielles et financières. Elle aura le pouvoir de choisir le directeur de l'école parmi une liste de candidats établie par la commission scolaire, de procéder à son évaluation, d'agréer ou de refuser le renouvellement de son engagement, de répartir les tâches parmi son personnel, de déterminer l'utilisation des immeubles qui lui sont attribués et d'administrer son budget.

Les pouvoirs de l'école seront assumés par un conseil d'école de 8 à 13 membres élus et nommés. Les parents seront toujours majoritaires au conseil suivis des représentants du personnel enseignant et non enseignant. Le directeur de l'école sera membre du conseil, sans droit de vote. Il aura essentiellement un rôle de conciliation et d'exécution. Dans les écoles secondaires, les élèves du second cycle pourraient être représentés au conseil. Les membres du conseil pourraient aussi coopter des membres du milieu.

Chaque école sera assurée d'au moins cinq ans d'existence continue, quelle que soit sa population, de manière à pouvoir se fixer des objectifs et tenter de les réaliser.

D'autres droits seront protégés. Le statut linguistique anglophone sera octroyé aux écoles dont les élèves sont admis à l'enseignement en langue anglaise. De nouvelles dispositions législatives garantiront le droit des parents d'exiger que leurs enfants reçoivent un enseignement religieux ou moral conforme à leurs convictions. La pratique de l'exemption sera supprimée et remplacée par un système d'options aux niveaux primaire et secondaire. Les écoles devront offrir l'enseignement catholique ou protestant conformément aux règlements des comités catholique et protestant et l'enseignement d'autres religions si des parents le réclament en nombre suffisant. En définissant son projet éducatif, l'école déterminera son orientation religieuse et son statut sera sanctionné par le comité confessionnel compétent pourvu qu'elle respecte pleinement les droits et libertés de tous ceux qu'elle sert.

Avec la revalorisation de l'école, qu'arrive-t-il des commissions scolaires ? Le chapitre 4 répond à la question comme suit : « [La réforme est] essentiellement une modification des rôles et de l'économie des rapports, et non une diminution de l'importance du rôle de la commission scolaire, non plus que la suppression des liens d'interdépendance entre l'école et la commission scolaire. La commission scolaire a traditionnellement constitué une instance intermédiaire entre l'État et les écoles, ce qui est fondamentalement bénéfique pour la santé du système scolaire et de l'ensemble de la vie démocratique. Il y a donc lieu de conserver ce niveau intermédiaire de concertation, d'arbitrage et de décision et de lui reconnaître un certain nombre de responsabilités significatives. Le soutien à assurer aux écoles exige, en effet, qu'il y ait de ces instances régionales de regroupement. L'équilibre général du système scolaire l'exige aussi puisqu'il faut éviter que près de 3 000 écoles se retrouvent seules face aux instances de l'État »¹. Les rapports entre les commissions scolaires et les écoles ne seront plus hiérarchiques mais réciproques.

La composition et le fonctionnement des commissions scolaires seront révisés. Les nouvelles commissions se composeront d'un représentant de chaque conseil d'école du territoire, c'est-à-dire une trentaine de personnes, de trois personnes désignées pour trois ans par et parmi les responsables élus dans des municipalités régionales de comté (MRC) du territoire, d'un représentant désigné pour trois ans par et parmi les responsables d'écoles privées du territoire si celles-ci veulent être représentées. Au plan pédagogique, la commission scolaire exercera des fonctions de coordination et de soutien en vue d'assurer une distribution équitable et efficace des services éducatifs. À

¹ *Ibid.*, p. 60.

titre d'employeur du personnel requis pour son fonctionnement et celui des écoles de son territoire, elle affectera aux écoles le personnel administratif, enseignant, professionnel et de soutien. Au plan des ressources matérielles, elle sera responsable du plan quinquennal d'utilisation des immeubles scolaires publics et du plan quinquennal d'investissements des équipements, en consultation avec les écoles et dans le respect de leur projet éducatif. Elle aura enfin la responsabilité de gérer son budget annuel et celui des écoles de son territoire. Pour défrayer les dépenses auxquelles ne pourvoient pas les subventions gouvernementales, la commission scolaire conservera son pouvoir de taxation jusqu'à concurrence de 6 % de son revenu.

Il y aura moins de commissions scolaires : un peu plus de 100 au lieu des 250 actuelles. Chacune administrera une trentaine d'écoles comptant au total moins de 10 000 élèves, sauf sur l'île de Montréal où la population scolaire sera plus nombreuse. Il va de soi que la diminution du nombre des commissions scolaires entraînera une réduction de leurs coûts de fonctionnement. Leur territoire correspondra à celui des nouvelles municipalités régionales de comté. Les commissions seront intégrées (combinant les niveaux primaire et secondaire) et non confessionnelles. Sur l'île de Montréal, il y aura 13 commissions (huit françaises et cinq anglaises dont le territoire correspondra d'assez près aux secteurs actuels de la CECM et du PSBGM). Pour ne pas déroger aux droits garantis par la constitution canadienne, les commissions scolaires catholiques et protestantes de Montréal et de Québec seront maintenues en deçà des frontières de 1867. Les écoles dissidentes seront aussi autorisées conformément à la constitution.

Les commissions scolaires de l'île de Montréal seront linguistiques. Dans le reste de la province, elles seront unifiées pour des raisons d'économie. Pour promouvoir l'intégration sans assimilation dans tout territoire comptant trois écoles de langue anglaise ou plus, on mettra sur pied un comité linguistique qui exercera la fonction d'une commission scolaire auprès de ces écoles¹. Les représentants des écoles minoritaires demeureront néanmoins membres à part entière de la commission scolaire du territoire et un siège du bureau leur sera réservé. Où le nombre d'écoles minoritaires ne justifie pas la création d'un

¹ La disposition en question stipulait que des comités linguistiques seraient établis partout où il y avait trois écoles anglaises ou là où les élèves fréquentant l'école anglaise représentaient plus de 10 % des élèves du territoire. Pour dissiper tout doute à ce sujet, le ministre précisa lors de la présentation du document que l'intention du législateur était d'établir de tels comités si l'une ou l'autre des deux conditions était remplie. Concrètement, cela voulait dire que de telles commissions seraient établies partout, sauf sur les territoires où il y avait deux écoles anglaises ou moins. En tout, environ 3 000 élèves fréquentaient les écoles anglaises dans les 17 territoires qui n'auraient pas de comités linguistiques. Ces 3 000 élèves représentaient 4,5 % des élèves de langue anglaise de l'extérieur de l'île de Montréal.

comité linguistique, des ententes entre commissions scolaires permettront aux écoles de mettre leurs services en commun.

D'autres garanties linguistiques au niveau de l'école et du ministère complètent celles offertes au niveau de la commission scolaire. Lorsque le petit nombre d'élèves d'une minorité linguistique invitera à le faire, on créera deux écoles, donc deux corporations d'écoles, dans le même bâtiment de manière que la minorité linguistique puisse avoir son école. Les écoles anglaises ne seront pas assujetties à toutes les obligations définies par la loi 101 par les organismes publics. Les documents de régie interne des écoles anglaises et de leurs conseils n'auront pas à être rédigés en français. Le ministère de l'Éducation, de son côté, assurera la présence de représentants des écoles anglaises sur les comités chargés de préparer les programmes, les guides pédagogiques, les plans d'action et les règlements destinés aux écoles. Il veillera aussi à ce que le personnel de ses unités centrales et de ses directions régionales comprenne des représentants de la communauté anglophone.

Le chapitre 4 engage le ministère de l'Éducation à placer sa mission proprement éducative au-dessus de toute autre considération de manière à donner le maximum de soutien aux parents, aux enseignants et aux directeurs d'écoles pour l'élaboration et la mise en œuvre de leurs projets éducatifs. Le ministère continuera à simplifier et à alléger ses structures, ainsi qu'à réduire ses effectifs. Le gouvernement s'engage à créer un Protecteur de l'élève, sous l'autorité du Protecteur du citoyen, pour défendre les droits et intérêts des élèves à tous les niveaux du système scolaire.

Le chapitre aborde en conclusion un certain nombre de questions subsidiaires. Il promet le maintien des services organisés à l'intention des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Les services continueront d'être dispensés localement partout où c'est possible. Dans le cas contraire, le ministère établira des écoles à vocation nationale ou régionale. Les mesures d'aide aux écoles des milieux défavorisés seront maintenues, de même que le régime de subvention et de certification des écoles privées. Les Services régionaux d'éducation des adultes continueront de coordonner ces activités dans les écoles de leur territoire.

Les auteurs du livre blanc ne manquent pas de noter l'impact de la réforme sur les négociations collectives. La diminution du nombre de commissions scolaires entraînera une réduction correspondante du nombre d'unités syndicales. La revalorisation de l'école obligera à certains assouplissements des conventions collectives. Il faudra repenser les mécanismes de négociation. Les auteurs du document sont confiants qu'on en arrivera à des accommodements. Peut-être l'auraient-ils été moins s'ils avaient rédigé le chapitre après la dernière grève des enseignants au printemps 1983.

Le dernier chapitre établit les modalités de mise en œuvre de la réforme une fois que la loi aura été adoptée par l'Assemblée nationale. Un comité national d'implantation composé de hauts fonctionnaires du MEQ et de représentants des commissions scolaires, des parents, des directeurs d'écoles, des cadres scolaires et des associations syndicales coordonnera l'ensemble du processus. Sur le territoire de chacune des nouvelles commissions scolaires, la loi créera un comité local d'implantation qui s'appuiera sur les directions régionales du MEQ pour ses services d'appoint. L'ensemble du processus de mise en œuvre, prévoit-on, s'étendra sur une période d'un an.

Tel était donc le contenu du livre blanc tant attendu et fort décrié avant même sa publication. Les fuites n'avaient pas induit le public en erreur : il s'agissait d'une réforme majeure susceptible de donner lieu à de longs débats. Le projet s'appuyait sur des arguments solides et cohérents et les mesures qu'il contenait étaient en tous points conformes à la philosophie qui l'inspirait. Sa logique même promettait d'en faire la cible de critiques acharnées. Ses détracteurs ne négligeraient aucune ambiguïté et ne lui pardonneraient aucune faute.

CHAPITRE 7

LA RÉFORME DANS LA TOURMENTE

[Retour à la table des matières](#)

Ce chapitre passe en revue le débat qui fit rage autour du livre blanc dans les huit mois qui suivirent sa publication. La presse quotidienne et hebdomadaire du Québec lui consacra des milliers d'articles, de chroniques, d'éditoriaux, de lettres de lecteurs et de réclames. Les tribunes radiophoniques lui consacrèrent aussi des heures innombrables. Le ton du débat fut hautement politique. Les groupes dont les intérêts étaient menacés par le projet le prirent vivement à partie et eurent tendance à le rejeter pour des questions de détail sans se donner la peine d'en évaluer l'ensemble.

L'apport d'intellectuels au débat permit heureusement d'en élever le niveau. Des personnages respectés, indépendants des groupes touchés par le livre blanc, se prononcèrent sur les questions fondamentales qu'il soulevait. Je porterai surtout mon attention sur la position officielle des groupes qui influencèrent directement ou indirectement le sort du livre blanc sans négliger pour autant l'opinion des intellectuels.

Comme il a l'habitude de le faire pour tout sujet qu'il estime d'importance nationale (c'est-à-dire québécoise), *Le Devoir* publia quantité d'éditoriaux signés et d'articles de fond — textes de déclarations et de réponses du ministre ou de hauts fonctionnaires, analyses d'experts, etc. — sur le livre blanc. *Le Soleil* de Québec et *La Presse* de Montréal firent de même, quoique plus rarement.

C'est à ces divers documents que je m'attacherai en particulier. Les commentaires et analyses d'experts n'étaient pas forcément politiques mais ils étaient intégrés au discours politique après publication et furent souvent repris par les intervenants dans le débat ¹.

Les premières réactions

[Retour à la table des matières](#)

Les premières réactions au livre blanc ne firent que prolonger la discussion qui avait entouré les fuites des versions précédentes. Les comptes rendus des journaux furent assez détaillés et plutôt sobres puisque, grâce aux fuites, le contenu du document était passablement connu avant sa publication. Le seul élément nouveau qui fit les manchettes était le maintien du statut confessionnel de toutes les écoles pour une période de trois ans — ou plus selon le vœu de la communauté scolaire — après la mise en œuvre de la réforme ². Les comptes rendus mentionnèrent aussi l'élimination du suffrage universel pour l'élection des commissaires, les dispositions faisant de l'école le pivot du système d'éducation, le compromis linguistique et la période de deux ans envisagée pour l'étude et la mise en œuvre du projet.

Les premières réactions éditoriales furent mixtes. Mme Anne-Marie Voisard, dans *Le Soleil*, réagit favorablement. Elle applaudit à l'intention décentralisatrice des auteurs du livre blanc et déplora seulement qu'ils aient reculé sur la question de la langue et sur celle de la confessionnalité. Mme Lise Bissonnette, dans *Le Devoir*, était plus réservée. Elle approuvait la restructuration mais se demandait s'il n'était pas prématuré, voire irréaliste, de confier de telles responsabilités aux écoles. M. Jean-Guy Dubuc, dans *La Presse*, était également sceptique.

The Gazette déplora qu'on n'étende pas les commissions linguistiques à l'extérieur de l'île de Montréal. Pour le reste, sa première réaction était assez voisine de celle de *La Presse*. Elle était pour l'instant plus modérée que celle d'Alliance-Québec qui ne mit qu'une journée à « dénoncer presque tous les principes du livre blanc ». Son président, M. Éric Maldorf, concluait que « sous le couvert de la décentralisation, de la démocratie et du contrôle local, M. Laurin avait mis au point un projet qui centralisait le pouvoir dans ses

¹ Cela ne signifie pas que le débat se limitait à ces journaux. Il s'étendait à la presse régionale quotidienne et hebdomadaire, aux périodiques comme *L'Actualité*, *Relations*, *Conjoncture*, *Critères* et *L'information nationale*, ainsi qu'à plusieurs publications spécialisées en éducation.

² « Laurin cède aux évêques », *Le Soleil*, 22 juin 1982.

mains »¹. Bientôt cependant, *The Gazette* partit en guerre contre le projet. Dans une série de deux articles d'une longueur inhabituelle, l'éditorialiste James Stewart qualifia la réforme « d'entreprise gauche et hasardeuse qui ne fonctionnerait probablement pas » et dont les anglophones seraient « les grands perdants »². Le même jour, *The Gazette* commentait à peu près sur le même ton en éditorial la démission de M. Ernest Spiller, sous-ministre adjoint à l'éducation protestante, pour protester contre le livre blanc³. Le ton de la réaction anglophone était donné. Dès lors, les journaux de langue anglaise publièrent régulièrement des articles citant les prédictions des commissaires d'écoles anglophones qui prétendaient que la réforme allait décimer les écoles de la minorité⁴.

Le négativisme des anglophones devint lui-même sujet à controverse. Dans un long éditorial dans *Le Devoir*, M. Jean-Pierre Proulx s'en prit à Alliance-Québec. Il comprenait, disait-il, qu'elle doive apaiser son aile conservatrice mais les faits ne la justifiaient pas. En dénonçant la réforme comme une catastrophe pour les Anglais, Alliance-Québec oubliait commodément la forte population anglo-catholique qui n'avait aucun statut sous la loi actuelle⁵.

La Société Saint-Jean-Baptiste, dans l'ensemble favorable au projet, jugea le livre blanc trop conciliant envers les anglophones⁶ et suggéra au ministre de créer des commissions unifiées dans tout le Québec⁷.

L'APCQ fut le seul groupe francophone à condamner spontanément le projet de réforme. La présidente, Mme Adeline Mathieu, adressa une lettre ouverte au ministre le sommant de retirer le livre blanc. Son adoption, disait-elle, équivaldrait à renier l'héritage culturel du Québec⁸. L'APCQ tenait le livre blanc pour le dernier d'une série d'assauts contre le système scolaire confessionnel remontant au rapport de la Commission Parent et elle avait combattu chacun d'eux essentiellement avec les mêmes arguments et les

¹ Sandy SENYK, « Alliance Québec to fight school reform », *The Gazette*, 23 juin 1982.

² James STEWART, « Québec moves for tightened grip on education », *The Gazette*, 2 et 5 juillet 1982.

³ « Everyone should worry », *The Gazette*, 5 juillet 1982. Voir aussi Sandy Senyk, « Spiller quits over school reforms », *The Gazette*, 2 juillet 1982.

⁴ Par exemple : Heather HILL, « Township anglos fear Laurin education plan », *The Gazette*, 23 juin 1982 ; Christina SPENCER, « Québec bill could wipe out anglophone education – parents », *Ottawa Citizen*, 22 juin 1982 ; et Sandy Senyk, « Board fears Laurin will erase Protestant high school », *The Gazette*, 6 octobre 1982.

⁵ Jean-Pierre PROULX, « La réaction anglophone », *Le Devoir*, 25 juin 1982.

⁶ Les critiques voilées de la SSJB à l'égard des anglophones prirent bientôt la forme de dénonciations par réaction aux manifestations disgracieuses qui accueillirent le ministre Laurin dans sa tournée des régions de langue anglaise. Voir *L'information nationale*, novembre 1982.

⁷ « La SSJB dit non au découpage linguistique », *Le Devoir*, 22 juillet 1982.

⁸ « L'APCQ réclame le retrait du projet », *Le Devoir*, 22 juillet 1982.

mêmes méthodes. Tout au long de l'automne et de l'hiver, l'APCQ maintint ses pressions. Elle fit circuler des pétitions et organisa des manifestations ¹ elle menaça de contester la réforme devant les tribunaux ² elle monta une campagne de lettres d'opposition au ministre ³ et elle recruta l'appui d'organismes comme la CECM ⁴ qui l'autorisa même à utiliser ses services de courrier interne ⁵. L'APCQ remporta sa plus grande victoire à la réunion de mars 1983 de la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec. Elle réussit à faire ajourner l'étude d'une proposition appuyant le principe des commissions linguistiques que plus de 70 % des membres de l'organisme favorisaient selon des sondages ⁶.

La question confessionnelle eut peu d'importance dans le débat. Le comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation eut une réaction typique. Il évita d'abord de se prononcer à l'instar du Conseil des évêques. Il invita la population à réfléchir sur le contexte du livre blanc et dit qu'aucun modèle d'éducation catholique ne pouvait plaire à tout le monde. En décembre, le comité donna son acquiescement au livre blanc disant que le projet confessionnel qu'il proposait lui paraissait « acceptable et réaliste » ⁷. Même l'archevêque de Montréal, Mgr Grégoire, limita ses interventions et se borna à défendre les écoles catholiques ⁸.

Les groupes le plus directement touchés, les commissions scolaires et les syndicats d'enseignants, s'en tinrent d'abord à des généralités. Le président sortant de la CEQ, M. Robert Gaulin, contesta l'analyse qui sous-tendait le livre blanc. Le système d'éducation, selon le CEQ, appartenait à toute la société

¹ « 200 parents catholiques manifestent chez Laurin », *Le Soleil*, 8 octobre 1982 ; Jean MARTEL, « Pétition de parents catholiques rejetant le projet de Laurin », *Le Soleil*, 25 novembre 1982.

² Roch DESGAGNÉ, « La réforme scolaire pourrait créer une bataille judiciaire », *Le Soleil*, 25 novembre 1982.

³ Madeleine BERTHIAULT, « La CECM adopte sans débat le Manifeste des parents chrétiens », *La Presse*, 18 décembre 1982.

⁴ Voir *Famille Québec*, septembre-octobre, 1982. Ces tactiques furent particulièrement efficaces dans les Cantons de l'Est : « L'application du Livre blanc : la mort de l'école catholique – le chanoine Larouche », *La Tribune*, 22 novembre 1982 ; « L'association des Amis de St-Benoît-du-Lac réclame le retrait définitif du projet de loi », *La Tribune*, 15 décembre 1982.

⁵ « La CECM permet à l'APC d'utiliser son courrier interne », *Le Devoir*, 25 septembre 1982.

⁶ Jean-Pierre PROULX, « La Fédération reporte sa décision en mai », *Le Devoir*, 21 mars 1983. En mai, cependant, l'APCQ eut moins de succès. Voir J-P. PROULX, « La FCSCQ s'ouvre avec réserves aux structures linguistiques », *Le Devoir*, 30 mai 1983.

⁷ Angèle DAGENAIS, « Selon le Comité catholique du CSE, l'école catholique a sa place mais ne peut pas convenir à tous », *Le Devoir*, 1^{er} septembre 1982 ; Denise ROBILLARD, « Réforme scolaire : les évêques vont encore réfléchir », *Le Devoir*, 11 septembre 1982 ; Jean-Pierre PROULX, « Le Comité catholique exprime sa satisfaction générale », *Le Devoir*, 16 mars 1983.

⁸ « Pour l'école catholique », *Le Devoir*, 14 septembre 1982.

et non pas seulement aux parents. L'ensemble de la population avait droit d'être représenté sur les conseils. Le système décentralisé qu'on proposait était de nature à favoriser les milieux déjà bien nantis et à créer une disparité plus grande dans le système. Les enseignants craignaient aussi que la réforme ne fasse partie d'une stratégie gouvernementale en vue d'affaiblir leurs syndicats ¹. En élisant M. Yvon Charbonneau à la présidence, la CEQ avertissait le gouvernement qu'il aurait à négocier durement.

Des parents actifs dans le milieu scolaire vint un autre son de cloche. Ne comptant que sur le personnel volontaire, la Fédération des comités de parents mit plus de temps à réagir au livre blanc. Mais elle indiqua très tôt qu'elle accueillerait favorablement tout projet tendant à renforcer le rôle des parents. En août, un représentant des parents écrivit que c'est en augmentant leur pouvoir de décision, comme le proposait le livre blanc, qu'on pourrait renforcer la position des parents dans l'école. L'expérience nous enseigne, dit l'auteur du document, que les parents ne peuvent autrement tenir tête aux enseignants qui leur sont antipathiques et se méfient de leur collaboration ².

Les commissions scolaires attendirent jusqu'à l'automne avant de se prononcer officiellement, mais elles ne cachèrent pas leur opposition fondamentale au projet. Trois semaines avant la publication du livre blanc, les huit commissions représentées au Conseil scolaire de l'île de Montréal firent savoir qu'elles s'opposeraient à tout projet qui ne remplirait pas leurs exigences minimales de commissions fortes, élues universellement et nanties de pouvoirs de taxation. Le président du CSIM, M. Jacques Mongeau, dénonça les réformes dont il était alors rumeur disant qu'elles équivalaient à la « nationalisation » du système d'éducation et il exprima l'espoir que le Conseil des ministres y fasse obstacle pour des raisons financières. Sinon, dit-il, le gouvernement aurait une bagarre sur les bras ³. Il tint parole. À la fin de juillet, M. Mongeau annonça une campagne d'information d'un million de dollars pour combattre le livre blanc.

Le CSIM n'était cependant pas représentatif des commissions scolaires du Québec. La CECM, dominée par l'APCQ, et les deux commissions protestantes, le PSBGM et la commission du Lakeshore, opposées farouchement à la réforme, disposaient d'une bonne majorité des voix au CSIM. La position de la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec (FCSCQ) avait plus de poids. Elle se montra d'abord passablement

¹ Mariane FAVREAU, « D'après la CEQ, l'école ne saurait dépendre que des parents », *La Presse*, 28 juin 1982.

² Monique MUS-PLOURDE, « Parents et enseignants : il faut inventer un nouveau rapport de force plus égalitaire », *Le Devoir*, 12 août 1982.

³ Angèle DAGENAIS, « Les huit commissions de l'île comptent sur Bérubé pour bloquer le projet Laurin », *Le Devoir*, 2 juin 1982.

modérée. Son président, M. Jacques Chagnon, se dit d'accord avec l'objectif de base qui était de rendre l'école responsable. Il ajouta que les commissions scolaires s'opposeraient certainement aux aspects du livre blanc qu'elles jugeraient insatisfaisants, mais il promit que cette opposition serait positive ¹.

L'opposition croît

[Retour à la table des matières](#)

Bientôt apparurent des signes incontestables d'une opposition croissante, concertée et bien moins que positive de la part des commissions scolaires catholiques. En août, les dirigeants de la FCSCQ consultèrent leurs membres. Dans des déclarations coïncidant souvent avec la visite de M. Chagnon dans leur région, plusieurs commissions se prononcèrent contre la réforme ². En septembre s'amorça une campagne bien structurée contre le projet sur le modèle de la fructueuse campagne du « non » au référendum de mai 1980 ³. Le président de la FCSCQ, M. Jacques Chagnon, démissionna de son poste permanent au quartier général du Parti libéral du Québec et prit la tête de la campagne. Alors que l'opinion publique était très divisée ⁴ ou non encore formée, de vigoureuses campagnes allaient solliciter l'appui des éléments actifs de la population francophone, les commissions scolaires et le ministère cherchant tous deux à justifier leur position.

Chez les anglophones, on était peu enclin à débattre la question. L'unanimité qui s'était faite contre la loi 101 se refit contre la réforme avant même la publication du livre blanc. La tâche des commissions scolaires anglophones et de leurs alliés était d'un autre ordre : il leur fallait non pas persuader leur clientèle mais la mobiliser contre le projet. Les commissions protestantes convoquèrent des assemblées publiques et adressèrent des lettres aux parents par l'intermédiaire des élèves. Dans une lettre du 10 septembre, le président du PSBGM, M. Allan Butler, invita les parents à assister à des réunions pour contrer « la menace à la démocratie, au développement de bonnes écoles et à la survivance de l'éducation de langue anglaise ». L'opposition des anglophones était attendue mais sa virulence fut nettement

¹ Mariane FAVREAU, « Les commissions scolaires préparent une opposition positive au projet Laurin », *La Presse*, 28 juin 1982.

² Des articles dans ce sens parurent dans des journaux régionaux comme *Le Nord-Est de Sept-Îles* (18 août), *Le Témiscamien* (30 août), *Le Quotidien* (Chicoutimi, 29 août et 3 septembre), *La Tribune* (Sherbrooke, 28 août), et *Le Nouvelliste* (Trois-Rivières, 1^{er} septembre).

³ Mariane FAVREAU, « Les commissions scolaires s'apprêtent à déployer toute la science de la propagande », *La Presse*, 4 septembre 1982.

⁴ Angèle DAGENNAIS, « Les adversaires n'ont pas toujours été irréductibles », *Le Devoir* 8 octobre 1982.

hors de proportion avec les répercussions qu'aurait le projet sur leurs institutions. Contrairement aux projets de lois 62 et 28, le livre blanc garantissait des commissions scolaires de langue anglaise sur l'île de Montréal.

Les excursions de M. Laurin en territoire anglophone au cours de sa tournée d'automne — il brava la menace d'un attentat à la bombe au moins une fois, à Laprairie, le 22 novembre — donnèrent aux anglophones l'occasion d'exprimer leur ressentiment. Ils chahutèrent le ministre à sa première assemblée publique à Laval le 16 septembre et de nouveau lors de sa visite au Quebec Home and School Association à Pointe-Claire, en octobre. Des centaines d'anglophones en colère le conspuèrent lorsqu'il entra dans la salle escorté de policiers et ils acclamèrent le député libéral, Mme Joan Dougherty, ex-présidente du PSBGM, qui dénonça le plan¹. À l'intérieur, l'assistance écouta poliment le ministre qui fit une présentation soignée et se prêta aux questions de l'auditoire. Plutôt que de poser des questions ou d'émettre des suggestions, les gens qui se présentèrent au micro firent savoir au ministre que, quoiqu'il dise, ils tenaient son projet de réforme pour « totalitaire » et ne souffriraient pas qu'on porte atteinte à leurs droits. M. Laurin parti, l'assistance discuta et approuva la stratégie élaborée par la direction du QHASA de concert avec les commissions protestantes pour combattre la réforme.

Ce n'est qu'à l'occasion de rencontres privées que M. Laurin put discuter franchement et positivement avec des anglophones. Il eut ainsi des entretiens féconds avec le Townshippers' Association qu'il cita en exemple du genre de groupe qu'il aimait écouter². Il eut aussi des discussions fructueuses avec les représentants de la communauté anglo-catholique de Montréal et ceux de la communauté juive en octobre. Mais comme personne ne faisait de concessions, les anglophones modérés finirent par ne plus se distinguer des extrémistes des commissions protestantes.

À la fin de novembre, le « groupe des sept », coalition des associations d'éducateurs protestants et catholiques de langue anglaise, présenta un second mémoire mais l'événement fit peu de bruit. Le groupe réitéra sa préférence pour une division linguistique et réclama neuf commissions scolaires anglophones, dont trois sur l'île de Montréal. Le climat n'était cependant pas propice à la modération chez les anglophones. Alliance-Québec s'abstint de participer à la présentation du « groupe des sept » dont la formation, un an plus tôt, était due en partie à l'initiative de son prédécesseur, le Conseil des minorités du Québec.

¹ Paul DELEAN, «Laurin ignores noisy protest at school », *The Gazette*, 18 octobre 1982.

² Charles BURY, « Reform project started in Townships – Laurin », *Sherbrooke Record*, 12 avril 1983.

La conjoncture était mauvaise. Les négociations contractuelles gâtaient les relations entre le gouvernement et les enseignants. Comme leurs confrères de la CEQ, les enseignants de langue anglaise, membres du PAPT et du PACT, se faisaient volontiers l'écho des pires attaques dirigées contre le gouvernement. Lorsque les sentiments sont à vif et que les positions se durcissent, celui qui parle le plus fort l'emporte. Or, du côté anglais, les commissions scolaires parlaient incontestablement plus fort. Selon elles, comme le dit M. Butler dans sa lettre aux parents, les structures linguistiques étaient « un piège habilement déguisé [pour nous amener à renoncer à notre] droit constitutionnel de garder le contrôle de notre système d'éducation ». M. John Simms, président de l'Association des commissions scolaires protestantes du Québec, rejetait tout compromis. Il exigeait le retrait pur et simple du projet. « Nous n'allons pas nous mettre à déplacer les chaises sur le pont du Titanic », dit-il ¹.

De son côté, le ministère poursuivait sa campagne. Accompagné de ses fonctionnaires, M. Laurin passa une bonne partie des mois de septembre, d'octobre et de novembre à rencontrer des représentants de commissions scolaires, de parents, d'enseignants et d'administrateurs. Des circulaires énumérant les mérites du livre blanc et expliquant ce qu'il changerait et — pour répondre aux critiques croissantes — ce qu'il ne changerait pas furent distribuées dans toutes les écoles. On se montra en général attentif mais peu enthousiaste ². Ni le ministre ni les commissions scolaires ne gagnèrent beaucoup d'alliés. De nombreux groupes préférèrent attendre que le projet de loi soit connu avant de se prononcer, peut-être sous forme de mémoire au comité parlementaire. Dans l'intervalle, nombre d'intellectuels firent part de leurs opinions dans les journaux, influençant et reflétant à la fois l'opinion publique informée sur la question.

M. Léon Dion, politicologue de l'Université Laval, fut le premier d'entre eux à commenter le livre blanc. Écrivant dans *Le Devoir* à la fin de juillet ³, il dit douter qu'il soit vraiment praticable de confier aux écoles les décisions fondamentales en matière d'éducation. Quelque louable que fut le projet en théorie, il ne pouvait réussir qu'avec l'appui de la population. Or nulle part n'avait-on démontré à sa satisfaction qu'on était intéressé ou prêt à un tel régime. M. Dion suggéra qu'on le mette à l'essai dans un certain nombre d'écoles représentatives de divers milieux socio-économiques.

M. Normand Wener, chercheur en éducation, reprit le même thème quelque peu différemment. Il exposa des modèles très différents de participation des parents et dit qu'on devait se garder de mettre le projet en œuvre partout à la

¹ Meeting slams Laurin school reform package », *Sunday Express*, 21 novembre 1982.

² Mariane FAVREAU, « Laurin reçoit un accueil courtois et attentif au premier jour de sa tournée », *La Presse*, 15 octobre 1982.

³ « Le projet Laurin pour l'école », *Le Devoir*, 5, 6, 7 juillet 1982.

fois. Il suggérait plutôt qu'on encourage les conseils d'école à assumer progressivement les pouvoirs qui leur seraient nécessaires ¹.

Il y eut d'autres critiques dans le même sens. L'ancien président du comité catholique, M. Paul Tremblay, dit que le projet reposait sur des prémisses utopiques parce qu'il ignorait la nature de la responsabilité locale. Les parents ne veulent pas être responsables de l'enseignement, dit-il. Ils préfèrent en tenir responsables ceux qui le sont. En promettant trop, concluait-il, la réforme réussira peu ². Mme Ghislaine Roquet, ex-membre de la Commission Parent, exprima sensiblement les mêmes opinions. Elle était d'avis qu'il fallait remanier le système graduellement, une école à la fois ³.

En octobre, un article de M. Germain Julien, de l'École nationale d'administration publique, parut dans *Le Devoir* et souleva une vive controverse. Après avoir fait le bilan des conseils élus ou partiellement élus dans les Cégeps, les CLSC (Centres locaux de santé communautaire) et les hôpitaux, M. Julien conclut qu'ils étaient peu efficaces et peu représentatifs. Il prédit le même avenir aux conseils d'école. Ou bien les conseils seront manipulés par le personnel, particulièrement par le directeur de l'école, ou bien ils transformeront l'école en un champ de bataille entre les élites locales ou les intérêts particuliers ⁴.

L'article de M. Julien ne reposait pas sur une argumentation très serrée et le ministre le rejeta disant qu'il avait peu de valeur scientifique et comparait « des choux et des oranges » ⁵. Mme Marie Bouchard, professeur de sciences de l'éducation à l'Université de Montréal, renchérit sur les propos du ministre dans sa réponse à Julien dans *Le Devoir*. Elle dit qu'on ne pouvait comparer aux écoles des institutions comme les CLSC. Elle reprocha à Julien de ne pas voir la différence que font les usagers entre une école et un centre de santé. Son hypothèse selon laquelle les écoles deviendraient des foyers de discorde ou d'inefficacité si elles étaient dirigées par la communauté n'était donc pas prouvée, dit-elle ⁶.

Quelle que fut sa valeur scientifique, l'étude de Julien eut un effet politique incontestable. On se montra désormais plus sévère à l'égard du projet de réforme. Le directeur du journal *Le Devoir*, M. Jean-Louis Roy, soutint

¹ « La réforme scolaire : pourquoi pas par étapes ? » *Le Devoir*, 21 octobre 1982.

² « Le livre blanc sur l'école : par quelle anse le prendre ? » *Relations*, octobre 1982.

³ « Si une réforme scolaire m'était contée », *Le Devoir*, 17 novembre 1982.

⁴ « La gestion des établissements publics, où la participation pose plus de problèmes qu'elle ne résout », *Le Devoir*, 19, 20 octobre 1982.

⁵ Jean FESSOU, « Laurin dénigre une étude sur son projet de réforme scolaire », *Le Soleil*, 31 novembre 1982.

⁶ « La réforme scolaire et l'expérience de la participation », *Le Devoir*, 2 novembre 1982.

fermement les conclusions de Julien en éditorial. L'article de Julien fit aussi des heureux chez les adversaires du ministre Laurin : *The Gazette* et le porte-parole de l'opposition libérale en matière d'éducation, M. Claude Ryan, reprirent ses conclusions.

Il convient de ranger M. Ryan parmi les intellectuels dans l'examen des réactions au projet. À titre de directeur du journal *Le Devoir* de 1963 à 1977, M. Ryan prit une part active au débat sur la réforme de l'éducation. Plutôt que de se limiter à une attaque partisane du livre blanc¹, M. Ryan étaya ses critiques et ses contre-propositions d'une analyse détaillée du projet.

Dans un document de 145 pages qu'il publia à la fin de novembre², il aborda le livre blanc au niveau auquel l'avait situé son auteur. Il jugea incomplet, sinon faux, le diagnostic du système d'éducation que posait le livre blanc. Selon M. Ryan, les vrais problèmes ne tenaient pas au manque de pouvoir au niveau de l'école : ils provenaient de l'inaptitude de tous les niveaux du système scolaire à faire face aux défis de l'âge moderne. Le livre blanc traite longuement de pédagogie, dit M. Ryan, mais il porte peu d'attention aux pédagogues, aux enseignants et à leur rôle dans le nouveau système. En sous-estimant leur rôle, le livre blanc fausse le rapport pédagogique le plus élémentaire qui est un rapport de complémentarité incompatible avec une structure scolaire fondée sur les parents. Le projet de décentralisation des commissions scolaires souffre de la même faiblesse, poursuivait-il. L'affaiblissement des commissions scolaires ne renforcera pas en soi les écoles puisque là aussi le rapport est complémentaire, chacun ayant besoin de l'autre pour fonctionner adéquatement.

Comme les autres éditorialistes et intellectuels qui s'exprimèrent, M. Ryan ne fut guère impressionné par la logique qui limitait les conseils linguistiques à l'île de Montréal. Sur la question de la confessionnalité, M. Ryan était ambivalent. Il admettait que la confessionnalité devait relever de l'école plutôt que des commissions scolaires, mais il montra de la sympathie pour l'APCQ lorsqu'elle lui fit part de ses craintes concernant les droits des catholiques. M. Ryan proposa un compromis qui consistait à partager les écoles selon la volonté des parents exprimée par référendum. Si la moitié des parents d'un territoire voulaient des écoles catholiques, la moitié des écoles seraient catholiques. Comme le signala toutefois Jean-Pierre Proulx dans *Le Devoir*, les parents veulent aussi des écoles de quartier ; le compromis Ryan pourrait donc créer plus de problèmes qu'il en résoudrait³.

¹ Mission éducative et culturelle du PLQ, « La réforme scolaire : pareil chambardement est-il vraiment nécessaire ? » *Le Devoir*, 22 juillet 1982 ; Joan DOUGHERTY, « Reniement final de la démocratie dans l'éducation », *La Presse*, 17 novembre 1982.

² « Le projet Laurin est inacceptable », *Le Devoir*, 15 et 16 novembre 1982.

³ « Le PLQ et la confessionnalité », *Le Devoir*, 26 novembre 1982.

Dans sa réponse sous-titrée « Plus de convergences que de divergences », le ministre adopta un ton très modéré et chercha à minimiser le désaccord entre lui et M. Ryan. Il crut déceler d'importants points communs entre la philosophie du livre blanc et celle de M. Ryan ¹. Le ministre se tenait de plus en plus sur la défensive, incitant les adversaires du Projet à redoubler d'agressivité.

La drôle d'alliance

[Retour à la table des matières](#)

Les commissions scolaires poursuivirent leur lutte contre le projet au cours de l'automne. Celles de la plupart des régions du Québec s'opposaient à la réforme, s'en prenant quelquefois au fond de la question et quelquefois aux répercussions qu'elle aurait sur leurs structures. Les commissions scolaires n'étaient toutefois pas unanimes. Quelques commissions et nombre de commissaires catholiques se dissocièrent de la campagne de leur fédération ². Les fédérations de commissions scolaires catholiques et protestantes et le Conseil scolaire de l'île de Montréal purent néanmoins mener une campagne concertée. Le lancement de l'opération antiréforme de la FCSCQ le 24 septembre donna le signal de départ de la campagne dont l'objectif était d'assurer la défense des pouvoirs et des prérogatives de base des commissions scolaires. Les réclames de la FCSCQ qualifiaient la décentralisation de ruse (« leurrer les parents »). Les commissions, proclamait le président M. Jacques Chagnon, étaient les vrais défenseurs de l'autonomie locale en éducation ³.

Le même jour, le CSIM annonça le début de sa campagne de publicité d'un million de dollars contre le projet qui, prétendait-il, allait « déstabiliser le système d'éducation » ⁴. Ses réclames à la télévision et dans les journaux alertaient le public contre la menace de domination du gouvernement sur les écoles. Elles montraient une bascule : les écoles étaient à un bout, l'État au

¹ « Le document Ryan et le Livre blanc : plus de convergences que de divergences », *Le Devoir*, 27 décembre 1992.

² Parmi les commissions favorables à la réforme étaient celles des Cantons de l'Est (*Le Devoir*, 5 octobre 1982), de Tracadie (SPEC, Gaspé, 5 octobre 1982), et de La Lièvre (*Le Droit*, l'Outaouais, 14 octobre 1982). Des commissaires enregistrèrent leur dissidence à Trois-Rivières (*Le Nouvelliste*, 3 septembre 1982), Les Manoirs (*La Revue*, 29 septembre 1982), Lac St-Jean (*La Presse*, 30 septembre 1982), et Ste-Croix (banlieue de Montréal, *Le Devoir*, 4 décembre 1982).

³ « L'école livrée aux plus forts-en-gueule », *Le Devoir*, 28 septembre 1982.

⁴ Mariane FAVREAU, « Un plan de déstabilisation du système scolaire », – le CSIM », *La Presse*, 25 septembre 1982.

milieu et les commissions scolaires retenaient l'autre bout, empêchant l'État d'écraser les écoles.

La propagande des commissions scolaires irrita M. Laurin. Il les accusa d'exagérer et dénonça leur comportement comme « le cri d'un puissant Establishment »¹. Il s'emporta encore plus en décembre quand la FCSCQ contesta les chiffres du ministère et affirma que la réforme coûterait en fait 73 \$ millions, dont 30 \$ millions proviendraient des taxes scolaires². M. Laurin accusa les commissions scolaires d'induire la population en erreur pour protéger leurs intérêts. Les allégations de la FCSCQ et sa position officielle publiée le mois suivant ne firent rien pour augmenter le crédit des commissions scolaires auprès des journalistes. Ils ne furent guère impressionnés par la qualité de leur argumentation³. Mme Lise Bissonnette, par exemple, jugea que la FCSCQ exagérait grossièrement en répétant tout au long de son texte que le renforcement des commissions scolaires pouvait seul résoudre les problèmes éducatifs du Québec⁴.

On ne pouvait s'étonner que les commissions scolaires s'opposent au projet mais on aurait attendu le contraire de la part des enseignants dont les associations avaient soutenu les projets antérieurs de réforme. L'opposition de la CEQ avait commencé avec le boycottage des comités d'orientation proposés dans le livre orange. Elle pouvait difficilement appuyer une réforme qui tendait vers le même objectif, d'autant qu'elle était en pleine négociation. Le président de la CEQ, M. Yvon Charbonneau, estimait que la position rigide du gouvernement à la table de négociations n'était pas étrangère au projet de réforme. « La dégradation de certaines conditions de travail des enseignants est une condition de la restructuration », soutint-il⁵. La CEQ souhaitait plus de collaboration entre les parents et les enseignants, mais elle croyait que cette collaboration ne pouvait être que volontaire. Elle rejetait toute nouvelle structure qui conférerait des pouvoirs de décision aux conseils d'école dominés par les parents.

Les critiques de la CEQ n'étaient finalement pas très éloignées de celles de ses adversaires traditionnels, les commissions scolaires. La CEQ mettait le

¹ Camille LAURIN, « Le "non" des commissions scolaires, le cri d'un puissant establishment », *Le Devoir*, 22 octobre 1982.

² Anne-Marie VOISARD, « Le controversé projet Laurin », *Le Soleil*, 3 décembre 1982.

³ Voir, par exemple, Mariane FAVREAU, « Si terrible que cela, cette restructuration ? » *La Presse*, 2 novembre 1982 ; et Jean-Guy DUBUC, « L'unanimité contre la réforme », *La Presse*, 20 octobre 1982.

⁴ « Les royaumes renaissants », *Le Devoir*, 12 janvier 1983.

⁵ Benoit MUNGER, « La CEQ mène une double lutte », *Le Quotidien* (Chicoutimi), 13 octobre 1982. Voir aussi Centrale d'enseignement du Québec, « Pour une lecture syndicale du projet de restructuration scolaire du MEQ : document d'animation et de consultation », Québec, CEQ, 1982.

public en garde contre la centralisation des pouvoirs au ministère, quoiqu'elle s'inquiétât davantage de la répartition du pouvoir à l'école qu'au niveau des commissions scolaires. Elle était ouverte à un compromis sur le mode de sélection des commissaires d'écoles : la moitié des commissaires pourraient être élus par les parents et le reste au suffrage universel. La CEQ protestait contre le fait que la réforme allait modifier la taille et la composition des unités de négociation, altérant inévitablement les structures syndicales. Elle s'opposait enfin aux propositions concernant la langue. Naguère en faveur de structures unifiées comme la Société Saint-Jean-Baptiste, elle préférait maintenant des commissions linguistiques dans tout le Québec. Cette volteface s'expliquait sans doute par la collaboration étroite qu'elle entretenait avec les enseignants protestants du PAPT dans les négociations contractuelles. De toutes les grandes réformes proposées par le livre blanc, la CEQ n'accueillait avec faveur que la déconfessionnalisation des commissions scolaires et encore la qualifiait-elle de demi-mesure.

Les administrateurs forment le troisième groupe de gens directement engagés dans le milieu de l'éducation. Ils ont une grande influence sur leur milieu à titre individuel mais leurs associations sont plus discrètes que les syndicats hautement politisés d'enseignants. Ainsi, les directeurs d'écoles de langue française (FQDE) ne prirent qu'une part limitée au débat et donnèrent leur appui quasi sans réserve au projet ¹. Ils ne s'entendaient cependant pas sur la question de savoir si l'école devait être incorporée. Les directeurs d'écoles de Montréal estimaient qu'il n'était pas nécessaire de conférer ce statut à l'école ².

Il n'était guère étonnant que les directeurs d'écoles soient favorables à un projet donnant plus de pouvoirs à l'école. Le ministre y trouva matière à réconfort et il en avait grand besoin. Il s'encouragea aussi de l'appui plus équivoque des administrateurs de commissions scolaires. Les deux associations regroupant les administrateurs de commissions scolaires, l'Association des directeurs généraux de commissions scolaires (ADIGECS) et les Administrateurs de commissions scolaires du Québec (ACSQ), approuvèrent les grands principes de la réforme, avec d'importantes réserves. Elles s'opposaient au statut corporatif des écoles et elles voulaient conserver aux commissions scolaires certains pouvoirs. Elles favorisaient aussi l'élection au moins partielle des commissaires au suffrage universel ³. L'ACSQ marqua en outre sa préférence pour des structures linguistiques dans toute la province, craignant que les structures unifiées ne soient pas pratiques ⁴.

¹ « French principals back Laurin plan », *The Gazette*, 13 novembre 1982.

² « French principals of MCSC against Laurin's school plan », *The Gazette*, 27 octobre 1982.

³ Mariane FAVREAU, « Appel à la concertation de tous les partenaires », *La Presse*, 26 octobre 1982.

⁴ Mariane FAVREAU, « Les cadres scolaires proposent une formule mixte d'élection des commissaires d'écoles », *La Presse*, 6 octobre 1982.

D'autres groupes se manifestèrent à divers stades du débat. Le Mouvement national des Québécois se dit favorable à la réforme ¹ de même qu'un groupe d'éducateurs, le Conseil professionnel interdisciplinaire ². Le Conseil du patronat s'y opposait ³. Le Mouvement laïque, empruntant les tactiques de son ennemi juré l'APCQ, réunit quelque 54 groupes (la plupart obscurs) pour condamner le livre blanc. En permettant aux écoles de maintenir leur statut confessionnel, dit-il, le projet niait le premier objectif de la réforme longtemps attendue ⁴. La Société Saint-Jean-Baptiste, à l'inverse, trouva inacceptable qu'on laisse le fardeau de la preuve aux partisans de l'école confessionnelle. Le Regroupement scolaire de l'île de Montréal (RSIM) mit beaucoup de temps à prendre position et, finalement, se dit d'accord avec les objectifs fondamentaux exposés dans le livre blanc. La création de commissions linguistiques à Montréal et le maintien de l'école confessionnelle lui paraissaient cependant incompatibles avec ces objectifs ⁵.

Les parents et la population

[Retour à la table des matières](#)

Les parents ne participèrent pas au débat ni la population de langue française en général. Chez les anglophones protestants, la question fut très agitée, sinon vraiment débattue. Les parents et les commissions scolaires étaient unanimes : le projet était un piège, une attaque du gouvernement contre leurs institutions et ils n'en voulaient rien entendre. Il fut peu question d'une réforme sur le modèle linguistique. Les parents firent corps avec les commissions scolaires. Ils écrivirent des milliers de lettres au ministre et aux journaux, reprenant souvent mot à mot les critiques formulées par les commissions scolaires, et ils inondèrent d'appels les tribunes radiophoniques.

Même les parents anglo-catholiques, pourtant mal représentés aux commissions scolaires catholiques, semblèrent rallier l'opposition. Des 80 commissaires catholiques sur l'île de Montréal, 10 seulement étaient anglophones ou moins de la moitié de ce qu'aurait justifié la proportion d'élèves de langue anglaise dans les écoles catholiques. À l'extérieur de l'île, les anglo-catholiques étaient pratiquement exclus des commissions scolaires. Néanmoins, loin d'applaudir à la réforme qui leur garantirait au moins des

¹ « Réforme scolaire : oui mais pas trop vite », *Joliette Journal*, 20 novembre 1982.

² « Un son de cloche favorable au projet du ministre Laurin », *La Presse*, 23 décembre 1982.

³ Sandy SENYK, « Conseil condamne Laurin plan », *The Gazette*, 5 novembre 1982.

⁴ « Pétition de 54 organismes réclamant la déconfessionnalisation scolaire *La Presse*, 12 mars 1983.

⁵ « Le Regroupement scolaire applaudit la réforme Laurin », *La Presse*, 13 avril 1983.

structures linguistiques sur l'île de Montréal et des écoles confessionnelles au gré des parents, le comité de coordination des parents de langue anglaise de la CECM, qui rencontra M. Laurin en compagnie d'une délégation anglo-catholique à la fin d'octobre, se montra plutôt tiède. Les anglo-catholiques ne tiennent pas particulièrement à la réforme. Tout au plus sont-ils disposés à l'accepter à certaines conditions, la première étant la création de commissions linguistiques dans tout le Québec.

La Fédération des comités de parents du Québec représente les parents qui militent dans le milieu scolaire. Elle groupe les représentants des comités de parents des commissions scolaires qui se composent à leur tour des présidents de chacun des comités d'école, corps consultatif dont les membres sont élus par les parents d'élèves. En septembre, la Fédération demanda à ses corps constituants d'étudier le projet de réforme. Les rapports qui lui parvinrent furent plutôt favorables au projet et la Fédération fit savoir que le livre blanc s'inspirait pour l'essentiel de principes qu'elle appuyait¹. Les assemblées régionales qui suivirent entérinèrent la position de la Fédération sauf quelques exceptions, notamment la section des Cantons de l'Est où l'opposition intégriste était particulièrement active². Les parents de la région de Montréal étaient divisés et se plaignirent d'être sous-représentés à la Fédération³.

Ce n'est qu'en mars 1983 que la Fédération se réunit pour prendre position officiellement sur le projet. Elle approuva les réformes exposées dans le livre blanc à une exception près : elle demanda que les commissions linguistiques soient étendues à tout le Québec⁴.

La réaction plutôt favorable des parents sembla tempérer l'hostilité des commissions scolaires, au moins provisoirement. S'inspirant vaguement d'une proposition de la CECM, la FCSCQ annonça au début de 1983 qu'elle consentirait à la délégation de certains pouvoirs de décision aux écoles pourvu qu'on n'altère pas la structure des commissions⁵. Même le PSBGM fit savoir qu'il était disposé à nommer deux observateurs parmi les parents pour représenter son secteur de langue française⁶.

Le comité des parents d'élèves de la CECM, avec la collaboration de la Commission, procéda à un sondage exhaustif en novembre. Il reçut plus de

¹ « Les parents appuient le projet du ministre Laurin », *La Presse*, 27 septembre 1982.

² Louis LAPIERRE, « Les parents appuient leurs commissaires », *La Voix de l'Est*, 22 novembre 1982.

³ « Pontbriand does not speak for parents », *Québec Home and School News*, décembre, 1982.

⁴ Jean-Pierre PROULX, « Réforme scolaire : sur la langue, les parents vont plus loin que le Livre blanc », *Le Devoir*, 21 mars 1983.

⁵ *Ibid.*

⁶ Sandy SENYK, « French parents voice sought on PSBGM », *The Gazette*, 26 février 1983.

5 000 réponses d'environ 10 000 foyers choisis au hasard sur le territoire de la CECM : taux de réponse très élevé pour un échantillonnage fort étendu. Tel que noté au chapitre 4, le sondage révéla une baisse de la fidélité à l'école confessionnelle : 55 % des répondants favorisaient l'école pluraliste, 28 % l'école neutre et 28 % l'école confessionnelle. En plus, 65 % des répondants pensaient comme les auteurs du livre blanc qu'il appartenait aux parents de décider du statut confessionnel de l'école que fréquentaient leurs enfants. Les parents voulaient-ils des réformes radicales que M. Laurin proposait en leur nom ? La réponse à cette question pouvait déterminer l'avenir du projet ; chaque camp tenta donc de l'interpréter à son avantage. Comme il arrive souvent dans de tels cas, les réponses furent confuses, sinon contradictoires. Elles ne permettaient certes pas de conclure dans un sens ou dans l'autre.

Une nette majorité de parents estimait que les écoles n'avaient pas suffisamment de pouvoirs et souhaitait un conseil d'école qui soit plus que consultatif. La majorité souhaitait aussi que les parents et les enseignants soient également représentés au conseil. Elle favorisait la représentation directe des parents aux commissions scolaires mais non pas l'abolition du suffrage universel.

Les répondants étaient prudents sur la question de savoir quels pouvoirs devait exercer l'école et sous quelle forme. Seulement 14 % étaient favorables à l'incorporation de l'école. Et parmi 17 objets de décision, la majorité n'en attribuait que trois — les services à la communauté, l'éducation sexuelle et le maintien ou la fermeture de l'école — au conseil d'école. Dans la plupart des autres cas, les répondants ne pouvaient opter clairement en faveur d'un rôle de décision ou de consultation pour le conseil d'école. Sur les questions d'ordre pédagogique, la majorité favorisait la seconde option. Enfin, 57 % des répondants disaient qu'ils aimeraient faire partie des conseils d'école, mais seulement 13 % se disaient disponibles pour en faire partie¹. Ces chiffres témoignaient-ils de l'intérêt ou de l'indifférence des parents ? Les résultats n'aidaient ni les partisans ni les adversaires du livre blanc.

Il en fut de même du sondage des commissions scolaires qu'elles interprétèrent néanmoins à leur avantage. Le sondage, commandé à Sorecom par les fédérations catholique et protestante et par le CSIM, eut lieu en

¹ Comité central des parents de la CECM, *Sondage auprès des parents de la CECM* (Montréal : Secrétariat des parents, CECM, novembre 1982). Voir aussi ; Rodolphe MORRISSETTE, « La majorité des parents seraient favorables à une formule mixte d'élection des commissaires », *Le Devoir*, 17 décembre 1982 ; et Mariane FAVREAU, « Les parents ne sont pas tous d'accord », *La Presse*, 17 décembre 1982. La baisse de l'appui pour la confessionnalité fut confirmée par un autre sondage effectué en même temps mais publié plus tard. Voir : Mario FONTAINE, « Selon un sondage de l'UQAM, l'école confessionnelle en chute libre », *La Presse*, 14 mars 1983.

novembre et en décembre et les résultats furent livrés en mars. Il visait à explorer la réaction de la population aux principaux éléments de la réforme de M. Laurin. Le sondage révéla que l'intérêt était moindre qu'on avait supposé pour la restructuration scolaire. Environ 40 % des 1 800 Québécois interrogés n'étaient pas au courant du projet et moins de 6 % le considéraient urgent. La contradiction habituelle à propos de la professionnalité apparut de nouveau. Environ 58 % jugeaient satisfaisant le système actuel ; moins de 15 % favorisaient le système confessionnel ; 45 % des structures unifiées et 35 % des structures linguistiques.

En fait, toutes les réponses semblaient contradictoires. D'un côté, 83 % favorisaient des écoles administrées par des commissions scolaires ; 76 % préféraient que ces commissions soient élues au suffrage universel et 65 % voulaient qu'elles conservent le pouvoir de taxation. D'autre part, 73 % souhaitaient une augmentation du pouvoir des parents dans les écoles et 66 % favorisaient une restructuration ou une réforme du système d'éducation — 51 % disant que l'éducation s'était considérablement détériorée au cours des 10 dernières années¹. Les comptes rendus des journaux et les commentaires éditoriaux, sauf dans *The Gazette*², eurent tendance à rejeter les prétentions des commissions scolaires selon lesquelles les résultats justifiaient leur position. Ils perçurent les résultats comme une répudiation des deux extrêmes³. L'éditorialiste de *La Presse* exprima une opinion peut-être typique. Il est temps maintenant qu'apparaisse un nouvel esprit de compromis, écrivit Jean-Guy DUBUC⁴.

Un sursis

[Retour à la table des matières](#)

¹ Mariane FAVREAU, « Le public connaît mal les structures scolaires et assez peu la réforme Laurin », *La Presse*, 19 mars 1983.

² Pour voir l'écart d'interprétation, il suffit de comparer le premier paragraphe de l'article de *La Presse* qui se lisait comme suit : « Si contradictoires sont les résultats... qu'ils servent les fins des commissions scolaires qui s'opposent au projet de restructuration et peuvent également servir à renforcer le projet du ministre, » à la manchette de *The Gazette* qui disait (notre traduction) : « Un sondage indique qu'on ne veut pas du projet Laurin. » Il y eut ainsi de nombreux cas où les manchettes de *The Gazette* donnaient des événements une interprétation défavorable au gouvernement tandis que celles des journaux de langue française étaient plus objectives.

³ Un autre sondage mené par l'Université de Montréal à l'automne et publié en avril donna les mêmes résultats. En le commentant et en commentant les résultats du sondage de SORECOM, Guy Pelletier, de la Faculté de l'éducation, conclut que le public veut conserver les commissions scolaires mais qu'il n'accepte pas la prétention des commissaires que le pouvoir des parents dans l'école devrait leur être subordonné. Jean-Pierre PROULX, « Les Québécois n'aiment guère le projet Laurin », *Le Devoir*, 21 avril 1983.

⁴ « Sondages et contradictions », *La Presse*, 23 mars 1983.

Comment réagirent le ministre et le gouvernement ? Il n'est pas facile de répondre pour le ministre car son calme et sa sérénité masquent ses sentiments. Il dénonça le ton et le contenu de la campagne des commissions scolaires, mais il parut plus déçu qu'irrité. Il ne sembla même pas se formaliser des excès de langage de ses adversaires anglophones disant qu'ils étaient une expression légitime d'opinions en système démocratique (les exaspérant ainsi davantage sans doute). Durant cette période difficile, M. Laurin ne sembla jamais perdre confiance dans la justesse et le succès de son projet.

Hors de son entourage immédiat, peu de gens semblaient partager son optimisme. Le premier ministre évita de se prononcer publiquement et laissa M. Laurin se débrouiller avec le problème. M. Lévesque et ses ministres étaient davantage préoccupés par la crise économique qui ne semblait pas vouloir se résorber. Plus d'un député entretenait des réserves sur le projet de M. Laurin et ils ne se cachaient pas pour dire qu'avec toutes les difficultés économiques qu'affrontait le gouvernement, le moment était mal choisi de s'attaquer au pouvoir scolaire. Ainsi, même le parti parrainant la réforme hésitait à mobiliser ses effectifs derrière le projet.

La réalité finit par s'imposer à M. Laurin. Intellectuel lui-même, il ne pouvait pas continuer d'ignorer le consensus qui prenait forme dans les pages éditoriales et documentaires des journaux et qui reflétaient les appréhensions des spécialistes qu'il avait consultés. En outre, l'énergie et le temps du ministre n'étaient pas sans limite. La dispute avec les enseignants et les énormes pressions de sa tournée eurent tôt fait de lui démontrer que le programme qu'il s'était fixé était trop ambitieux : il ne lui serait pas possible de visiter toutes les régions du Québec avant la fin de 1982 comme il l'avait souhaité.

C'est la raison qu'il invoqua pour modifier son calendrier à la fin d'octobre. Le projet de loi fut reporté au début de la prochaine session de l'Assemblée nationale en mars 1983. La plupart des observateurs perçurent d'autres motifs derrière la décision. Ils l'interprétèrent comme un aveu de faiblesse du ministre face à l'opinion publique et au reste du gouvernement¹. Cette retraite provisoire faisait l'affaire du gouvernement puisqu'elle permettait à M. Lévesque de concéder au moins un point à Alliance-Québec après avoir fait la sourde oreille à ses représentations sur la loi 101.

Avec ce délai, M. Laurin suscita l'espoir que le projet serait modifié. Il promit lui-même de rendre publics après la pause de l'hiver d'importants amendements au projet. Quelques-uns présupèrent que la réforme était morte

¹ Voir par exemple, Lysiane GAGNON, « Un recul bienvenu », *La Presse*, 26 octobre 1982 ; Jean-Guy DUBUC, « M. Laurin retarde son projet de loi », *La Presse*, 26 octobre 1982 ; et Margot GIBB-CLARK, « School plan fails popularity test », *Toronto Globe and Mail*, 27 octobre 1982.

dans l'œuf mais c'était mal connaître la détermination de M. Laurin. Le projet restait à l'ordre du jour, mais quelle forme allait-il prendre ?

CHAPITRE 8

LES DERNIERS OBSTACLES ?

[Retour à la table des matières](#)

Le Conseil des ministres approuva le projet de loi 40 le mercredi 8 juin, plus d'un an après la publication du livre blanc. Le projet de loi, comptant plus de 600 articles, était fidèle à l'esprit du livre blanc mais pas à la lettre. Il faisait d'importantes concessions aux adversaires du projet. La réforme serait beaucoup moins radicale sans pour autant satisfaire les commissions scolaires.

Les tribulations du livre blanc, comme celles des projets de loi 62 et 28 quinze ans auparavant, demeurent riches d'enseignements. La politique ne s'exerce pas dans le vide, dans un milieu statique où les actions sont jugées en regard de critères sociaux immuables. Une proposition aujourd'hui inacceptable peut fort bien être acceptable demain et banale après-demain ou l'inverse. Le contexte joue. Une mesure politique imminente solidement appuyée par le pouvoir finit par rallier tout le monde. Mais si elle se heurte à une opposition sérieuse, son contenu devient aussitôt suspect.

Il en va de même de tous les gestes politiques. Le gouvernement est-il chancelant ? Le ministre est-il contesté par ses adversaires ou ses collègues sur d'autres terrains ? Autant de facteurs qui entrent en ligne de compte quel que soit le projet en question ¹. Pour comprendre la volonté de M. Laurin de

¹ Malheureusement les politicologues ayant peu d'expérience pratique de la politique tendent à sous-estimer cette dimension. Ceux qui écrivent à partir d'une expérience personnelle la font ressortir davantage. Pour une analyse intellectuelle de la question au niveau fédéral, voir Richard FRENCH, *HOW Ottawa Decides* (Toronto : Lorimer, 1980), particulièrement pp. 147-157. Pour une version plus concrète fondée sur son expérience comme ministre dans le cabinet provincial, voir Lise PAYETTE, *Le Pouvoir : connais pas* (Montréal : Québec/Amérique, 1982).

rechercher un compromis au printemps et les réactions qu'elle suscita, il faut tenir compte de ce facteur. Le chapitre 7 faisait état des réactions au livre blanc. Le présent chapitre décrit le contexte socio-politique dans lequel M. Laurin et ses collaborateurs rédigèrent le projet de loi au début de 1983.

Un hiver dur

[Retour à la table des matières](#)

Contrairement à la température, les conditions économiques furent loin d'être clémentes durant l'hiver 1983. Chaque semaine presque, il semblait qu'une autre compagnie fermait ses portes, mettait ses ouvriers à pied ou annulait ses projets d'expansion. En 1981 et 1982, plus de 32 000 compagnies québécoises firent faillite ¹. Au total, 425 000 Québécois étaient sans travail en novembre 1982. Le chômage se situait officiellement à 15,5 %.

La crise comprima sensiblement les revenus de l'État. En 1981, l'économie du Québec régressa de 6,3 % et les revenus du gouvernement tombèrent en conséquence. En dépit des économies réalisées par la réaffectation et la redéfinition des tâches dans le secteur des hôpitaux et des affaires sociales et le gel des emplois dans la fonction publique, le déficit budgétaire de 1982 allait être dépassé de 700 \$ millions, annonça le gouvernement aux dirigeants des milieux d'affaires et du travail au sommet économique d'avril. Il ne pouvait être question d'augmenter le déficit pour couvrir les dépenses courantes, d'autant que les taux d'intérêt étaient astronomiques. Il ne pouvait être question non plus de réduire davantage les programmes d'aide directe à la population sous peine d'augmenter sérieusement la misère. Pour le gouvernement, il n'y avait pas d'autre choix que de rogner les salaires et les avantages sociaux des travailleurs des secteurs public et parapublic. Les salaires des cadres des services gouvernementaux et des institutions publiques, des juges, des conseillers politiques, etc., étaient déjà gelés et les médecins fumaient encore de ce que le gouvernement avait refusé l'été précédent d'élever leurs honoraires pour les services rendus sous le régime de l'assurance-maladie de manière que ne se dégrade pas le rapport entre leurs revenus et leurs dépenses.

Malgré ces mesures, le gouvernement devait encore réduire ses dépenses de 500 \$ millions, donc se préparer à un affrontement certain avec les 300 000 membres des syndicats de la fonction publique, des hôpitaux et de l'éducation, jusque-là épargnés par la crise. Les syndicats avaient fait des gains importants aux négociations, de 1976 et de nouveau en 1979-1980. En conséquence, leurs conditions de traitement et de travail dépassaient sensiblement celles des

¹ François BERGER, « Plus de 25 000 PME ont été saisies depuis deux ans », *La Presse*, 16 mai 1983.

travailleurs de niveau comparable dans le secteur privé et des travailleurs du secteur public des autres provinces. Outre la pleine sécurité d'emploi, ils pouvaient compter sur des augmentations annuelles qui allaient en fait élever leur pouvoir d'achat. À compter du 1^{er} juillet 1983, le personnel de la fonction publique, des hôpitaux et de l'enseignement devait toucher des augmentations moyennes de 14 %, d'une valeur globale de 900 \$ millions, pour les six derniers mois des conventions collectives¹. Quel qu'ait été le contexte économique et politique des négociations antérieures, le Trésor québécois ne pouvait acquitter ces augmentations.

En mai, le gouvernement demanda aux chefs syndicaux si leurs membres consentiraient à réduire leurs augmentations de 500 \$ millions. La réponse fut négative. Deux options s'offraient au gouvernement : violer les conventions collectives ou verser les augmentations que, selon lui, le Québec ne pouvait se permettre. Pour sortir de l'impasse, il déposa le projet de loi 70. Les 500 \$ millions seraient versés mais récupérés sur une période de trois mois à l'expiration des conventions au début de 1983. Le président du conseil du Trésor, M. Yves Bérubé, exprima l'espoir que les syndicats révisent leur position dans l'intervalle après avoir étudié la question froidement. Cela impliquait de réviser toute la stratégie de négociation des conventions collectives des trois prochaines années. Le projet de loi eut l'effet contraire. Les syndicats se raidirent².

En réalité, les perspectives de négociation n'avaient jamais été très bonnes. À la fin de septembre, le front commun des syndicats du secteur public fit part de ses demandes qu'il avait mis plusieurs mois à rédiger. Il avait suivi la procédure habituelle pour établir ses demandes : à partir du *statu quo*, chaque unité constituante énumérait les améliorations qu'elle souhaitait voir apporter à la convention ; l'addition de ces revendications constituait la demande syndicale. Le front commun ne tint pas compte de la crise ni de l'incapacité du gouvernement de payer. Sa théorie était que les syndiqués n'étaient pas responsables de la crise et n'avaient pas à en faire les frais. La différence entre l'offre patronale et la demande syndicale dépassait 7 \$ milliards, selon le gouvernement (le budget annuel du Québec dépasse à peine 20 \$ milliards). Après un sprint final au cours duquel les parties tentèrent de s'entendre sur les points non fondamentaux, les négociations achoppèrent. Une différence d'au

¹ Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, « Les conditions de travail à l'éducation : la recherche de l'équité sociale », extraits des débats de la Commission parlementaire sur l'éducation, 2 mars 1983, p. 13.

² Des porte-parole du gouvernement ont depuis reconnu qu'ils avaient fait erreur en n'imposant pas l'offre de mai. C'est la tactique qu'ont adoptée par la suite des autres gouvernements, notamment ceux du Canada, de l'Ontario, de la Colombie-Britannique, de la France, et de la Belgique. Mais il est toujours plus facile de juger avec le recul. Voir, par exemple, Claude CHARRON, *Désobéir* (Montréal : VLB, 1983), p. 203.

moins 2 \$ milliards séparait encore les parties. À la fin de novembre, les syndicats se préparaient à la grève illimitée tandis que le gouvernement menaçait de trancher le différend par une loi.

La structure du front commun le poussait inexorablement à l'affrontement. Il était prisonnier d'une stratégie d'escalade arrêtée dans la phase préliminaire de négociation alors que les revenus du gouvernement étaient à la hausse. Il n'y avait tout simplement pas de mécanisme permettant la modération même si le contexte l'exigeait. Les dirigeants syndicaux croyaient dès le début des négociations que la situation commandait des concessions, mais il leur fallait « suivre le courant [parce qu'il était] politiquement suicidaire d'aller contre le courant et les traditions, même si vous savez que votre solution [de compromis] est la plus souhaitable à long terme »¹. Comme la plupart des observateurs, les dirigeants syndicaux savaient qu'il était impossible de préserver même le *statu quo* et que le règlement devrait finalement être imposé plutôt que d'être négocié.

La célérité gouvernementale prit quand même tout le monde par surprise. Le gouvernement déposa le projet de loi 105 et le fit ratifier par l'Assemblée nationale avant la pause de Noël. Plutôt que de frapper également les hauts et les bas salariés comme le projet de loi 70, la loi 105 visait à récupérer les 500 \$ millions à compter de janvier suivant la capacité de payer comme le gouvernement l'avait proposé en mai. La loi 105 faisait cependant plus que de répartir la charge ; elle fixait les nouvelles conventions.

La loi 105 précipita le dénouement. Le front commun se vit lié par de nouvelles conventions avant que les anciennes n'aient expiré. Il était certain qu'il allait exercer des représailles massives. La loi 105 força la discussion à un autre niveau. Elle substituait aux conventions en cours, qui auraient autrement été prolongées indéfiniment, les dernières offres gouvernementales. Elle ne fermait pas la porte à la négociation puisqu'il était toujours possible de l'amender. Elle forçait cependant la main des syndicats. Il leur fallait réagir rapidement et, tôt ou tard, consentir au compromis. Les syndicats redoublèrent d'agressivité et multiplièrent les menaces de grève. Pour justifier sa précipitation, le président du conseil du Trésor, M. Yves Bérubé, invoqua les centaines de milliers de chômeurs québécois qui ne pourraient pas tolérer que le gouvernement soit immobilisé par d'interminables négociations.

Le 21 janvier, le premier ministre M. Lévesque rencontra les trois chefs syndicaux et leur présenta une série d'amendements que le gouvernement était disposé à considérer. Après une semaine de négociations intermittentes, tout

¹ Jennifer ROBINSON, « Common Front witch-hunts erupt over contracts », *The Gazette*, 17 mai 1983. Voir aussi, « Le message du comité exécutif aux militants et militantes de la CSN », *Le Devoir*, 13 juin 1980.

espoir de règlement s'effondra. La CEQ était inflexible. Néanmoins, on avait engagé un processus de règlement et évité l'affrontement. Les syndicats représentant les fonctionnaires, les infirmières et les autres professionnels de la santé et le personnel non enseignant des écoles signèrent des conventions collectives. Sous la menace de sanctions très sévères pour quiconque ferait grève, les employés d'hôpitaux d'abord, puis les professionnels renoncèrent à la grève au bout d'une semaine. À la fin de février, seuls les enseignants étaient encore en grève.

La bataille chez les enseignants

[Retour à la table des matières](#)

La situation des enseignants était de loin la plus délicate. Ailleurs dans le secteur public et parapublic, l'administration avait réussi à limiter l'embauche et à réaffecter le personnel à mesure que diminuaient les fonds. Ce ne fut pas le cas dans les écoles élémentaires et secondaires ni dans les Cégeps. Les règles complexes de la convention collective gouvernaient l'embauche. Ces règles étaient appliquées par les commissions scolaires et les administrations collégiales et tendaient, en raison surtout du militantisme des syndicats, à donner le bénéfice du doute à l'enseignant. L'effet combiné de ces dispositions de la convention et du règlement généreux de 1976 et de 1979-1980 était stupéfiant. Tandis que les effectifs scolaires baissèrent de façon substantielle (29 %) au cours des années 1970, le personnel enseignant demeura virtuellement le même, diminuant de moins de 3 %¹. Le rapport élève/enseignant s'améliora donc sensiblement, passant de 20,3 en 1972-1973 à 16,2 en 1979-1980. (En Ontario cette année-là, il était de 21,2 de sorte que le Québec dépensait 605 \$ de plus par élève que l'Ontario au titre des salaires et des avantages sociaux.)

En éducation, qui absorbe 30 % des dépenses de l'État² la part du budget consacrée aux salaires et aux avantages sociaux s'élève à 88 %. Lorsque le gouvernement dut réduire ses dépenses au cours des années difficiles de 1980 à 1982, il ne trouva pratiquement aucune marge de manœuvre dans le secteur de l'éducation. Il avait déjà pratiqué des coupures draconiennes aux postes non protégés par les conventions collectives, comme les manuels, l'équipement de laboratoire, les services de bibliothèque, les classes d'accueil pour les enfants d'immigrants, l'éducation des adultes, etc., secteurs où il y avait pourtant de pressants besoins. Pour gagner davantage, il lui fallait rogner les conventions collectives.

¹ Gouvernement du Québec, *op. cit.*, p. 18.

² *Ibid.*, p. 14.

À cause de leur situation unique, les enseignants devinrent la cible de la nouvelle ronde de négociation. Non seulement leurs salaires seraient-ils amputés mais leurs gains durement acquis en matière de sécurité d'emploi, de charge de travail et d'affectation du personnel étaient compromis. La loi 105 augmentait les effectifs des classes et diminuait donc le nombre d'enseignants. Les surnuméraires ne toucheraient plus 100 % de leur salaire. Le gouvernement comptait réduire le nombre de postes d'enseignants d'environ 10 % au cours des trois années de la convention et absorber le surplus par une série de programmes de partage d'emploi, de recyclage, de mises à la retraite prématurées et congés sabbatiques qui seraient élaborés et administrés conjointement par le syndicat et la direction.

Le gouvernement bonifia ses propositions à la fin de janvier, et de nouveau dans les semaines qui suivirent ¹, sans parvenir à attendrir les syndicats. Les enseignants ne voulaient pas entendre parler de réabsorption des surnuméraires, de partage d'emplois ou de recyclage. Ils refusaient même de discuter toute proposition entraînant une réduction du nombre d'enseignants par une augmentation de la charge de travail. Les enseignants débrayèrent et la grève fut la plus amère qu'on ait vue depuis longtemps.

Il fallut une loi très dure, la loi 111, menaçant les grévistes de perte d'ancienneté et même de congédiement ², pour ramener les enseignants en classe au bout de trois semaines de grève. Et ce n'est qu'à leur corps défendant qu'ils signèrent plus tard un rapport de conciliation réduisant davantage le nombre de postes perdus. Les hostilités cessèrent à la fin d'avril, mais les enseignants exprimèrent leur ressentiment en contestant les lois 70, 105 et 111 devant les tribunaux et en promettant solennellement de saboter le nouveau régime contractuel. Dans ces conditions, on comprend aisément que les enseignants n'aient pas voulu entendre parler du projet de réforme scolaire du gouvernement.

Les événements eurent d'autres effets négatifs. En plus de distraire l'attention du gouvernement et de la population et de laisser le ministère apparemment seul concerné par la réforme, ils sapèrent l'énergie et jusqu'à un certain point la crédibilité du ministre.

La tentative du gouvernement d'assouplir la convention collective n'était pas étrangère à l'objectif du livre blanc d'augmenter le pouvoir des parents dans

¹ On devait y arriver en payant 100 % du traitement des surnuméraires la première année et 80 % par la suite et en réduisant du tiers – à un peu plus de 5 000 – le nombre d'enseignants en surplus.

² Ces mesures extrêmes étaient incluses dans la loi pour être décrétées au besoin mais n'étaient jamais mises en vigueur.

l'école ¹, mais le but premier du gouvernement dans la négociation était d'ordre financier : réduire la somme d'argent consacrée aux salaires et aux avantages accessoires des enseignants. Le ministre de l'Éducation fut chargé de réaliser cet objectif, quelque dommage que dut souffrir sa crédibilité. Il ne pouvait qu'y perdre des plumes. Surpris par l'intransigeance du gouvernement, les enseignants soutinrent la grève d'abord passivement, puis de plus en plus activement et, finalement, intensément. Frustrés et irrités, des enseignants d'ordinaire apolitiques furent emportés par une dynamique dans laquelle les objectifs de la bataille s'estompèrent bientôt en faveur de la solidarité. Les enseignants inondèrent les médias de réclames et de lettres à la défense de leur position et contre le gouvernement.

La loi 111, contenant une disposition douteuse qui interdisait aux enseignants d'invoquer la Charte des droits et libertés de la personne pour se défendre des accusations qui en découleraient ², souleva un tollé. La question de savoir si la situation commandait une loi sévère est discutable, mais il est certain qu'elle provoqua une réaction excessive de la part du syndicat et des milieux intellectuels. Une loi semblable avait forcé les médecins à rentrer au travail l'été précédent sans que le public proteste. Et seule une loi sévère pouvait mettre fin à la grève : le fait est que les enseignants défièrent la loi pendant deux jours avant de rentrer en classe.

Le climat fut tendu et explosif pendant des jours. Les militants des droits humains et les éditorialistes condamnèrent la loi. Les comités de parents, les commissaires d'écoles, les administrateurs et les fonctionnaires scolaires se trouvèrent dans l'alternative d'obéir à la loi et d'antagoniser les enseignants ou d'approuver la résistance syndicale ³. Souvent, surtout lorsque mari et femme exerçaient l'une ou l'autre des fonctions, on choisit de désobéir à la loi. Le gouvernement se trouva donc encore plus isolé.

Les commissions scolaires et les administrations collégiales qui avaient participé à l'élaboration de l'offre patronale hésitèrent à coopérer quand vint le temps d'identifier les enseignants qui avaient persisté à faire grève. Le gouvernement dut aller en cour pour arracher ces renseignements à la CECM en avril tandis qu'on faisait des retouches au livre blanc. On comprend aisément que les enseignants aient cherché partout des alliés, même du côté de leurs anciens ennemis, mais l'alliance de facto de la CEQ et de la CECM n'avait de sens qu'en raison de l'acharnement de celle-ci à bloquer le projet Laurin.

¹ Michel CORBEIL, « Réforme Laurin imposée par les décrets », *Le Soleil*, 10 février 1983.

² On visait ainsi à imposer aux enseignants accusés de faire grève le fardeau de la preuve s'ils voulaient contester l'accusation.

³ Michel CORBEIL, *op. cit.*

Tentatives de compromis

[Retour à la table des matières](#)

Même si la conjoncture avait été plus favorable, il aurait été normal que la réforme soit atténuée : dans sa forme initiale, elle ne passait tout simplement pas. Le ministre devait faire des concessions ne serait-ce que pour montrer sa bonne foi. Dans le contexte, il n'avait pas d'autre choix que de retraiter. Sa situation n'était quand même pas intenable. Les adversaires les plus virulents de la réforme avaient exprimé de la sympathie pour ses objectifs fondamentaux et soutenaient certains des changements. On savait en gros ce que serait le contenu des amendements. Certains s'imposaient. Seule leur formulation allait soulever des difficultés.

L'extension des structures linguistiques constituait le point de compromis le plus évident. Puisque les parents, les éditorialistes et même la CEQ lui étaient favorables, M. Laurin n'avait guère le choix. Une fois qu'il eut ouvert la porte aux commissions linguistiques sur l'île de Montréal, il pouvait difficilement s'opposer au principe. La seule inconnue était politique : les anglophones se rallieraient-ils à leurs éducateurs qui s'étaient déjà prononcés en faveur de structures linguistiques ou suivraient-ils les commissions protestantes dans un affrontement constitutionnel ?

Un autre point sujet à modification concernait les pouvoirs des conseils scolaires. Personne, ni même les groupes représentant les parents et les directeurs d'école sympathiques au livre blanc, n'était très chaud pour le statut corporatif de l'école. Sur ce point, le ministre pouvait aussi être influencé par le résultat largement diffusé d'une étude effectuée pour le compte de la Fédération québécoise des directeurs d'école par l'expert juridique Patrice Garant. L'étude démontrait qu'un tel statut pouvait créer plus de problèmes qu'il en réglait¹. La réforme devait aussi tenir compte que certaines écoles seraient incapables d'assumer autant de responsabilités nouvelles. Mais comment pouvait-on colmater ces fissures sans remettre en question les objectifs fondamentaux de la réforme ?

Même les points sur lesquels il y avait entente n'étaient pas faciles à formuler. Ainsi, il y avait entente sur l'idée de retenir quelque forme de suffrage universel pour le choix des commissaires d'écoles. Mais comment le faire sans déroger au principe fondamental de la réforme qui devait faire des écoles le pivot de la structure éducative ? L'appui de la Fédération des comités de parents reposait sur ce principe.

¹ Damien GAGNON, « Selon un spécialiste : l'école corporation n'est pas nécessaire », *Le Soleil*, 24 novembre 1982.

Au moins cinq autres questions épineuses restaient à régler mais elles furent reportées à plus tard. La question de la confessionnalité, malgré les protestations de l'APCQ et du Mouvement laïque, allait être réglée graduellement. Trois ans après l'adoption de la loi, les parents auraient à se prononcer sur le statut religieux de leur école. Selon un permanent de la Commission des droits de la personne, cette option, en renvoyant la décision au niveau local, ne supprimerait pas nécessairement la discrimination ¹. Le livre blanc ne proposait pas de solutions au statut des écoles privées, se contentant de l'évoquer au passage. Mais il était clair que si les écoles publiques prenaient le tournant qu'on voulait leur imprimer, toute la question des écoles privées, en particulier leur politique d'admission sélective et le niveau de leurs subventions, serait à revoir.

La dimension des territoires des futures commissions scolaires n'avait pas encore été débattue mais il était certain qu'elle le serait lorsque la carte scolaire serait officiellement déposée avec la loi. Déjà, on contestait l'idée d'appliquer la carte des municipalités régionales de comté aux commissions scolaires rurales ² et on remettait en question le découpage du territoire de la CECM ³. Enfin, le rôle attribué aux enseignants dans les conseils d'école apparaissait insuffisant. Dans les circonstances, il semblait peu sage de donner aux enseignants un poids tel au conseil d'école qu'il se trouve menacé de boycottage ou de déstabilisation comme l'avaient été les conseils d'orientation. Quitte à élargir leur rôle à mesure que le climat s'améliorerait, mieux valait s'en tenir à la formule proposée. On définirait de même progressivement le rôle du ministère de l'Éducation. Le livre blanc lui proposait un rôle moins important mais ni le ministre ni personne d'autre ne l'avait encore défini.

Tout compte fait, on aurait dû pouvoir aller de l'avant : rédiger un projet comportant tous les points sur lesquels il y avait entente et laisser le comité parlementaire dégager un compromis sur les points controversés. Mais l'expérience des projets de loi 62 et 28 nous enseigne que la procédure habituelle ne s'applique guère aux réformes de l'éducation. Des facteurs subjectifs sans relation avec le contenu des changements influencent le processus. Le contexte politique est particulièrement important et il était loin d'être favorable au projet de M. Laurin.

Tandis qu'on le croyait absorbé par des affaires plus urgentes, M. Laurin prit tout le monde par surprise le 25 mars en publiant un document de 14 pages

¹ Mariane FAVREAU, « Selon la commission des droits de la personne : l'école confessionnelle est discriminatoire. » *La Presse*, 15 mars 1983.

² L.-G. FRANCŒUR, « Un avis du CPDQ sur la décentralisation : Québec fera erreur en renforçant les MRC », *Le Devoir*, 23 février 1983.

³ Guy DURAND, « Démembrer la CECM ? » *Le Devoir*, 25 août 1983.

exposant les changements qu'il comptait apporter au livre blanc. Après avoir énuméré les points de convergence entre le livre blanc et ses détracteurs (responsabilisation de l'école, élaboration de projets éducatifs locaux, extension du rôle des parents, révision de la carte électorale des commissions scolaires et réforme de la structure confessionnelle), le document exposait les amendements conçus « pour améliorer certains aspects de la proposition de manière à obtenir un consensus plus large »¹.

Le premier amendement portait sur le statut corporatif de l'école : au lieu d'être incorporée, l'école conserverait le même statut juridique et les pouvoirs et responsabilités de son conseil seraient définis par la loi. Le deuxième amendement rétablissait le suffrage universel, mais au niveau de l'école plutôt que de la commission scolaire. Les représentants des parents et de la communauté au conseil d'école seraient élus par tous les électeurs du territoire scolaire. Un troisième amendement étendait les commissions linguistiques à tout le territoire du Québec. Sans l'homologuer, le texte semblait favorable à la carte proposée par les associations d'éducateurs anglophones limitant à 12 le nombre de commissions anglophones.

Le document annonçait deux autres amendements : l'un renforçait le rôle des enseignants dans la nouvelle structure, l'autre réduisait la dimension et l'influence du ministère. Le texte était cependant trop imprécis pour permettre de considérer ces mesures comme autre chose que des vœux pieux. Le document donnait, en terminant, l'assurance que personne ne serait bousculé par les changements, que le processus de discussions et de mise en œuvre s'étendrait sur 18 mois, période qui pourrait être prolongée au besoin de manière à permettre aux écoles d'assumer leurs nouveaux pouvoirs selon leur rythme.

Les premières réactions au document furent assez favorables. Les éditorialistes convinrent en général que les conditions de la réforme étaient satisfaites et qu'il était temps de déposer le projet de loi à l'Assemblée nationale². Même *The Gazette* se félicitait avec Alliance-Québec que le principe des structures linguistiques soit reconnu³ et titra son éditorial « Un projet fort amélioré »⁴. Les groupes concernés se montrèrent généralement favorables et les commissions scolaires parurent plus conciliantes. Comme c'était à prévoir, l'Association des commissions scolaires protestantes restait sceptique. Mais le président de la FCSCQ, M. Jacques Chagnon, se dit satisfait

¹ « L'école québécoise : une école communautaire et responsable ». Notes pour la conférence de presse du ministre de l'Éducation, M. Camille Laurin, 25 mars 1983. 14 pages.

² Lise BISSONNETTE, « M. Laurin révisionniste », *Le Devoir*, 3 mars 1983.

³ Jean-Pierre PROULX, « Le projet Laurin suscite des réactions favorables », *Le Devoir*, 26 mars 1983.

⁴ « A much improved plan », *The Gazette*, 26 mars 1983.

de la facture générale des amendements qui lui semblaient en harmonie avec les principes que défendait son mouvement ¹. Parmi les groupes directement engagés dans l'école, la FQDE se dit en faveur du projet remanié tandis que la CEQ y trouva peu d'améliorations ².

De toute manière, on ne pouvait espérer de grands élans d'enthousiasme de la part de la CEQ ni du porte-parole de l'opposition libérale en éducation, M. Claude Ryan ³. On crut avoir disposé des dernières objections et on aborda l'étape suivante, la rédaction et le dépôt du projet de loi. Mais des difficultés additionnelles surgirent. Dans une volte-face remarquable, les adversaires du livre blanc qualifièrent soudain de « faux » et de « trompeurs » les amendements qui leur avaient semblé raisonnables une semaine auparavant. Les deux qualificatifs étaient contenus dans un télégramme adressé au premier ministre M. Lévesque par les présidents de la FCSCQ, du QAPSB et du CSIM qui réclamaient d'urgence une rencontre avec le chef du gouvernement pour l'informer des « germes d'un désordre... dangereux » qu'ils avaient repérés dans le document du 25 mars ⁴. Comment expliquer un tel revirement ?

Une partie de la réponse tient dans le contenu même des nouvelles propositions. À la réflexion, il était clair que le suffrage universel proposé par le document était « moins universel » qu'il n'apparaissait à première vue. Dans le cas des commissaires d'écoles, il était indirect : les commissaires seraient choisis par les conseils d'école dont les membres seraient élus par la communauté. Les commissions scolaires n'y trouvaient pas leur compte. Pour des raisons opposées, l'amendement ne faisait pas non plus l'affaire des comités de parents. Ils n'acceptaient pas que les représentants des parents au conseil d'école soient élus par des non-parents. Toutefois, les amendements n'apparaissaient pas comme une tentative de réconcilier le suffrage universel privilégié par les commissions scolaires et la volonté des parents d'assurer la primauté des conseils d'école dans le système. Les amendements, écrivit Mme Lysiane Gagnon, dans *La Presse*, témoignaient de « l'obstination » du ministre ⁵.

Voyant que le projet révisé prêtait le flanc à la critique, les dirigeants des commissions scolaires se laissèrent de plus en plus tenter par une stratégie d'opposition directe. Lorsqu'ils firent part à la presse de leur désir de rencontrer le premier ministre, les extrémistes tinrent le haut du pavé. Même les plus haut

¹ Mariane FAVREAU, « Les catholiques satisfaits ; les protestants poursuivent la lutte », *La Presse*, 26 mars 1983.

² Damien GAGNON, « Accueil favorable aux amendements », *Le Soleil*, 26 mars 1983.

³ Gilles LESAGE, « Ryan continue de trouver le projet de réforme scolaire inacceptable », *Le Devoir*, 30 mars 1983.

⁴ « Les commissions scolaires veulent rencontrer Lévesque », *La Presse*, 4 avril 1983.

⁵ Lysiane GAGNON, « L'obstination fait l'homme », *La Presse*, 8 avril 1983.

placés ne purent plus se contenir comme en témoigna cette semaine-là une déclaration plutôt candide du comité protestant du Conseil supérieur de l'éducation. Le comité remettait en question l'opportunité de réunir protestants et catholiques de langue anglaise dans le même système scolaire et rejetait toute réforme qui altérerait le système protestant. Le comité dit que le projet menaçait jusqu'à l'existence des écoles protestantes qui seraient progressivement envahies par les catholiques. Il n'admettait pas que la communauté scolaire puisse déterminer le statut de l'école et s'inquiétait que le ministre responsable de la loi 101 proposât des commissions linguistiques ¹. Mais était-ce la langue ou la religion qui était en cause ? Comme le nota M. Jean-Pierre Proulx, dans *Le Devoir* : « Il était à peine possible à la conférence de presse d'hier d'obtenir des réponses précises à la question de savoir quelle est la nature de "l'identité protestante". Mais il était clair que... le protestantisme québécois peut accommoder le judaïsme et l'orthodoxie grecque mais se sent menacé par le catholicisme ². »

Deux jours après que les fédérations de commissions scolaires eurent dénoncé le projet révisé ³, le ministre se vit accablé d'un autre problème. *Le Soleil* publia ce qu'il prétendait être les grandes lignes du projet de loi en cours de préparation ⁴. Deux points retinrent particulièrement l'attention des adversaires du projet. Le quotidien prétendait que la loi autoriserait le ministre à modifier certains articles par arrêté ministériel plutôt que de passer par l'Assemblée nationale. L'autre point était encore plus suspect : en vertu de la nouvelle loi, prétendait-on, les élections aux conseils d'école seraient soumises à un double système d'énumération ; les parents seraient automatiquement inscrits sur les listes électorales, mais le reste des électeurs devraient se faire inscrire sur demande.

Le ministre nia, mais le mal était fait. L'idée que le ministre puisse réduire le suffrage universel à un droit qu'il faille revendiquer apparaissait odieuse et déclencha contre lui une nouvelle offensive. Pour *The Gazette*, le « projet fort amélioré » devenait « une mauvaise loi [d'un] mauvais ministre » ⁵. M. Jean-Louis Roy, dans *Le Devoir*, fut catégorique : le régime électoral de M. Laurin était contraire aux droits démocratiques et aucun gouvernement responsable ne pouvait courir le risque de le sanctionner. Sans le dire en autant de mots, M. Roy laissait entendre que le temps était venu de remplacer le ministre de l'Éducation ⁶.

¹ Jean-Pierre PROULX, « Le comité protestant repousse avec vigueur le nouveau projet Laurin », *Le Devoir*, 19 avril 1983.

² *Ibid.*

³ « Le plan révisé de Laurin est un trompe-l'œil », *Le Devoir*, 12 avril 1983.

⁴ Damien GAGNON, « Un projet de 10 chapitres et 500 articles », *Le Soleil*, 13 avril 1983.

⁵ *The Gazette*, 15 avril 1983.

⁶ Jean-Louis Roy, « La démocratie selon M. Laurin », *Le Devoir*, 14 avril 1983.

Dès la mi-avril, le consensus de la fin mars s'était dissout. En annonçant leur rencontre avec M. Lévesque, prévue pour le 25 avril, les présidents de la FCSCQ, du QAPSB, du CSIM, de la CECM et du PSBGM firent part de leur intention de demander au premier ministre de former un groupe de travail comptant un nombre égal de représentants du gouvernement et des commissions scolaires pour revoir toute la question ¹. Si le langage utilisé pour décrire le mandat du groupe de travail était relativement modéré, l'intention était claire : saboter le livre blanc.

Pour faire échec à cette démarche, M. Laurin annonça une concession majeure. S'adressant au congrès de la FQDE le 23 avril, il proposa que les commissaires soient élus au suffrage universel et participent activement aux conseils d'école. Toutes les personnes admissibles à voter aux élections municipales ou provinciales recevraient une liste des écoles de leur territoire et devraient retourner un coupon indiquant l'école où elles souhaitaient voter. Les 13 listes électorales seraient dressées en conséquence ². M. Laurin ne pouvait pas le dire publiquement, mais la raison qui l'amenait à préférer cette procédure plutôt lourde à la procédure habituelle du recensement à domicile en était une d'économie. L'énumération à domicile aurait ajouté des millions de dollars au coût de la réforme. Avant de la proposer, il aurait fallu que le ministre obtienne l'assentiment du conseil du Trésor qui avait insisté Pour que la réforme n'entraîne pas de frais supplémentaires pour l'État.

La précipitation avec laquelle la proposition fut mise au point et le moment où elle fut présentée la rendirent suspecte et donnèrent l'impression d'une ruse. La réaction éditoriale fut prompte et impitoyable, remettant en cause jusqu'au moindre détail technique de ce compromis improvisé ³. N'éprouvant pas le besoin de retraiter dans ce contexte, les représentants des commissions scolaires écartèrent la proposition du revers de la main bien qu'elle constituât en réalité une concession majeure à leurs revendications. M. Chagnon dit qu'elle sortait du « nid de coucous » ⁴. Parlant devant la Chambre de commerce la même semaine, le président du Conseil scolaire de l'île de Montréal, M. Jacques Mongeau, dénonça le projet, le ministre et le gouvernement en termes beaucoup plus durs que jamais auparavant. Il feignit d'ignorer les tentatives de réconciliation du ministre et ne fit place à aucun compromis ⁵.

¹ Jean-Pierre PROULX, « Les cinq grands organismes scolaires sollicitent la création d'un comité d'étude », *Le Devoir*, 26 avril 1983.

² Jean-Pierre PROULX, « Laurin modifie une fois de plus son projet de réforme scolaire », *Le Devoir*, 25 avril 1983.

³ Lise BISSONNETTE, « L'obsession d'un ministre », *Le Devoir*, 26 avril 1983 ; Jean-Guy DUBUC, « Qui pourra refaire ce projet de loi ? » *La Presse*, avril 27, 1983.

⁴ Sandy SENYK, « Board chiefs hopeful about school plan », *The Gazette*, 26 avril 1983.

⁵ « Restructuration : Mongeau revient à la charge devant la Chambre de commerce », *Le Devoir*, 27 avril 1983.

Seuls les groupements représentant les directeurs et les hauts fonctionnaires des commissions scolaires (ADGCS et ACSQ) considérèrent les amendements comme des bases valables de compromis ¹. Des groupes naguère sympathiques à la réforme comme les directeurs d'écoles et la Fédération des comités de parents y trouvaient maintenant fort à redire. Le ministre, leur sembla-t-il, avait capitulé devant les commissions scolaires qui tiraient encore une fois toutes les ficelles dans les écoles ². Les représentants des comités de parents étaient particulièrement mécontents. Ils en voulaient surtout aux dispositions selon lesquelles les commissaires d'écoles deviendraient présidents des conseils d'école, privant ceux-ci du pouvoir d'élire leur président ³.

La levée de boucliers fut de même nature que celle qui avait accueilli la « fuite », sauf que le ton fut encore plus virulent. La faiblesse évidente du ministre en fit la cible de plus d'un caricaturiste. Girerd, dans *La Presse*, y alla d'un dessin particulièrement mordant : la réforme scolaire apparaissait comme une énorme pizza que M. Laurin avait tenté de faire virevolter au-dessus de sa tête et qui s'était écrasée sur lui. Même le premier ministre M. Lévesque contribua aux ennuis de son ministre en reconnaissant, en réponse à une question, que la proposition sur le suffrage universel avait besoin d'être approfondie. Telle déclaration ne pouvait qu'affaiblir la position du ministre et encourager ses adversaires.

M. Lévesque et ses ministres furent, semble-t-il, pareillement inspirés lorsque le projet de loi leur fut présenté la même semaine. Avant même de le considérer, ils demandèrent qu'on clarifie le mécanisme du suffrage universel. Un groupe de travail composé de représentants du ministère de l'Éducation, du bureau du premier ministre et du bureau du directeur des élections s'en chargea. Il avait mandat de recommander au Conseil des ministres une formule acceptable de suffrage universel. On n'eut plus vent de rien, ni en mai ni en juin. Dans l'entourage du ministre, on en profita pour faire des retouches de dernière heure au projet de loi qu'on espérait déposer à la mi-juin, avant la fin de la session.

La situation était bizarre. Le ministre avait fait les concessions qu'on lui demandait et on continuait de l'accabler. Les groupes qui avaient le plus à gagner au compromis restaient curieusement dans l'ombre, notamment la coalition des associations d'éducateurs anglophones. Ils se manifestaient à peine, bien que les commissions linguistiques élues au suffrage universel qu'ils

¹ « Les cadres des CS trouvent quelque mérite aux derniers amendements », *Le Devoir*, 27 avril 1983.

² Mariane FAVREAU, « Inquiétude et déception chez les directeurs d'écoles », *La Presse*, 23 avril 1983.

³ Damien GAGNON, « Laurin nous trahit ! (comités de parents) », *Le Soleil*, 25 avril 1983.

avaient réclamées fussent désormais à leur portée. Une note positive : le congrès d'Alliance-Québec au début de juin refusa de subordonner son appui aux commissions linguistiques à leur insertion dans la constitution ¹.

Le paradoxe de la situation n'échappait pas au ministre ni à son personnel. Plus il cédaux objections des commissions scolaires et du reste de l'opposition, plus il semblait vulnérable. Le bruit courait que le ministre se verrait attribuer un autre portefeuille au Conseil des ministres à l'occasion du remaniement prévu pour l'été, rumeur qui ne contribua pas peu à saper le moral de son entourage.

Le ministre aurait-il pu éviter ce pétrin ou était-il victime de circonstances hors de son contrôle ? Il est certain que dans une autre conjoncture, y avait-il eu moins de frictions avec les enseignants et le ministre avait-il pu consacrer plus de temps et d'énergie à la réforme, l'entreprise aurait été moins ardue. Mais certains accidents de parcours auraient pu être évités. De toute évidence, la communication entre le ministre et le premier ministre n'était pas des meilleures. Plus d'une fois, ils firent des déclarations contradictoires que ne manquèrent pas d'exploiter les adversaires du projet. Au ministère même, l'instinct politique parut le céder à l'administratif. La différence est de taille. La tendance de l'administrateur est de planifier, d'élaborer des formules qui ne laissent rien au hasard et de les mettre en application. L'accent est sur la rationalité, la logique et la cohérence. La tendance politique, au contraire, est d'arrêter des objectifs de base en laissant momentanément de côté les questions de détails de manière à forger un consensus. Le résultat n'est pas nécessairement ni même vraisemblablement plus fonctionnel.

Au cours des événements relatés plus haut, le succès des compromis — de nature politique — fut trop souvent gâché par leur formulation administrative. Les concessions consenties par M. Laurin n'étaient pas assez générales pour permettre aux parties d'en régler les détails administratifs. Le style de M. Laurin, et particulièrement son habitude de présenter des concessions sous une forme précise et souvent technique, tendaient à aliéner des groupes et des gens autrement sympathiques à son projet. En l'exposant trop en détail, le ministre donnait l'impression que l'aspect technique de ses propositions était indissociable de leur principe. La critique légitime de questions de détail porta souvent préjudice à l'ensemble du projet en masquant les points sur lesquels il y avait entente.

¹ Jean-Pierre PROULX, « Le consensus autour des commissions scolaires linguistiques se renforce », *Le Devoir*, 6 juin 1983.

CHAPITRE 9

UNE CONCLUSION PROVISoire

[Retour à la table des matières](#)

En juin, deux événements vinrent clore l'avant-dernier chapitre de 20 ans d'efforts en vue de réformer le système scolaire public du Québec. Le 13, les électeurs de l'île de Montréal se rendirent aux urnes pour élire les membres de leurs commissions scolaires. La semaine suivante, le ministre de l'Éducation, M. Camille Laurin, déposa à l'Assemblée nationale le projet de loi 40 modifiant les structures du système scolaire.

Les élections scolaires de l'île de Montréal eurent lieu dans l'ombre de la réforme. Les commissaires élus ne savaient pas s'ils épuiserait leur mandat de trois ans puisque le projet de M. Laurin allait restructurer les commissions scolaires et modifier profondément leur rôle ¹.

Les commissions scolaires, en particulier les commissions protestantes et la CECM, tentèrent de tourner le scrutin en plébiscite. Elles entreprirent de convaincre l'électorat de répudier la politique du gouvernement pour renforcer leur opposition au projet. Il faut dire en toute justice qu'elles n'y parvinrent pas même si la plupart des commissaires sortants furent réélus ². Sur les mesures précises entraînées par la réforme, les candidats étaient loin de s'entendre ³. La campagne porta surtout sur des questions locales dans les 104 districts

¹ Jean-Guy DUBUC, « Des élections scolaires inutiles ? » *La Presse*, 18 mai 1983.

² Les acclamations représentaient en fait une baisse par rapport aux chiffres antérieurs. En outre, les 225 candidats constituaient le nombre le plus élevé depuis 1973. Voir « Le MSC continue de s'attirer les dénonciateurs », *Le Devoir*, 10 juin 1983.

³ Cela ressortait d'un sondage détaillé mené par *Le Devoir* sur les attitudes des 225 candidats. Voir Jean-Pierre PROULX, « Le projet Laurin constitue l'enjeu de l'élection », *Le Devoir*, 11 juin 1983.

scolaires malgré les efforts du Mouvement scolaire confessionnel qui rabâcha sa hantise de la domination de l'État¹ et les épouvantails agités par les commissions scolaires protestantes à coups de réclames dans les journaux².

Le degré de participation au scrutin devait être un baromètre des sentiments du public. Les éditorialistes, les candidats et à peu près tout le monde convenaient qu'un taux élevé de participation tiendrait lieu d'avertissement au ministre M. Laurin³. Le Conseil scolaire de l'île de Montréal lança une vaste campagne de publicité encourageant les électeurs à aller aux urnes pour témoigner de leur confiance dans les commissions scolaires. Les commissions scolaires firent campagne dans les médias contre la réforme. Du côté protestant, on omit même de mentionner les concessions déjà faites par le ministre à propos du suffrage universel.

La campagne fut un échec. Seulement 16 % des votants participèrent au scrutin là où l'élection fut contestée. Le chiffre était certes supérieur aux 13,5 % de l'élection post-référendaire de 1980 mais bien inférieur aux 28 % de 1973 et aux 21 % de 1977. Puisqu'on avait jugé à l'époque que la participation était décevante et militait en faveur de la restructuration, on ne pouvait guère considérer le vote du 13 juin comme la marque de confiance que recherchaient les commissions scolaires.

Le scrutin ne pouvait pas non plus passer d'aucune façon pour un témoignage de confiance dans la réforme de M. Laurin. Personne n'avait fait campagne en faveur de la réforme et des adversaires acharnés du projet (18 des 19 candidats appuyés par le MSC à la CECM) furent réélus. Le mieux qu'on pût conclure, c'est que la population anglophone et francophone ne s'était pas donné la peine de se déplacer parce qu'elle ne partageait pas les appréhensions des dirigeants des commissions scolaires. Cette répudiation passive de l'attitude rigide de l'opposition pouvait être interprétée comme une incitation au compromis.

Quelque consolation que le Parti québécois crut pouvoir tirer des résultats du scrutin fut de courte durée. La semaine suivante, les candidats de l'opposition libérale remportèrent l'élection complémentaire dans trois circonscriptions, dont Saint-Jacques et Saguenay, jusque-là considérées comme

¹ Daniel MARSOLAIS, « Quelle question confessionnelle ? » *La Presse*, 11 juin 1983.

² Les réclames du QAPSB dans les journaux se terminaient sur ces mots en caractères gras : « La vraie démocratie est encore en danger. Poursuivez la lutte pour sauvegarder vos droits. Participez à votre élection scolaire le lundi 13 juin 1983. Nous avons vraiment besoin de commissions scolaires fortes maintenant. » (Notre traduction)

³ Jean-Guy DUBUC, « Lundi, un test pour la réforme », *La Presse*, 11 juin 1983 ; et Sandy SENYK, « Laurin plan heats up school board elections », *The Gazette*, 11 juin 1983.

des forteresses péquistes. La défaite confirma la fragilité électorale ¹ d'un gouvernement aux prises avec les conséquences désastreuses de la crise économique.

Le projet de loi 40 : compromis honorable ?

[Retour à la table des matières](#)

Le jour des partielles, M. Laurin déposa le projet de loi 40 intitulé *Une Loi concernant l'éducation publique élémentaire et secondaire*. Quoique fidèle aux principaux objectifs du livre blanc, le projet de loi atténuait quelques-unes de ses propositions majeures dans un ultime effort de compromis. Le document de 115 pages ² contenait peu d'éléments qui n'étaient pas déjà connus.

L'essentiel du projet de loi tenait en deux chapitres. Le premier décrivait les nouvelles structures dans leur rapport avec l'école. C'était la première fois que l'école était mentionnée dans les lois de l'éducation du Québec en tant qu'entité juridique. Le second décrivait les nouvelles structures des commissions scolaires. Outre les 122 commissions de langue française, la loi créait 13 commissions de langue anglaise. Elle rétablissait le suffrage universel direct comme mode de sélection des commissaires d'écoles. Pour chaque école du territoire d'une commission scolaire, un commissaire serait élu pour trois ans par les membres de la communauté scolaire. Le commissaire siégerait d'office au conseil de l'école.

Les conseils d'école pourraient déléguer provisoirement leurs pouvoirs à la commission scolaire. Les commissions scolaires conserveraient leur mandat général de surveillance de la pédagogie de manière « que la population dans (leur) territoire reçoive les services éducatifs auxquels elle a droit... » (article 199). Les commissions scolaires pourraient aussi mettre en tutelle les conseils d'école qui, selon elles, ne s'acquitteraient pas de leurs responsabilités.

¹ La fortune électorale des libéraux fut rehaussée du fait qu'ils devaient choisir un nouveau chef en octobre. Tous les indices favorisaient déjà M. Robert Bourassa, qui dirigea le parti de 1970 à 1976. Du point de vue de M. Laurin, la réforme de l'éducation ne constituait heureusement pas le point fort de M. Bourassa dont le gouvernement fut responsable de la débâcle de la loi 22.

² La longueur du projet de loi est attribuable à deux facteurs surtout. Premièrement, plus d'une centaine des 625 articles sont de nature technique et refondent en une seule loi les dispositions concernant l'éducation publique de niveau élémentaire et secondaire jusque-là réparties dans six ou sept lois. Deuxièmement, une quantité encore plus grande d'articles a rapport aux structures provisoires mises en place pour présider à la réforme durant la période de transition de 18 mois.

L'école n'avait plus de statut corporatif. Les conseils d'école conservaient leurs responsabilités éducatives et para-éducatives à la condition qu'ils veuillent et puissent les exercer. Mais leur pouvoir de décision ne serait plus celui qu'envisageait le livre blanc. Comme le nota M. Damien Gagnon, chroniqueur de l'éducation du journal *Le Soleil* : « ... M. Laurin voulait libérer les écoles du joug des commissions scolaires mais, avec le nouveau projet de loi, les commissions restent dans l'ensemble responsables de la direction des écoles... Il n'est plus question de faire de l'école le pivot du système d'éducation... Plutôt de lui concéder, sous l'autorité de la commission scolaire, plus d'autonomie pour élaborer et vivre son projet éducatif »¹.

Le projet de loi modifiait le rythme d'implantation de la réforme : la période de mise en œuvre serait prolongée au delà de l'année scolaire 1984-1985. L'année 1984-1985 serait consacrée entièrement à son introduction. Des comités locaux et nationaux auraient mandat de mettre sur pied les nouvelles structures au cours de l'automne 1984 et de leur transférer graduellement les pouvoirs au cours de la première moitié de 1985. Les nouvelles commissions scolaires et les conseils d'école seraient élus en octobre et en novembre 1984, les premières pour deux ans et les seconds pour trois ans, mais ils n'exerceraient pas tous leurs pouvoirs avant le 1^{er} juillet 1985, date d'abolition des structures actuelles.

Le projet de loi renfermait de petites surprises. L'une était la possibilité qu'on maintienne un conseil scolaire composé des présidents des huit nouvelles commissions scolaires de l'île de Montréal. Les autres étaient de moindre importance, à l'exception des nouvelles garanties confessionnelles aux commissions dissidentes dont il sera question plus bas. Puisque les principaux points sur lesquels le projet de loi différait du livre blanc avaient été divulgués antérieurement, le document ne fit pas les manchettes comme le précédent. C'était, en outre, un document beaucoup plus modéré. Le projet de loi confiait plus de responsabilités aux communautés scolaires, mais il ne faisait plus de l'école la pierre angulaire, le « pivot » du système d'éducation.

Vu l'opposition et le scepticisme qu'avait suscités le livre blanc, même ses plus ardents défenseurs conviendront qu'il fallait le modifier. Dans quelle mesure la révision compromet-elle les principes inspirant la réforme ? Ne s'agit-il que d'un changement d'accent ? Dans ce cas, le seul véritable transfert de pouvoirs dans le système scolaire s'effectuera entre les directeurs d'écoles et les administrateurs de commissions scolaires : les directeurs pourront renforcer leur position en opposant les conseils d'école, auxquels ils se rapporteront, à leurs employeurs, les commissions scolaires. La portée du projet de loi est sans

¹ Damien GAGNON, « Projet de loi sur la réforme scolaire : net recul de Laurin » et « La participation des parents à la gestion de l'école est réduite », *Le Soleil*, 16 juin 1983.

doute plus profonde mais on ne peut s'empêcher de penser qu'en cours de chirurgie, la réforme a perdu certains de ses éléments vitaux.

Appui tiède et opposition acharnée

[Retour à la table des matières](#)

Les réactions au projet de loi furent sans surprise ¹. La Fédération des directeurs d'écoles, déjà sympathique à la réforme, se dit satisfaite du dernier remaniement et prête à le défendre. Les administrateurs de commissions scolaires francophones lui firent bon accueil tandis que le bureau de la Fédération des comités de parents l'accepta sans enthousiasme, le tenant pour « un recul net » par rapport au livre blanc. Il pria le ministre de différer les audiences du comité parlementaire de manière qu'il puisse consulter ses membres ². L'APCQ et son réseau de mouvements catholiques traditionalistes, bien entendu, réagirent négativement ³.

¹ Tout en restant fort critiques les recommandations du CSE, rendues publiques le 25 octobre, parurent renforcer la position de M. Laurin. Le CSE, malgré la dissidence de ses trois membres protestants et de M. Daniel Baril du Mouvement laïque, recommandait que le projet de loi soit révisé en ce qui touche le rôle des enseignants et l'élection des commissaires d'écoles. Le CSE favorisait une formule mixte selon laquelle les commissaires seraient élus en partie par les conseils d'école et en partie par la population. Voir Jean-Pierre PROULX, « Le CSE : il faut modifier en profondeur le projet de restructuration scolaire », *Le Devoir*, 26 octobre 1983. La réaction des hommes politiques à la déclaration du CSE la situait clairement au plan politique. M. Laurin, fort de l'appui de ce « nouvel allié » (Lise Bissonnette, *Le Devoir*, 26 octobre 1983) annonça qu'il reprenait les audiences « avec dynamisme et confiance » (Gilles Lesage, *Le Devoir*, 27 octobre 1983). M. Claude Ryan, d'autre part, reprocha au Conseil de négliger la dimension plus large de la question en portant son attention sur la « tuyauterie ». Voir « Ryan relève des faiblesses dans l'avis du Conseil supérieur », *Le Devoir*, 29 octobre 1983.

² « Réforme scolaire : Catholiques et comités de parents sont mécontents », *Le Devoir*, 28 juin 1983. (M. Laurin se rendit à la demande de délai et reporta l'ouverture des audiences de septembre au 11 octobre, puis au 22 novembre et enfin au 10 janvier 1984). Manifestement, la Fédération des comités de parents était dans une position difficile, particulièrement son président, M. Jean Pontbriand. M. Pontbriand, qui avait appuyé avec enthousiasme la tentative du livre blanc d'inverser la relation entre l'école et les commissions scolaires, ne put se réconcilier avec le compromis et démissionna en août. Néanmoins, à sa réunion de septembre, la Fédération se dit d'accord avec le projet de loi 40, sauf qu'elle réclamait un amendement donnant aux parents le pouvoir d'élire la majorité des commissaires. Voir Jean-Pierre PROULX, « Les comités de parents maintiennent leur position sur la composition des conseils scolaires », *Le Devoir*, 12 septembre 1983.

³ « Réforme scolaire... », *Ibid.* L'APCQ resta étrangement silencieuse au cours de l'automne, voulant sans doute éviter l'affrontement avec les évêques. Sa discrétion parut d'autant mieux avisée que le pape donna sa bénédiction à la position des évêques à la mi-octobre. Voir Jean-Guy DUBUC, « Soudain, l'appui vient de Rome », *La Presse*, 21 octobre 1983. Deux groupes marginaux, l'Action chrétienne dirigée par M^e Lionel Eymard et le Ralliement provincial des parents du Québec dirigé par le chanoine Achille Larouche, se chargèrent de défendre le point de vue de la droite catholique.

Les groupes opposés au livre blanc restèrent critiques à l'égard du projet de loi malgré tous les accommodements qu'il leur proposait. La CEQ annonça qu'elle combattrait la réforme, qui lui paraissait inchangée, même si le projet de loi contenait des mesures qu'elle réclamait, tels l'établissement de structures linguistiques et l'élimination du statut corporatif des écoles. La Fédération des commissions scolaires catholiques, pour qui le projet de loi représentait une victoire quasi totale, se dit encore mécontente parce qu'on ne restituait pas aux commissions scolaires les pouvoirs qui, selon elle, leur avaient été ravis depuis 20 ans ¹. La FCSCQ voyait aussi une « distorsion » dans l'application du principe du suffrage universel parce que le projet de loi créait, pour les futurs commissaires, des circonscriptions fondées sur l'école quelle que soit sa dimension. Cette critique tempéra la réaction d'Alliance-Québec qui, tout en jugeant sévèrement le projet de loi, se dit au moins satisfaite de l'extension des commissions linguistiques à toute la province ². C'était, après tout, la première fois dans l'histoire du Québec qu'on proposait une loi créant un système séparé et autonome pour toutes les écoles publiques de langue anglaise. L'accroc au principe démocratique fut aussi la raison qu'invoqua, au premier chef, le porte-parole de l'opposition, M. Claude Ryan, pour rejeter le projet de loi. Il le jugea « artificiel... un maquillage du livre blanc » ³.

La réaction éditoriale fut plutôt discrète. Mme Lise Bissonnette, dans *Le Devoir*, dit que si le projet de loi réglait enfin la question du nombre des commissions scolaires et celle de leur statut linguistique ou confessionnel, il demeurait vague au sujet du partage des pouvoirs entre les écoles et les commissions scolaires ⁴. Mme Anne-Marie Voisard, dans *Le Soleil*, contesta les frontières géographiques des nouvelles commissions scolaires. En fait, avant même que le projet de loi soit déposé, beaucoup de plaintes avaient été exprimées au niveau local à propos du territoire des futures commissions

¹ Bernard DESCOTEAUX, « La bataille n'est pas encore terminée », *Le Devoir*, 29 juin 1983. À la fin d'août, la FCSCQ annonça qu'à moins que le ministre ne dépose tous les règlements accompagnant le projet de loi 40, elle demanderait le retrait du projet de loi plutôt que d'y proposer des amendements. Voir Damien GAGNON, « Rejet de la réforme Laurin, si inchangée », *Le Soleil*, 31 août 1983. Le ministre accéda à la demande et rendit publiques trois séries de règlements à la fin d'octobre. Ces règlements touchant le régime pédagogique, la gestion des ressources matérielles des commissions scolaires et la reconnaissance confessionnelle de l'école tendaient de toute évidence à renforcer la position des commissions scolaires vis-à-vis du MEQ. Au moment d'aller sous presse, il n'y avait aucune indication que les commissions étaient prêtes à relâcher en conséquence leur opposition au projet. Voir Jean-Pierre PROULX, « Loi 40 : on ne prévoit que trois nouveaux règlements », *Le Devoir*, 25 octobre 1983.

² Warren PERLEY et Sandy SENYK, « Laurin's proposals for school board elections worry educators », *The Gazette*, 21 juin 1983.

³ « Le projet Laurin sur la réforme scolaire – Ryan : artificiel et inacceptable », *La Presse*, 22 juin 1993.

⁴ Lise BISSONNETTE, « La confusion demeure », *Le Devoir*, 22 juin 1983.

scolaires. Certains députés du Parti québécois leur avaient fait écho ¹ et la CECM avait fait savoir qu'elle contesterait la réduction de son immense territoire. Mme Voisard conclut qu'on ne pouvait se méprendre sur le véritable détenteur du pouvoir : il resterait aux mains des commissions scolaires. « Chose certaine, écrivit-elle, l'école dominée par les parents n'est plus rien qu'un mirage » ².

La pire offensive contre le projet de loi vint des commissions scolaires protestantes. Elles étaient désormais minoritaires cependant, même chez les anglophones. La position nuancée d'Alliance-Québec était nettement plus représentative de la population anglophone. Nombre d'anglo-catholiques, d'anglophones de l'extérieur de Montréal, ceux que représentait notamment le Townshippers' Association, ainsi que les syndicats d'enseignants, les directeurs et administrateurs catholiques et protestants se rendaient compte qu'ils avaient plus à gagner qu'à perdre à soutenir le projet de loi. Les commissions scolaires protestantes eurent à subir des reproches de source inattendue. En mai, *Credo*, mensuel de l'Église unie, reprocha au comité protestant du Conseil supérieur de l'éducation de chercher à maintenir « un ghetto protestant » et d'obéir à d'autres motifs que les préoccupations religieuses qui devraient être les siennes ³.

Une lettre adressée à M. Douglas Wilson, chef du presbytérium de Montréal de l'Église unie, par MM. John Simms et D.C. Wadsworth, respectivement président et directeur du QAPSB, et reproduite par *Le Devoir*, témoigna avec éloquence de la division chez les protestants. La lettre s'en prenait au rapport confidentiel d'un groupe de travail de l'Église unie qui soutenait que les valeurs protestantes seraient mieux servies en éducation si le système scolaire québécois était divisé selon la langue plutôt que la religion ⁴. MM. Simms et Wadsworth qualifièrent le rapport de « trahison » et accusèrent l'Église unie de « tourner le dos à son histoire et à ses traditions » ⁵. Ils allèrent jusqu'à attaquer le PAPT, syndicat des enseignants protestants, dont les pressions en faveur de commissions linguistiques avaient, selon eux, influencé le groupe de travail. Ils rappelèrent à M. Wilson que le PAPT négociait conjointement avec la CEQ « marxiste-léniniste ».

La stratégie des commissions scolaires protestantes n'était cependant pas tributaire du nombre d'appuis qu'elles pouvaient rallier. Elles avaient déjà

¹ Voir, par exemple, Eddie LABRIE, « 3 députées appuient des parents », *Le journal de Québec*, 31 mai 1983.

² « La réforme diluée de Laurin », *Le Soleil*, 16 juin 1983.

³ Jean-Pierre PROULX, « Le Comité protestant est pris à partie dans son propre milieu », *Le Devoir*, 13 mai 1983.

⁴ Jean-Pierre PROULX, « La réforme scolaire divise les protestants », *Le Devoir*, 19 juillet 1983. L'Église unie adopte néanmoins dans l'ensemble, la recommandation de son groupe de travail à son assemblée de la fin septembre.

⁵ « Québec schools "betrayed" by church », *Globe and Mail*, 20 juillet 1983.

résolu de contester la constitutionnalité de la loi. À la fin d'août, les représentants des commissions scolaires protestantes se réunirent pour élaborer leur stratégie. Quelques commissions scolaires devaient comparaître en Cour supérieure du Québec à la fin d'octobre pour contester certaines lois et ordonnances ministérielles concernant la taxation, l'enseignement des langues et la négociation collective. Elles formèrent le projet d'étendre le litige de manière à obtenir un jugement déclaratoire sur la constitutionnalité du projet de loi 40. Les commissions scolaires tentaient en même temps de convaincre le gouvernement du Québec d'appuyer la requête qu'elles avaient adressée au gouvernement fédéral en vue de déférer sur-le-champ à la Cour suprême du Canada le projet de loi 40. À défaut, elles comptaient demander une injonction pour surseoir à l'application de la loi jusqu'à ce que les tribunaux se soient prononcés sur sa validité ¹.

La victoire sur le terrain constitutionnel était cependant loin d'être acquise. Le gouvernement avait redoublé d'attention dans la rédaction du projet de loi pour éviter les écueils constitutionnels. En précisant que les garanties données aux catholiques et aux protestants de Montréal et de Québec ne s'appliqueraient qu'aux écoles élémentaires situées à l'intérieur des frontières de 1867, le projet de loi reconnaissait expressément le droit à la dissidence consacré par l'article 93 de la constitution. La loi permettrait donc à la minorité religieuse francophone ou anglophone d'un territoire scolaire de former une commission dissidente ².

Bien entendu, cette disposition pourrait compromettre la réforme si elle était largement invoquée. Des commissions scolaires séparées pour les anglo-catholiques ou les franco-protestants, voire les anglo-protestants dans certains cas, dans différents territoires scolaires pourraient saper l'objectif de la réforme. Mais M. Laurin faisait le pari qu'à l'instar des évêques, la majorité des parents seraient satisfaits des garanties religieuses accordées à l'école et ne

¹ Sandy SENYK, « Protestant boards draft Bill 40 attack », *The Gazette*, 29 août 1983. Le 17 octobre, le QAPSB remporta la première ronde de cette bataille lorsque les trois juges de la Cour d'appel du Québec décidèrent, par 2 à 1, que la loi 57 restreignant le pouvoir de taxation des commissions scolaires enfreignait l'article 93 de l'AANB. Le gouvernement du Québec logea un avis d'appel de la décision. Les commissions scolaires catholiques et protestantes conclurent que le jugement sur la loi 57 impliquait que le projet de loi 40 était entièrement « ultra vires, nul et sans effet parce qu'inconstitutionnel » et demandèrent son retrait immédiat. Voir « Le projet Laurin : nouvelle attaque des commissions scolaires », *La Voix de l'Est*, 19 octobre 1983.

² Puisque les commissions scolaires correspondaient jusqu'ici à un territoire, la minorité religieuse d'une commission était définie par rapport à la population du territoire. Avec le projet de loi 40, ce ne semble pas être le cas : le groupe dissident est la minorité religieuse par rapport à la population de langue française ou de langue anglaise du territoire. Voir J.-P. PROULX, « Le projet de loi 40, l'école et la religion », *Le Devoir*, 5 et 6 juillet 1983.

revendiqueraient pas leur droit d'établir des commissions confessionnelles dissidentes ¹.

L'interprétation gouvernementale fut en partie confirmée par un jugement concernant l'école élémentaire Nouvelle-Querbes en juillet 1983. M. le juge Jean Prévost, de la Cour supérieure, établit que les garanties de l'article 93 ne s'appliquaient pas aux résidants catholiques d'Outremont. Trois résidants d'Outremont (n'ayant pas d'enfants à l'école Nouvelle-Querbes) avaient allégué que l'école alternative administrée par la Commission scolaire catholique Sainte-Croix violait leurs droits constitutionnels en limitant l'instruction catholique à des classes facultatives de catéchèse. M. le juge Prévost leur donna tort, affirmant que la constitution ne garantissait pas de tels privilèges aux catholiques d'Outremont. Il établit clairement que ces privilèges s'appliquaient en exclusivité aux écoles élémentaires, sans préciser s'ils étaient réservés aux résidants des territoires situés à l'intérieur des frontières de 1867 de la ville de Montréal, comme le prétend le gouvernement, ou s'ils s'étendaient aux résidants des territoires inclus dans les frontières actuelles, comme le suggérait M. le juge Deschênes dans l'affaire Notre- Dame-des-Neiges ².

Les trois demandeurs d'Outremont ont interjeté appel de la décision du juge Prévost dans le cadre d'une contestation conjointe des catholiques intégristes et des commissions protestantes ³. D'ores et déjà cependant, il est clair que le seul point encore en litige porte sur les frontières de Montréal et de Québec et qu'il faudra trancher entre l'interprétation du gouvernement et celle de M. le juge Deschênes. Si les tribunaux devaient retenir la première interprétation, il faudrait prévoir une longue bataille de la CECM, orchestrée par l'APCQ, pour préserver l'intégrité de son territoire actuel et de sa population scolaire.

¹ Les garanties au niveau de l'école étaient en gros celles proposées dans le livre blanc. Pour établir le statut confessionnel de l'école, le conseil d'école devra d'abord consulter les parents selon une procédure établie par le gouvernement ; il lui faudra ensuite adresser sa demande au comité confessionnel du CSE qui déterminera si le projet éducatif de l'école est conforme à ses critères avant de conférer le statut confessionnel. En tout temps, les écoles seront tenues de respecter le droit des élèves et des enseignants à la liberté de conscience et de religion tel que garanti par la Charte des droits et libertés de la personne du Québec.

² Bernard MORRIER, « Des parents réclament en cour le maintien du statut confessionnel à l'école Nouvelle-Querbes », *Le Devoir*, 9 juin 1983.

³ Jean-Pierre PROULX, « La, bataille judiciaire est désormais engagée », *Le Devoir*, 30 août 1993.

Pronostics et perspectives

[Retour à la table des matières](#)

La question de la professionnalité scolaire ne se réglera pas en cour. Le projet de loi 40, pour autant qu'on le juge conforme à la constitution, laisse au conseil d'école le soin de déterminer le statut professionnel de l'école. Les partisans du système actuel ne manqueront pas de se prévaloir de cette disposition de sorte qu'on peut prévoir de longues disputes sur le statut de certaines écoles et sur le projet éducatif qui en dérivera. Il faut aussi s'attendre à des disputes à propos du territoire des commissions scolaires. La complexité de la procédure électorale, qui laisse à chacun le soin de déterminer la circonscription scolaire où il souhaite exercer son droit de vote, soulèvera probablement d'autres difficultés. Bref, les querelles de l'éducation ne s'éteindront pas avec l'adoption du projet de loi 40.

Peut-on supposer que le projet de loi sera adopté ? C'est probable, quelle que soit l'impopularité du gouvernement. Les concessions consenties par le ministre semblent avoir réconcilié assez de groupes qui ont plus à gagner qu'à perdre à la réforme et qui savent que, s'ils laissent passer l'occasion, elle risque de ne pas revenir avant longtemps. Quelques groupements se montrent évidemment plus discrets que d'autres dans leur appui. Il en est ainsi, par exemple, des fonctionnaires anglophones de l'éducation comparativement à leurs collègues francophones. Dans bien des cas, il faut lire entre les lignes des mémoires présentés au comité parlementaire pour déceler cet appui, mais il s'y trouve.

Même les adversaires les plus acharnés du projet, les commissions scolaires catholiques et la CEQ, tiennent suffisamment de concessions pour les empêcher de mobiliser toutes leurs énergies contre le projet de loi. Seuls l'APCQ, ses alliés traditionnels et les commissions scolaires protestantes restent complètement hostiles, mais leur opposition ne suffira probablement pas à bloquer le projet de loi à l'Assemblée nationale. L'adoption de la loi plus ou moins dans sa forme actuelle est donc probable mais elle ne vaudra pas grand capital politique au gouvernement. Le ton du débat reste acerbe. Les groupes favorables au projet ne le défendent pas avec beaucoup de vigueur. Le gouvernement récolte là les fruits de l'inaptitude de M. Laurin et de ses conseillers à reconnaître, particulièrement au printemps et à l'hiver de 1983, toute la dimension politique d'un tel bouleversement des traditions et des structures. L'adoption de la loi apparaîtra davantage comme une mesure imposée à une communauté scolaire hostile et indifférente que la réforme tardive d'un système démodé.

Malgré toute l'attention dont elle fut l'objet, la réforme en laissera plusieurs indifférents : à l'heure de l'enseignement par ordinateur, la bataille autour de structures confessionnelles risque de passer pour une querelle d'attardés autour d'idées surannées. Depuis 25 ans que dure le débat sur l'éducation au Québec, les mêmes thèmes et pratiquement les mêmes acteurs sont à l'avant-scène.

Ne peut-on en disposer une fois pour toutes ? C'est sans doute la question qu'on se posera plus tard, une fois les événements et les séquelles de la Révolution tranquille passés à l'histoire. Peut-être l'histoire, moins préoccupée par les accidents de parcours que par les réalisations au bout du chemin, sera-t-elle plus généreuse que les contemporains à l'égard de la réforme ? Nous induirions le lecteur en erreur si nous le laissions sous l'impression que les promoteurs de la réforme furent les principaux artisans de leurs difficultés et que le projet de loi 40 aurait pu voir le jour plus facilement. Ce serait trop simplifier que d'affirmer que le Québec aurait été mieux servi si M. Laurin avait poursuivi son projet de restructuration confessionnelle et linguistique en reportant à plus tard l'idée de confier le pouvoir à l'école.

Il ne faut pas sous-estimer l'opposition à la déconfessionnalisation des commissions scolaires. M. Laurin affrontait les mêmes forces qui avaient eu raison des tentatives de ses prédécesseurs de restructurer l'éducation publique. L'opinion publique avait certes évolué dans le sens de la réforme, mais les adversaires de la déconfessionnalisation étaient aussi mieux situés et mieux armés que 10 ans auparavant. Ils dominaient la CECM, exerçaient beaucoup d'influence dans la FCSCQ et ne se heurtaient à aucune opposition dans les commissions scolaires protestantes.

Les prédécesseurs de M. Laurin avaient esquivé la question ou tenté de s'en décharger sur les épaules de commissions et de groupes de travail. Même s'il pouvait s'appuyer sur une solide majorité parlementaire et faisait face à une opposition sérieusement divisée, M. Guy Saint-Pierre, ministre de l'Éducation dans le gouvernement de M. Robert Bourassa, retira un projet de loi à peu près identique à celui présenté par le gouvernement précédent plutôt que d'affronter l'orage politique qui se préparait. Le prédécesseur de M. Laurin dans le premier gouvernement du PQ, M. Jacques-Yvan Morin, n'eut pas l'échine qu'il fallait pour mettre en train la réforme des structures de l'éducation que prônait pourtant sans réserve le programme du parti.

Les parallèles historiques mettent encore plus en lumière l'action de M. Laurin. En mettant au point une formule de compromis susceptible de rallier les évêques et de prévenir ainsi une coalition catholique-protestante, M. Laurin rappelle M. Gérin-Lajoie qui créa le ministère de l'Éducation en 1964. Le rôle politique du ministre de l'Éducation et, en particulier, ses rapports avec le premier ministre évoquent un autre parallèle. La relation Laurin-Lévesque ressemble étrangement à celle que M. Gérin-Lajoie entretenait avec M. Lesage,

M. Jean-Guy Cardinal avec M. Jean-Jacques Bertrand et même M. Jérôme Choquette, ministre au moment de la crise sur la loi 22, avec M. Bourassa. Les ministres de l'Éducation furent en général des hommes de prestige possédant une base et un crédit indépendants de ceux du premier ministre. Les Gérin-Lajoie, Laurin et autres moins éminents furent aussi davantage des hommes d'idées que des politiciens.

Enfin, les projets de réforme de l'éducation furent toujours identifiés aux ministres plus qu'à leur gouvernement. Chaque fois, le premier ministre se tint prudemment à l'écart. La règle non écrite commandait au ministre d'assumer la responsabilité d'un échec plutôt qu'elle ne soit imputée au premier ministre ou au gouvernement. Il n'y a pas lieu de s'étonner que le portefeuille de l'Éducation n'ait jamais été un tremplin vers le pouvoir politique au Québec. Aucun ministre de l'Éducation n'a succédé au premier ministre. En Ontario par contre, le premier ministre William Davis fut ministre de l'Éducation avant de prendre la direction du gouvernement. L'éducation n'y est pas embrouillée par des questions de langue et de religion et ne constitue donc pas une matière aussi explosive qu'au Québec.

Doit-on penser que M. Laurin a compromis une réforme nécessaire en caressant un projet trop ambitieux ? Il n'y a pas de doute que l'accusation d'utopisme administratif dirigée contre le projet de M. Laurin contient une part de vérité. S'il est grotesque de présenter la réforme comme un projet idéaliste superposé à une réalité complexe par des bureaucrates distants et des intellectuels dans une tour d'ivoire, la caricature masque un problème réel dont les conséquences politiques furent abondamment relatées et commentées.

Mais là n'est pas le fond de la question. Mené à terme, ce raisonnement impliquerait que les gouvernements doivent toujours être pragmatiques et abandonner les grandes visions et les idéaux intellectuels aux salles de cours. Je ne suis pas disposé à admettre ce raisonnement. Une réforme politique devrait proposer davantage que de nouvelles structures. Elle devrait pouvoir offrir une vision de l'avenir, un sens du destin. Autrement, nous n'aurions pas de perspective nous permettant d'apprécier les compromis qui s'imposent en cours de route. Sans inspiration, la politique n'est plus qu'une technique, un jeu pour sondeurs d'opinions et fabricants d'images. Il faut des objectifs élevés pour pousser la masse à accomplir de grandes choses.

Nous voulons tous de meilleures écoles qui soient plus attentives et plus sensibles aux besoins de nos enfants. Le projet de loi 40 propose la création de structures éducatives fondées sur l'école de quartier où parents et enseignants peuvent mettre leur expérience en commun et prendre les décisions qu'elle leur inspire. Seules quelques communautés scolaires réaliseront cet objectif dans un premier temps, mais faut-il s'en contenter ? L'engagement des parents peut grandir à mesure que s'offrent des occasions d'exercer un véritable pouvoir de

décision. Et peut-être un jour la majorité des enseignants seront-ils capables de s'élever au-dessus de la conception syndicale qu'ils entretiennent de leurs rapports avec l'école. Dans ce cas, la vision qui sous-tend la réforme ne restera pas lettre morte et l'histoire sera plus généreuse que les contemporains dans son évaluation du mouvement. Aussi circonscrit qu'apparaisse aujourd'hui le projet de loi 40, il peut passer à l'histoire comme une réalisation politique d'envergure.

Fin du livre.