

# Les écoles franco-ontariennes et la préparation aux études postsecondaires

Normand Frenette  
Stacy Churchill  
Saeed Quazi

*Éducation et besoins des Franco-Ontariens* est le titre d'un rapport commandité par le Conseil de l'éducation franco-ontarienne pour le compte du Ministère de l'éducation de l'Ontario. Il s'agit de la première étude d'ensemble qui traite de tous les problèmes majeurs en matière d'éducation pour la minorité francophone de l'Ontario. Le premier volume porte sur l'ensemble des problèmes susceptibles d'affecter le système d'éducation franco-ontarienne dans son ensemble, puis du système de l'enseignement du premier et du second degré en particulier. Le deuxième volume porte sur les problèmes affectant le «système» de l'enseignement postsecondaire, jusqu'aux études de troisième cycle.

Dans la réalisation de cette étude qui a duré plus de trois ans, les chercheurs ont disposé de données de provenance diverse: une enquête par voie d'interview auprès d'un grand échantillon d'éducateurs franco-ontariens, tant à la fonction publique que dans les conseils scolaires, des analyses démographiques, des soumissions des principaux organismes communautaires et professionnels franco-ontariens, des données spéciales fournies par le Ministère de l'éducation et le Ministère des collèges et universités, des rapports confidentiels internes d'organismes provinciaux et fédéraux, ainsi qu'une très riche documentation portant sur l'enseignement tant pour la majorité que pour la minorité.

Le but de cet article n'est pas de rendre compte de l'ensemble de l'étude portant sur l'élémentaire et le secondaire. Il s'agit plutôt d'en retirer les données et l'argument qui permettront de montrer comment le système élémentaire et secondaire constitue une série de «filtres», à divers paliers, empêchant ainsi les jeunes Franco-Ontariens d'avoir accès aux études postsecondaires au même degré que leurs compatriotes de langue anglaise. Pour ce faire, nous mettons en sourdine les facteurs «externes» au système, notamment la dimension politique qui, à tous les niveaux, oblige les éducateurs franco-ontariens à composer avec un processus de

prise de décision tenant faiblement compte des besoins spécifiques de la collectivité franco-ontarienne. Nous mettons également de côté la dimension «structurelle» qui impose, ou à tout le moins permet, l'existence d'établissements «mixtes» où anglophones et francophones se côtoient au grand détriment de ces derniers pour ce qui est de l'accès aux études postsecondaires. Il s'agit, dans ce texte, d'adopter une fiction qui voudrait que les écoles de langue française existent bel et bien comme système étanche, relativement imperméable aux influences internes, et largement autosuffisant.

Nous tenons à souligner qu'il s'agit essentiellement d'une fiction. Les écoles de la minorité sont par définition contextualisées dans un scénario qui les dépasse largement. Seulement, quand on oeuvre dans les institutions en question, il est facile de croire à la oïtalité des institutions mêmes et, encore plus, il est facile de croire à la neutralité des contraintes du milieu dont les effets différents sur la minorité passent inaperçus.

Mettre l'accent sur les contraintes contextuelles aurait cependant l'inconvénient de créer une autre fiction, non moins dangereuse que la première, qui consiste à situer les écoles de langue française dans une vaste machine contraignante, pour ne pas dire déterministe, à laquelle les acteurs peuvent difficilement se soustraire. Selon cette deuxième perspective, les acteurs individuels n'y peuvent rien; pour assurer un accès plus équitable des Franco-Ontariens aux études postsecondaires ou, en termes plus «systématiques», pour assurer un meilleur «rendement» des écoles de langue française, il faut opérer un certain nombre de changements politiques, administratifs et structurels avant de pouvoir constater une amélioration du sort des Franco-Ontariens. Cette fiction a pour grave inconvénient de créer une espèce d'attentisme chez les divers intervenants: en attendant les changements institutionnels requis, on piétine.

On le voit à ce résumé fort schématique, dans l'un et l'autre cas il ne s'agit ni de fiction ni de mensonge. Il s'agit de perspectives différentes. Dans le premier cas, on met volontiers à l'ombre les facteurs contextuels pour mettre l'accent sur le rôle des différents intervenants. Dans le deuxième cas, on met l'accent sur les facteurs contextuels, en mettant volontiers à l'ombre le rôle des différents intervenants. Nous tenons à souligner que l'étude *Éducation et besoins des Franco-Ontariens* a adopté l'une et l'autre perspectives.

Cependant, dans les pages qui suivent, nous nous en tenons à la première perspective, quitte à revenir sur la deuxième perspective dans des écrits ultérieurs. Cet article mettra donc l'accent sur les effets du système des écoles élémentaires et secondaires, tant

au bout du processus, soit la 13<sup>e</sup> année, qu'aux étapes préliminaires. Nous ajoutons en dernier lieu les considérations pédagogiques qui en découlent.

Cet article se présente donc en trois temps: dans un premier temps, nous considérons le profil des inscriptions des étudiants franco-ontariens à tous les niveaux du secondaire pendant vingt ans, soit la période 1963-1983. Dans un deuxième temps, nous examinons le profil des inscriptions dans les matières d'avenir, soit les mathématiques et les sciences, pendant une période de dix ans, à la fin des années 1970. Dans un troisième temps, nous présentons les considérations pédagogiques susceptibles de guider les intervenants en matière de développement, de mise en oeuvre et d'évaluation des programmes institutionnels, et surtout en ce qui concerne la formation initiale et permanente des enseignants. Cette dernière partie déborde largement du cadre de l'analyse précédente, car elle tient compte des analyses parues ailleurs dans le rapport et qui ne figurent pas ici.

## **I — L'impact différent du système secondaire sur les élèves franco-ontariens**

Tout le monde reconnaît que la 13<sup>e</sup> année constitue la porte d'accès aux études postsecondaires et en particulier aux études universitaires. C'est d'ailleurs la raison d'être de la 13<sup>e</sup> année. Si en principe la 13<sup>e</sup> année n'est pas obligatoire pour entreprendre des études collégiales, elle n'en demeure pas moins nécessaire, en pratique, là où il existe un contingentement de places pour bien des programmes, et surtout dans les programmes de prestige. Donc, même en tenant compte du niveau collégial, la 13<sup>e</sup> année constitue la voie royale aux études postsecondaires, et surtout la voie nécessaire pour les études universitaires. Il importe donc de comprendre le «rendement» du système des écoles secondaires, c'est-à-dire sa capacité de «produire» des étudiants de 13<sup>e</sup> année, aptes donc à poursuivre leurs études au postsecondaire.

Pour bien comprendre les données du Tableau I, il faut savoir qu'à compter de 1971-1972, les données du Ministère de l'éducation ne tiennent plus compte du niveau atteint par chaque élève. Cela veut dire, en termes concrets, qu'il suffit d'avoir réussi un seul cours de 9<sup>e</sup> année pour qu'un élève soit considéré, l'année suivante, élève de 10<sup>e</sup> année. Cela veut dire également qu'un élève peut être considéré (pour fins statistiques) en 12<sup>e</sup> année, même s'il n'a réussi que quatre cours pendant sa carrière secondaire. En termes plus réalistes, cela veut dire qu'une portion indéfinie des étudiants inscrits en 12<sup>e</sup> année peut ne pas être en mesure d'obtenir un certificat de fin d'études secondaires après

quatre années d'études. Par contre, pour être considéré élève de 13<sup>e</sup> année, il faut obligatoirement avoir obtenu son certificat de fin d'études secondaires. Enfin, cela veut dire également qu'il ne faut pas trop se fier aux inscriptions dans les années antérieures à la 13<sup>e</sup> année pour juger de la «rentabilité» du système.

La lecture du tableau I permet un certain nombre de constatations que nous résumons ainsi:

1. En termes d'accès à la 13<sup>e</sup> année, le système n'a guère évolué pour les étudiants non francophones pendant la période 1967-1983. Au début de la période en question, 33% des élèves inscrits en 9<sup>e</sup> année ont réussi à s'inscrire en 13<sup>e</sup> année cinq ans plus tard. En 1982-1983 le chiffre est passé à 35%, une anomalie par rapport aux années précédentes et attribuable au moins en partie à la conjoncture économique qui semble avoir encouragé certains élèves à demeurer sur les bancs d'école. Le «taux de réussite» tourne autour des 33% pendant presque la totalité de la période, avec une marge de flottement de  $\pm 2$  points, sauf pour la période 1967-1973 où le taux d'inscriptions a grimé jusqu'à 39%.

Il s'agit bien sûr de la période d'ouverture relative du système d'éducation telle que préconisée par la Commission d'enquête sur les buts et objectifs de l'éducation en Ontario, mieux connu sous le nom *Rapport Hall-Dennis* (1968). Mais cette période d'ouverture du système demeure toute relative, et elle a pris fin dès avant que l'opinion publique s'émeuve sur le prétendu relâchement de l'éducation. En effet, dès l'année scolaire 1974-1975, les choses sont revenues à la «normale» pour les non-francophones de la province. Il s'agit en même temps de la période où les budgets provinciaux en éducation cessent de dépasser le taux d'inflation, et pendant laquelle le gouvernement du jour annonce un resserrement dans les programmes<sup>1</sup>.

En somme, l'examen des taux d'inscription en 13<sup>e</sup> année révèle un système qui est demeuré remarquablement élitiste pendant la période en question. Il permet, bon an mal an, à un tiers des élèves débutants de s'inscrire en 13<sup>e</sup> année cinq ans plus tard. La période dite de «relâchement» n'a duré que quatre ans, et cette ouverture du système scolaire est demeurée un phénomène très modeste.

2. En ce qui concerne les élèves franco-ontariens pendant la même période, les résultats sont autrement décevants. Si le progrès est astronomique par rapport à la période 1963-1968 où à peine 6% des Franco-Ontariens aboutissent en 13<sup>e</sup> année, il n'en demeure pas moins que les élèves franco-ontariens augmentent

très rapidement, les transferts des collèges privés aidant, pour plafonner en 1972-1973 à 29% des élèves débutant cinq ans plus tôt. S'ensuit une dégringolade qui mène à un taux de 20% pendant la période 1978-1980, avant même la crise économique dont il a été question plus haut.

Ajoutons que la «grande» ouverture de l'époque Hall-Dennis, conjuguée avec la création des écoles secondaires publiques, a profité aussi, sinon également, aux jeunes Franco-Ontariens. En six ans, le taux d'inscriptions en 13<sup>e</sup> année est passé de 6% à 29%, un niveau qui représentait presque la «norme» dans les écoles de langue anglaise. Toutefois, il est difficile d'évaluer quelle proportion de cette augmentation représentait tout simplement le transfert en bloc d'étudiants déjà inscrits dans les institutions privées. Selon l'équipe de Bordeleau<sup>2</sup>, il existait en 1966 trente-deux écoles secondaires privées avec une population étudiante totale de 7 165. De plus, dix-neuf écoles séparées maintenaient des classes de 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> années avec une population de 1 348 élèves, pour un total de 8 513 élèves du secondaire. Ce chiffre ne représentait que 20% de la population scolaire susceptible d'accéder au niveau secondaire, selon le mémoire de la Commission d'étude de l'Association des écoles secondaires privées franco-ontariennes cité par Bordeleau. Il appert donc que l'augmentation spectaculaire des inscriptions en 13<sup>e</sup> année est certainement due en grande partie aux politiques adoptées par le gouvernement provincial.

Cependant, l'ère des restrictions des crédits et des programmes a frappé de façon différente les Franco-Ontariens, précisément au moment où ils auraient pu espérer atteindre un niveau comparable de participation aux études de 13<sup>e</sup> année. En tenant compte que les Franco-Ontariens n'ont jamais atteint le taux de participation des non-francophones, il est utile de se rappeler que la chute des taux d'inscriptions, après l'époque Hall-Dennis, représente, du zénith au nadir, une baisse de 23,1% pour les anglophones et de 34,5% pour les francophones. Après un rapprochement extrêmement rapide, l'écart dans la proportion d'inscriptions en 13<sup>e</sup> année s'est stabilisée à un écart de 9 à 10 points.

En somme, la 13<sup>e</sup> année constitue un véritable filtre empêchant les élèves franco-ontariens d'accéder aux études postsecondaires au même taux que leurs collègues de langue anglaise. De plus, les élèves franco-ontariens semblent avoir réagi de façon différente aux contraintes imposées par le gouvernement provincial au milieu des années 1970.

3. À examiner les chiffres de près, on est surpris de constater que dès l'année scolaire 1973-1974, le nombre d'inscriptions chez les

francophones dépasse celui des anglophones en 12<sup>e</sup> année. À compter de cette année, donc pendant une période de dix ans, les inscriptions en 12<sup>e</sup> année dépassent celles des anglophones. Une première interprétation voudrait que les jeunes Franco-Ontariens soient moins entichés des études supérieures, donc plus portés à terminer leurs études à la fin de la 12<sup>e</sup> année. Mais pour bien cerner ces données, il faut comprendre que ces chiffres représentent non seulement un taux de «réussite», mais également un taux d'échec. En effet, ces chiffres ne représentent pas toujours des élèves ayant effectivement réussi à compléter les trois années précédentes. Il se peut qu'une portion non négligeable des étudiants comptabilisés comme élèves de 12<sup>e</sup> année ne soit pas en mesure d'obtenir un diplôme de fin d'études secondaires après quatre années d'études. Le plus haut taux d'inscriptions en 12<sup>e</sup> année serait à ce moment-là signe d'un retard amorcé dès les années précédentes. C'est l'hypothèse que nous allons examiner dans la partie suivante.

## **II — Les élèves franco-ontariens et les disciplines d'avenir**

### **A — Les mathématiques et les sciences au secondaire**

Il ne fait pas de doute que dans la panoplie de cours disponibles au secondaire, il en est d'une importance accrue quand il s'agit d'envisager les divers programmes disponibles au postsecondaire. Il s'agit bien évidemment des cours de mathématiques et de sciences. Ces cours donnent accès à presque tous les programmes du postsecondaire, alors que celui ou celle dont la fiche scolaire fait défaut dans ces domaines trouve singulièrement réduit son choix de programme.

Nous examinerons donc le profil des inscriptions dans les différents programmes-cadres de mathématiques et de sciences. Enfin, nous examinerons certaines données portant sur le temps consacré à l'enseignement des mathématiques à l'élémentaire.

Pour bien saisir les données du tableau II, il faut comprendre que les données du Ministère de l'éducation ne sont disponibles que par cycle. Cet état de choses reflète un élément de flexibilité dans les programmes du secondaire où il est permis d'offrir un cours (du moins pour les cycles intermédiaire et supérieur) à des niveaux différents, selon la disponibilité des enseignants et de nombreux facteurs. Il s'agit d'un élément extrêmement important dans les écoles de petite taille. Cela explique en même temps pourquoi les chiffres peuvent dépasser les 100%, car certains

programmes-cadres donnent lieu à plus d'un cours que l'élève peut suivre dans le même cycle d'études. En 13<sup>e</sup> année, il peut y avoir jusqu'à trois cours de mathématiques, selon les ressources de l'école.

Par ailleurs, ces données ne traduisent que le taux d'inscriptions selon la matière. Elles n'indiquent pas le taux de réussite dans les différentes matières. On peut supposer, toutefois, que le taux d'inscriptions à un niveau donné est au moins en partie un reflet du taux de réussite au cycle précédent. Il est invraisemblable, par exemple, qu'un élève ayant essuyé un échec, ou ayant réussi très faiblement une matière, soit porté à s'inscrire dans la même matière au cycle suivant. C'est dans cette perspective qu'il faut comprendre le tableau II.

Enfin, le dernier élément d'interprétation doit faire comprendre que ces chiffres ne représentent que la proportion des élèves dans un cycle donné inscrits à la matière. Il faut se rappeler, comme en fait foi le tableau I, que le nombre d'élèves baisse en termes absolus d'un cycle à l'autre.

En parcourant les données du tableau II qui résumant schématiquement les données du rapport, nous tirons les conclusions suivantes:

1. Lorsqu'on examine les tendances générales du système (i.e. les inscriptions chez les non-francophones), on s'aperçoit que, règle générale, la proportion d'élèves inscrits en mathématiques est à la hausse depuis dix ans, sauf pour les mathématiques pures au cycle supérieur, concurrencées dans la faveur des élèves par les mathématiques appliquées.

En sciences, l'intérêt pour la biologie et la chimie est à la baisse, sauf en 13<sup>e</sup> année pour cette dernière, tandis que l'intérêt pour la physique est légèrement à la hausse. Ces tendances sont encore plus évidentes en 13<sup>e</sup> année, où les élèves favorisent massivement les mathématiques pures, puis la biologie, la chimie et la physique, dans cet ordre.

2. Lorsqu'on examine les tendances chez les élèves francophones, on remarque que dans tous les cas, le «taux de participation» des francophones a augmenté considérablement en dix ans. Néanmoins, il demeure un écart sensible entre francophones et non-francophones sauf pour les sciences générales et les mathématiques au cycle intermédiaire, et la biologie et les mathématiques appliquées en 13<sup>e</sup> année. Or, la parité des deux groupes au cycle intermédiaire (9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> années) s'explique par les mesures prises par le gouvernement depuis dix ans, lesquelles rendent plus difficile le choix de cours facultatifs. L'élève peut difficilement se soustraire au choix des cours de mathématiques et de sciences

générales au cycle intermédiaire. En 13<sup>e</sup> année, il faut se rendre à certaines évidences: les cours de biologie et de mathématiques appliquées sont précisément les cours, de toutes les matières en question, qui donnent lieu à un choix limité de programmes au postsecondaire. Et ce sont précisément les deux matières où les francophones arrivent à un taux de participation proche de celui des non-francophones.

3. Il appert donc qu'en plus du «filtre» que représente la transition de la 12<sup>e</sup> à la 13<sup>e</sup> année, il existe d'autres filtres à l'intérieur du système secondaire. Une fois arrivés en 13<sup>e</sup> année (où ils s'inscrivent d'ailleurs en moins grand nombre), les Franco-Ontariens s'inscrivent proportionnellement moins nombreux dans les matières de pointe, sauf en biologie et en mathématiques appliquées, les matières précisément qui mènent à un choix limité de programmes au postsecondaire. Il existe donc un deuxième filtre à l'intérieur de la 13<sup>e</sup> année qui est lié au choix de cours limitatifs, ou plus précisément, à la tendance à ne pas choisir en aussi grand nombre les cours donnant accès à la panoplie de programmes offerts au postsecondaire. Mais le phénomène ne s'arrête pas là, car on trouve exactement le même phénomène au cycle supérieur (11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> années). Là encore, on constate la tendance à ne pas s'inscrire aussi nombreux (proportionnellement) dans toutes les matières de sciences et de mathématiques. Donc, troisième filtre pour les Franco-Ontariens.

On peut supposer que chaque «filtre» trouve ses origines dans un phénomène antérieur. Ainsi le choix limité des matières de prestige s'expliquerait par un taux de succès moins élevé au cycle supérieur; le choix limité de ces mêmes matières au cycle supérieur s'expliquerait par un taux de succès moins élevé au cycle intermédiaire. Notre enquête pourrait s'arrêter là, car la proportion d'inscriptions au cycle intermédiaire est tout à fait comparable à celle des non-francophones. Toutefois, ces données ont trait à la proportion d'inscriptions, non à la proportion de réussites dans les différentes matières. Et nous avons fait remarquer que le choix de matières est plus limité au cycle intermédiaire. Or, il se trouvait que nous disposions de données, par le biais d'un autre projet de recherche portant sur l'enseignement des mathématiques en 8<sup>e</sup> année et de la géographie en 7<sup>e</sup> année. Cette étude permet de compléter notre enquête, d'autant plus que lors de l'enquête auprès des intervenants en éducation franco-ontarienne, ceux-ci avaient exprimé certaines inquiétudes au sujet des programmes de sciences, mais étaient demeurés tout à fait complaisants pour ce qui était des programmes de mathématiques.

## **B — L'enseignement des mathématiques à l'élémentaire**

L'étude de *la salle de classe et son environnement*<sup>4</sup> a donné lieu à des informations extrêmement précieuses, d'autant plus que cette étude, parrainée par l'Association internationale pour l'évaluation, s'était déroulée en même temps au Québec français et en Ontario anglais. Il existait donc, entre autres, des données comparatives sur l'enseignement des mathématiques en 8<sup>e</sup> année dans les écoles ontariennes. Ces données portaient notamment sur la formation initiale et continue des enseignants et sur le temps accordé à l'enseignement des mathématiques en 8<sup>e</sup> année.

Or, une enquête auprès des enseignants de 8<sup>e</sup> année dans un échantillon d'écoles de langue française et de langue anglaise révèle que les enseignants anglophones consacrent en moyenne 8,8 heures de mathématiques par semaine alors que les enseignants francophones n'enseignent en moyenne que 4,9 heures, ce qui représente 56% du temps accordé aux mathématiques par les premiers. Il se trouve que le rendement en mathématiques est particulièrement sensible au temps accordé en classe<sup>5</sup>. Bien que les échantillons ne soient pas en tous points comparables, il y a tout lieu de croire que ces données reflètent un écart réel, d'autant plus que nos interlocuteurs dans les conseils scolaires ont avoué que la priorité était donnée dans les écoles de langue française à l'enseignement des langues et de la catéchèse.

La même étude a pu comparer les caractéristiques des enseignants francophones et anglophones selon un certain nombre de variables: âge, sexe, expérience dans l'enseignement, certification, formation en mathématiques. Les différences entre les deux groupes sont minimales pour ce qui est de l'âge (39,2 ans chez les anglophones/36,6 ans chez les francophones), de l'expérience dans l'enseignement (15,0 ans chez les anglophones/14,2 ans chez les francophones) et de la certification (malgré que 9,8% des enseignants francophones n'avaient aucune certification). La situation est tout autre pour ce qui est de la répartition selon le sexe et selon la formation en mathématiques.

Alors que l'échantillon des écoles anglaises révélait 28,1% de femmes enseignant les mathématiques, elles étaient 49,2% à enseigner les mathématiques en 8<sup>e</sup> année dans les écoles de langue française, ce qui démontre un égalitarisme tout à fait louable dans les écoles franco-ontariennes. Ce qui est un peu plus inquiétant, cependant, c'est la disparité en matière de formation pédagogique en mathématiques. Alors que 37,3% des enseignants anglophones n'avaient reçu aucune formation pédagogique en la matière, plus des trois quarts des enseignants francophones

(76,2%) avouaient n'avoir reçu aucune formation spéciale en mathématiques. Bien que cette carence soit loin d'être une preuve de moindre réussite en mathématiques chez les élèves franco-ontariens, et il faut avouer que l'ensemble des études ayant tenté de faire un lien direct entre les caractéristiques des enseignants et le rendement dans la matière est peu probant<sup>4</sup>, il n'en demeure pas moins que la faible formation en mathématiques chez les enseignants franco-ontariens expliquerait mieux la tendance à ne pas accorder autant de temps à l'enseignement des mathématiques. On n'a pas tendance à passer beaucoup de temps sur les matières que l'on connaît mal.

En somme, il y a tout lieu de croire qu'il existe également un filtre à l'élémentaire. Étant donné que les élèves franco-ontariens passent moins de temps à faire des mathématiques à l'élémentaire, ils trouveraient plus difficiles les mathématiques au secondaire, ce qui les amènerait à s'inscrire moins nombreux dans ces mêmes cours lorsque l'option existe au cycle supérieur. De plus, ils sont proportionnellement moins nombreux à faire la transition entre la 12<sup>e</sup> année et la 13<sup>e</sup> année, puis arrivés en 13<sup>e</sup> année, ils ont moins tendance à s'inscrire dans les cours qui mènent à l'éventail des programmes disponibles au postsecondaire. On peut présumer que le même scénario vaut pour les sciences, d'autant plus, nous le répétons, que nos interlocuteurs démontreraient une inquiétude accrue pour l'enseignement des sciences.

L'argument présenté dans la deuxième partie n'a pu tenir compte de deux facteurs qui risqueraient de l'atténuer: le rôle des enseignants de sciences et de mathématiques eux-mêmes au secondaire, et l'influence des écoles mixtes (par opposition aux écoles homogènes) sur les statistiques de transition d'un niveau à l'autre. Il existe certains indices<sup>5</sup> que les enseignants de sciences et de mathématiques ont tendance, dès les premières années du secondaire, à imposer un taux de réussite beaucoup moins bas que les enseignants des autres matières. Le taux de passation imposé par ces enseignants ne rejoindrait celui des autres matières qu'en 13<sup>e</sup> année, niveau où le tri s'est déjà largement réalisé. Ce phénomène expliquerait un des mécanismes à l'oeuvre lorsque l'école fonctionne systématiquement pour rejeter une certaine proportion de ses clients, fonction pour laquelle l'école a toujours été connue. Dans cette perspective, ce sont les mathématiques et les sciences qui sont devenues les matières clés pour «tamiser» les candidats au secondaire, alors qu'il n'y a pas si longtemps, c'étaient les langues modernes et classiques qui jouaient ce rôle. Mais le phénomène n'expliquerait pas la différence d'inscriptions entre anglophones et francophones dans ces matières, à moins de penser que les enseignants francophones sont plus exigeants,

peut-être dans le souci de rehausser les «standards au secondaire».

Le deuxième facteur est autrement troublant. Il y a de toute évidence un dispositif de cours en français moins imposant dans les écoles dites «mixtes», où généralement l'offre de cours en langue française diminue sensiblement à mesure que l'on passe d'un niveau à un autre. Il existe un certain nombre d'écoles mixtes où l'offre de cours en français est nettement insuffisante<sup>7</sup>. Dans ces circonstances, on peut croire qu'un certain nombre d'élèves francophones suivent au moins une partie de leur programme en anglais. Du moment qu'ils suivent ne serait-ce qu'un cours en français, ils figurent dans les statistiques comme élèves francophones. Par contre, une portion de leur programme secondaire se fait en anglais, et l'expérience démontre que lorsqu'il s'agit de fusionner un groupe anglophone et un autre groupe francophone (dans le but de former une classe en langue anglaise), cela se fait surtout dans les cours de faibles inscriptions. Or, les cours de mathématiques et de sciences sont souvent, dans les petites écoles que sont presque par définition les écoles mixtes, des cours de moindre inscription.

Malheureusement, il a été impossible d'évaluer le nombre de «transitions linguistiques» dues à la faible disponibilité de cours en français dans les écoles mixtes. Pour ce faire, il eût fallu examiner les inscriptions dans chaque école mixte individuellement, ce qui aurait exigé des ressources que l'équipe de recherche ne possédait pas. Par contre, nous possédons des données démontrant que le taux de persistance jusqu'en 13<sup>e</sup> année est encore plus faible que celui des francophones dans les écoles homogènes de langue française<sup>8</sup>. Il est donc difficile d'accepter la thèse que les francophones persistent, dans les écoles mixtes, en mathématiques et en sciences, mais en anglais.

### **III — Perspectives pour l'avenir**

Dans cette partie, nous nous éloignons quelque peu de l'analyse des inscriptions et des facteurs qui pourraient les expliquer afin d'examiner les changements internes que les intervenants en éducation franco-ontarienne pourraient imaginer pour l'avenir. Cette partie a pour cadre d'analyse l'enquête auprès des éducateurs franco-ontariens<sup>9</sup> ainsi que les différentes études qui découlent de cette recherche (étude bibliographique, étude sur les données de contexte, enquêtes sur le terrain et études de cas), ce qui nous amène à proposer des domaines prioritaires, mais à long terme, pour le système des écoles de langue française.

## **A — La fonction d'orientation de l'école**

Notre diagnostic de la situation rejoint celui du Conseil de planification sociale d'Ottawa-Carleton qui affirme que les dimensions du problème ont dépassé l'individuel et le psychologique pour atteindre le collectif et le social. À l'encontre de celui-ci, nous estimons qu'il ne suffit pas d'avoir recours à la formation des orienteurs dans les écoles. Il faut plutôt faire comprendre à tous les intervenants en éducation franco-ontarienne que l'école tout entière a une fonction d'orientation et ce, dès les premières années de scolarité. Cela implique une prise de conscience collective qui fait en sorte que tous les intervenants, à tous les niveaux, prennent l'habitude de préparer implicitement et explicitement les élèves pour les études supérieures, plutôt que de tenir pour acquis que les études supérieures sont réservées à quelques rares individus.

## **B — L'enseignement du français et en français**

Assez paradoxalement, l'enseignement du français s'avère une des grandes priorités pour l'avenir, ne serait-ce que parce qu'il accapare, de l'aveu de tous nos interlocuteurs, une portion considérable du temps d'enseignement à l'élémentaire, ce qui entraîne inéluctablement une réduction du temps disponible pour l'enseignement des sciences et des mathématiques. Or, de toutes les matières enseignées à l'école, la langue maternelle est la moins sensible à des variations de temps<sup>11</sup>. On peut facilement modifier le temps accordé à l'enseignement de cette matière sans qu'il s'en ressente des différences notables dans le rendement. En pratique, toutefois, la seule façon de réduire le temps accordé à l'enseignement du français à l'élémentaire, c'est d'assurer l'intégration des matières. Le gouvernement a déjà une politique dans ce sens, le fameux principe de «*language across the curriculum*», mais cette politique est demeurée essentiellement lettre morte dans les écoles. Pour assurer la mise en oeuvre de cette politique, il faudrait amener l'enseignant à envisager l'acquisition du français (écrit et parlé) non comme produit de son enseignement, mais bien plutôt comme sous-produit. Dans cette perspective, on apprend d'abord les sciences, les mathématiques, etc., mais également le français. Le défi n'est pas mince, car une telle perspective exige un réaménagement des façons de penser l'enseignement et les finalités des différentes matières.

En même temps, les prévisions démographiques permettent d'envisager des contextes scolaires où de plus en plus d'élèves

auront de la difficulté à s'exprimer en français. La baisse de la natalité, l'augmentation de la migration interprovinciale et intra-provinciale (vers le sud de la province), l'augmentation du nombre d'élèves non francophones ayant droit à l'enseignement en français en vertu des dispositions de la Charte des droits de la personne, tous ces éléments laissent présager un contexte scolaire où les enseignants auront affaire à une proportion encore plus considérable d'élèves ayant des difficultés avec la langue d'instruction. En termes pédagogiques, cet état de choses mettra davantage l'accent sur l'étude du français comme langue de communication, ce qui amènera à considérer le français non comme savoir, mais comme savoir-faire. Encore une fois, l'enseignement du français comme langue de communication exigera des changements non seulement de la pratique pédagogique, mais également des concepts pédagogiques.

### **C — Le développement, l'évaluation et la diffusion de programmes modèles**

Le contexte scolaire dans les années à venir, notamment par le biais d'unités scolaires de plus en plus réduites en effectifs, entraînera ses propres priorités en matière de programmation. L'enquête auprès des éducateurs franco-ontariens avait démontré leurs difficultés de communication entre eux, d'autant plus difficiles que ceux-ci sont noyés dans des structures qui les obligent à devoir négocier des autorisations auprès des autorités majoritaires pour pouvoir se concerter sur un projet pédagogique. Néanmoins, les dernières années ont vu d'heureuses initiatives en vue du développement coopératif de nouveaux programmes.

Malheureusement, le développement et surtout l'évaluation de tels programmes relèvent encore d'un mode de travail tout artisanal, dépendant davantage des besoins à court terme et de la disponibilité des individus plutôt que des expertises nécessaires et des affinités (pour ne pas dire des idéologies) partagées. Surtout, ce qui manque à l'heure actuelle en matière de développement, d'évaluation et de diffusion des programmes, c'est la présence de critères publics qui permettraient de faire avancer la réflexion pédagogique des éducateurs franco-ontariens.

Dans ce contexte démographique et pédagogique, la priorité à long terme doit être accordée au développement, à l'évaluation et à la diffusion, selon des critères publics, de quelques programmes modèles. Cela s'avère d'autant plus nécessaire que, dans un avenir rapproché, les écoles franco-ontariennes seront de plus en plus petites, les enseignants seront de plus en plus obligés d'assurer des enseignements divers et, par conséquent, seront moins en

mesure d'assurer individuellement le renouveau des programmes.

### **D — La formation des enseignants.**

Le succès d'un système scolaire dépend essentiellement de la qualité de l'enseignement. En dernière analyse, donc, tout renouveau interne des écoles franco-ontariennes dépend de la formation initiale et continue des enseignants. Lorsqu'on examine la question de la formation des enseignants dans une perspective de facilitation de l'accès des élèves aux études postsecondaires, la question fondamentale porte sur les finalités de la relation pédagogique elle-même.

Selon les études de Rosenshine et Berliner<sup>11</sup>, il n'y a eu que deux orientations envisagées depuis les origines de la réflexion pédagogique: une orientation «didactique» et une orientation «heuristique». La première orientation a tendance à mettre l'accent sur les produits de l'enseignement: les faits et les concepts que l'on doit faire apprendre, déterminés à l'avance par l'enseignant (ou le programme) et pour lesquels la façon la plus efficace d'en assurer la transmission consiste à donner un enseignement «direct» par des contenus fortement structurés, des enseignements bien dosés et une évaluation méticuleuse des contenus. La deuxième orientation a tendance à mettre l'accent sur le processus de l'étude, soit les habiletés d'analyse et de synthèse, de résolution de problèmes et d'application de ces processus à des problèmes nouveaux. Pour ce faire, il s'agit de mettre davantage l'accent sur la compréhension des processus de formation, ce qui entraîne presque fatalement une démarche pédagogique moins structurée (du moins extérieurement), plus ouverte aux tâtonnements des élèves, plus axée sur le développement d'outils intellectuels permettant d'affronter de nouvelles situations.

Cette dichotomie quelque peu artificielle est surtout évidente, dans la perspective qui nous intéresse ici, pour ce qui est de l'enseignement des sciences et des mathématiques. Il nous semble que les écoles franco-ontariennes sont surtout caractérisées par leur tendance à mettre l'accent sur *l'acquis* de ces disciplines plutôt que sur leur *démarche* qui comporte une logique de la preuve et une logique de la découverte. Il appert que dans une perspective à long terme, tout programme de formation des enseignants doit ouvrir la voie à la deuxième orientation, seule voie prometteuse quant il s'agit d'envisager une augmentation du nombre (et de la proportion) des jeunes Franco-Ontariens aptes à poursuivre les études postsecondaires.

## Conclusion

L'examen des inscriptions selon le niveau et selon les matières de pointe nous permet de localiser plusieurs «filtres» dans les écoles, chacun agissant pour réduire les choix au palier suivant. Mais il est important de cerner la portée de cet examen. Les filtres que nous avons pu localiser de manière relativement précise sont autant de balises marquant à la fois un point de départ et un point d'arrivée. Chaque «filtre» aboutit bien sûr à un choix plus restreint pour les étapes ultérieures. Il représente également la culmination d'une multiplicité de facteurs antérieurs dont il serait inopportun d'essayer de déceler «la» cause.

Dans cette même perspective, il ne faut pas prendre cette analyse comme une tentative de «remonter aux sources» afin de repérer les coupables pour le taux moindre d'accès aux études postsecondaires. S'il faut chercher les responsables, il faut plutôt songer à une responsabilité collective. En effet, le système des écoles accuse une certaine cohérence. L'enseignement dispensé à l'élémentaire, par exemple, reflète au moins en partie l'enseignement reçu par les enseignants au postsecondaire. C'est pourquoi les priorités en matière de programmation que nous avons esquissées ici visent l'ensemble du système, et devraient intéresser autant le palier postsecondaire que les autres niveaux. On pourrait même alléguer que si les écoles arrivent à mieux préparer les élèves franco-ontariens pour les études postsecondaires, ce sera grâce aux initiatives prises par le postsecondaire.

## Notes

1. Andrew S. HUGHES, «Curriculum 1980: The centralization of authority», dans J.J. BERNIER et G.S. TOMKINS (dir.), *Curriculum Canada II*, Vancouver et Québec, Center for the Study of Curriculum (University of British Columbia) et les départements de Mesure et évaluation et de Didactique (Université Laval), 1980.

2. L.G. BORDELEAU, R. LALLIER et A. LALONDE, *Les Écoles secondaires de langue française en Ontario: dix ans après*, Toronto, Ministère de l'éducation, 1980.

3. Stacy CHURCHILL, Normand FRENETTE, Gila HANNA, Yvette ROSS et Novelette SINCLAIR, *Étude de la classe et son environnement*, Toronto, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, 1985; Gila HANNA, Normand FRENETTE et Stacy CHURCHILL, *La Classe et son environnement dans les écoles franco-ontariennes*, Vol I: *L'Étude de la classe et son environnement*, Toronto, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, 1985; Normand FRENETTE, Gila HANNA et Stacy CHURCHILL, *La Classe et son environnement dans les écoles franco-ontariennes*, Vol II: *L'Enseignement de la géographie et des mathématiques dans les écoles franco-ontariennes*, Toronto, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, 1985.

4. Torsten HUSÉN «Does more time in school make a difference?», dans *Saturday Review*, 29 avril 1972, p.32-35; Mark HOLMES, assisté de Richard WOLFE.

*Instructional time and academic achievement*, Toronto, The Ontario Institute for Studies in Education, 1978; Wayne C. FREDERICK et Herbert J. WALBERG. «Learning as a function of time», dans *Journal of Educational Research*, vol. 73, no 4, 1980, pp. 183-194.

**5.** Rebecca BARR et Robert DREEBAN. «Instruction in classrooms», dans *Review of Education Research*, vol. 5, 1977, p.89-162; Walter DOYLE. «Paradigms for research on teacher effectiveness», dans *Review of Educational Research* vol. 5, 1977, p.163-198.

**6.** A.C. KING. Communication personnelle aux auteurs.

**7.** Stacy CHURCHILL, Normand FRENETTE et Saeed QUAZI. *Éducation et besoins des Franco-Ontariens*. Tome I: *Problèmes de l'ensemble du système. L'élémentaire et le secondaire*. Toronto, Conseil de l'éducation franco-ontarienne, 1985, p. 273-314.

**8.** *Ibid.*, p. 342).

**9.** *Ibid.*, p. 63-110.

**10.** HOLMES, *op. cit.*

**11.** Barak V. ROSENSHINE. «Classroom Instruction», dans N.L. GAGE (dir.), *The Psychology of Teaching Methods. Seventy-fifth Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part 1*, Chicago, University of Chicago Press, 1976; Barak V. ROSENSHINE et David C. BERLINER, David C. (1978). «Academic engaged time», dans *British Journal of Teacher Education*, vol 4, no 1, 1980, p.3-15.

Tableau I

**TABLEAU I**  
**Progression des classes d'âge inscrites en 9<sup>e</sup> année**  
**dans les écoles publiques ontariennes, selon la langue**  
**d'enseignement<sup>1</sup>**

Date d'inscription en 9 <sup>e</sup> année	Langue d'inscription (fr/angl)	Pour chaque groupe de 100 étudiant(e)s inscrit(e)s en 9 <sup>e</sup> , le nombre qui reste par année successive					Date d'inscription en 13 <sup>e</sup> année
		9 <sup>e</sup>	10 <sup>e</sup>	11 <sup>e</sup>	12 <sup>e</sup>	13 <sup>e</sup>	
1963-64	F	100	81	30	23	6	1967-68
	A	100	90	72	63	33	
1964-65	F	100	90	74	67	35	1968-69
	A	100	90	74	67	35	
1965-66	F	100	87	31	42	19	1969-70
	A	100	90	75	69	37	
1966-67	F	100	78	56	54	27	1970-71
	A	100	93	78	72	38	
1967-68	F	100	79	64	59	26	1971-72
	A	100	93	79	74	39	
1968-69	F	100	90	75	65	29	1972-73
	A	100	93	82	72	36	
1969-70	F	100	90	74	63	26	1973-74
	A	100	103	84	70	35	
1970-71	F	100	92	76	62	23	1974-75
	A	100	94	77	61	32	
1971-72	F	100	90	75	60	21	1975-76
	A	100	91	75	62	32	
1972-73	F	100	86	72	61	21	1976-77
	A	100	89	73	62	32	
1973-74	F	100	91	77	64	21	1977-78
	A	100	89	74	62	31	
1974-75	F	100	89	80	65	20	1978-79
	A	100	92	76	64	31	
1975-76	F	100	93	79	68	20	1979-80
	A	100	91	75	65	30	
1976-77	F	100	91	81	71	21	1980-81
	A	100	91	76	65	31	
1977-78	F	100	97	85	76	24	1981-82
	A	100	93	77	68	32	
1978-79	F	100	93	87	80	25	1982-83
	A	100	94	88	79	35	

SOURCE: Tymm, 1979, Appendice B, mis à jour en utilisant les rapports statistiques du Ministère de l'éducation.

- (1) Les inscriptions par année utilisées dans ces calculs sont les décomptes annuels des inscriptions sans modification pour tenir compte de mouvements d'entrée et de sortie de l'instruction publique, des mouvements entre écoles ou classes utilisant l'anglais ou le français, ni du nombre d'élèves n'accédant pas à l'année suivante, sauf pour 1974 où les données sont réparties entre les différentes années d'études.

**TABEAU II**  
**Proportion d'élèves inscrits selon la matière en 1981 (1972)**

Cycles	francophones 1981 (1972)	anglophones 1981 (1972)
<b>Cycle intermédiaire</b>		
sciences générales	86.0 (44.5)	97.2 (68.2)
mathématiques pures	112.5 (64.1)	113.6 (87.1)
<b>Cycle supérieur</b>		
mathématiques pures	35.6 (41.8)	46.8 (58.2)
mathématiques appliquées	41.6 (8.6)	54.5 (15.5)
physique	17.5 (14.9)	25.0 (23.9)
chimie	16.2 (15.6)	25.6 (28.4)
biologie	9.7 (12.3)	14.9 (17.6)
<b>13<sup>e</sup> année</b>		
mathématiques pures	143.8 (76.1)	185.2 (125.0)
mathématiques appliquées	8.1 (0.0)	9.2 (7.0)
physique	35.1 (22.3)	47.9 (37.9)
chimie	40.7 (30.2)	54.7 (54.9)
biologie	48.1 (45.8)	53.0 (62.7)