

UNIVERSITÉ DU MANITOBA

LA POLITIQUE ET L'ÉDUCATION :
LE DÉVELOPPEMENT DU PROGRAMME D'IMMERSION
EN FRANÇAIS DANS
LA DIVISION SCOLAIRE SAINT-BONIFACE
ÉTUDE DE CAS : 1981-1982

PAR

RACHEL DeGAGNÉ

MÉMOIRE SOUMIS À LA FACULTÉ DES ÉTUDES SUPÉRIEURES EN
RÉALISATION PARTIELLE DES EXIGENCES DU DEGRÉ MAÎTRISE EN
ÉDUCATION

COLLÈGE UNIVERSITAIRE DE SAINT-BONIFACE

MAI 1995



National Library
of Canada

Acquisitions and
Bibliographic Services Branch

395 Wellington Street
Ottawa, Ontario
K1A 0N4

Bibliothèque nationale
du Canada

Direction des acquisitions et
des services bibliographiques

395, rue Wellington
Ottawa (Ontario)
K1A 0N4

Your file *Votre référence*

Our file *Notre référence*

The author has granted an irrevocable non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of his/her thesis by any means and in any form or format, making this thesis available to interested persons.

L'auteur a accordé une licence irrévocable et non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de sa thèse de quelque manière et sous quelque forme que ce soit pour mettre des exemplaires de cette thèse à la disposition des personnes intéressées.

The author retains ownership of the copyright in his/her thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without his/her permission.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège sa thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

ISBN 0-612-13069-X

Canada

Name RACHEL DEGAGNE STURK

Dissertation Abstracts International is arranged by broad, general subject categories. Please select the one subject which most nearly describes the content of your dissertation. Enter the corresponding four-digit code in the spaces provided.

BILINGUAL EDUCATION

SUBJECT TERM

0282

U·M·I

SUBJECT CODE

Subject Categories

THE HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

COMMUNICATIONS AND THE ARTS

Architecture 0729
 Art History 0377
 Cinema 0900
 Dance 0378
 Fine Arts 0357
 Information Science 0723
 Journalism 0391
 Library Science 0399
 Mass Communications 0708
 Music 0413
 Speech Communication 0459
 Theater 0465

EDUCATION

General 0515
 Administration 0514
 Adult and Continuing 0516
 Agricultural 0517
 Art 0273
 Bilingual and Multicultural 0282
 Business 0588
 Community College 0275
 Curriculum and Instruction 0727
 Early Childhood 0518
 Elementary 0524
 Finance 0277
 Guidance and Counseling 0519
 Health 0680
 Higher 0745
 History of 0520
 Home Economics 0278
 Industrial 0521
 Language and Literature 0279
 Mathematics 0280
 Music 0522
 Philosophy of 0998
 Physical 0523

Psychology 0525
 Reading 0535
 Religious 0527
 Sciences 0714
 Secondary 0533
 Social Sciences 0534
 Sociology of 0340
 Special 0529
 Teacher Training 0530
 Technology 0710
 Tests and Measurements 0288
 Vocational 0747

LANGUAGE, LITERATURE AND LINGUISTICS

Language
 General 0679
 Ancient 0289
 Linguistics 0290
 Modern 0291
 Literature
 General 0401
 Classical 0294
 Comparative 0295
 Medieval 0297
 Modern 0298
 African 0316
 American 0591
 Asian 0305
 Canadian (English) 0352
 Canadian (French) 0355
 English 0593
 Germanic 0311
 Latin American 0312
 Middle Eastern 0315
 Romance 0313
 Slavic and East European 0314

PHILOSOPHY, RELIGION AND THEOLOGY

Philosophy 0422
 Religion
 General 0318
 Biblical Studies 0321
 Clergy 0319
 History of 0320
 Philosophy of 0322
 Theology 0469

SOCIAL SCIENCES

American Studies 0323
 Anthropology
 Archaeology 0324
 Cultural 0326
 Physical 0327
 Business Administration
 General 0310
 Accounting 0272
 Banking 0770
 Management 0454
 Marketing 0338
 Canadian Studies 0385
 Economics
 General 0501
 Agricultural 0503
 Commerce-Business 0505
 Finance 0508
 History 0509
 Labor 0510
 Theory 0511
 Folklore 0358
 Geography 0366
 Gerontology 0351
 History
 General 0578

Ancient 0579
 Medieval 0581
 Modern 0582
 Black 0328
 African 0331
 Asia, Australia and Oceania 0332
 Canadian 0334
 European 0335
 Latin American 0336
 Middle Eastern 0333
 United States 0337
 History of Science 0585
 Law 0398
 Political Science
 General 0615
 International Law and
 Relations 0616
 Public Administration 0617
 Recreation 0814
 Social Work 0452
 Sociology
 General 0626
 Criminology and Penology 0627
 Demography 0938
 Ethnic and Racial Studies 0631
 Individual and Family
 Studies 0628
 Industrial and Labor
 Relations 0629
 Public and Social Welfare 0630
 Social Structure and
 Development 0700
 Theory and Methods 0344
 Transportation 0709
 Urban and Regional Planning 0999
 Women's Studies 0453

THE SCIENCES AND ENGINEERING

BIOLOGICAL SCIENCES

Agriculture
 General 0473
 Agronomy 0285
 Animal Culture and
 Nutrition 0475
 Animal Pathology 0476
 Food Science and
 Technology 0359
 Forestry and Wildlife 0478
 Plant Culture 0479
 Plant Pathology 0480
 Plant Physiology 0817
 Range Management 0777
 Wood Technology 0746
 Biology
 General 0306
 Anatomy 0287
 Biostatistics 0308
 Botany 0309
 Cell 0379
 Ecology 0329
 Entomology 0353
 Genetics 0369
 Limnology 0793
 Microbiology 0410
 Molecular 0307
 Neuroscience 0317
 Oceanography 0416
 Physiology 0433
 Radiation 0821
 Veterinary Science 0778
 Zoology 0472
 Biophysics
 General 0786
 Medical 0760

EARTH SCIENCES

Biogeochemistry 0425
 Geochemistry 0996

Geodesy 0370
 Geology 0372
 Geophysics 0373
 Hydrology 0388
 Mineralogy 0411
 Paleobotany 0345
 Paleocology 0426
 Paleontology 0418
 Paleozoology 0985
 Palynology 0427
 Physical Geography 0368
 Physical Oceanography 0415

HEALTH AND ENVIRONMENTAL SCIENCES

Environmental Sciences 0768
 Health Sciences
 General 0566
 Audiology 0300
 Chemotherapy 0992
 Dentistry 0567
 Education 0350
 Hospital Management 0769
 Human Development 0758
 Immunology 0982
 Medicine and Surgery 0564
 Mental Health 0347
 Nursing 0569
 Nutrition 0570
 Obstetrics and Gynecology 0380
 Occupational Health and
 Therapy 0354
 Ophthalmology 0381
 Pathology 0571
 Pharmacology 0419
 Pharmacy 0572
 Physical Therapy 0382
 Public Health 0573
 Radiology 0574
 Recreation 0575

Speech Pathology 0460
 Toxicology 0383
 Home Economics 0386

PHYSICAL SCIENCES

Pure Sciences
 Chemistry
 General 0485
 Agricultural 0749
 Analytical 0486
 Biochemistry 0487
 Inorganic 0488
 Nuclear 0738
 Organic 0490
 Pharmaceutical 0491
 Physical 0494
 Polymer 0495
 Radiation 0754
 Mathematics 0405
 Physics
 General 0605
 Acoustics 0986
 Astronomy and
 Astrophysics 0606
 Atmospheric Science 0608
 Atomic 0748
 Electronics and Electricity 0607
 Elementary Particles and
 High Energy 0798
 Fluid and Plasma 0759
 Molecular 0609
 Nuclear 0610
 Optics 0752
 Radiation 0756
 Solid State 0611
 Statistics 0463

Applied Sciences

Applied Mechanics 0346
 Computer Science 0984

Engineering

General 0537
 Aerospace 0538
 Agricultural 0539
 Automotive 0540
 Biomedical 0541
 Chemical 0542
 Civil 0543
 Electronics and Electrical 0544
 Heat and Thermodynamics 0348
 Hydraulic 0545
 Industrial 0546
 Marine 0547
 Materials Science 0794
 Mechanical 0548
 Metallurgy 0743
 Mining 0551
 Nuclear 0552
 Packaging 0549
 Petroleum 0765
 Sanitary and Municipal 0554
 System Science 0790
 Geotechnology 0428
 Operations Research 0796
 Plastics Technology 0795
 Textile Technology 0994

PSYCHOLOGY

General 0621
 Behavioral 0384
 Clinical 0622
 Developmental 0620
 Experimental 0623
 Industrial 0624
 Personality 0625
 Physiological 0989
 Psychobiology 0349
 Psychometrics 0632
 Social 0451



LA POLITIQUE ET L'ÉDUCATION:
LE DÉVELOPPEMENT DU PROGRAMME D'IMMERSION
EN FRANÇAIS DANS
LA DIVISION SCOLAIRE SAINT-BONIFACE
ÉTUDE DE CAS: 1981-1982

PAR

RACHEL DeGAGNÉ

A Thesis submitted to the Faculty of Graduate Studies of the University of Manitoba
in partial fulfillment of the requirements of the degree of

MASTER OF EDUCATION

© 1995

Permission has been granted to the LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF MANITOBA
to lend or sell copies of this thesis, to the NATIONAL LIBRARY OF CANADA to
microfilm this thesis and to lend or sell copies of the film, and LIBRARY
MICROFILMS to publish an abstract of this thesis.

The author reserves other publication rights, and neither the thesis nor extensive
extracts from it may be printed or other-wise reproduced without the author's written
permission.

RÉSUMÉ

Cette recherche avait pour but d'analyser le développement du programme d'immersion française dans la division scolaire de Saint-Boniface au Manitoba, en particulier dans les années de crise de 1981-82. Cette division a été la première au Canada à implanter un sous-système de centres d'immersion où l'on exige l'enseignement en français langue seconde, pendant 75% de la journée scolaire, de la maternelle à la douzième année. Le sous-système comprend trois écoles élémentaires et une école secondaire.

Autre que l'analyse des écrits discutant le lien entre la politique et l'éducation, cette thèse est basée sur les archives de la division scolaire et les archives personnelles de deux des participants des événements de 1981-82. L'autre outil de recherche était des entrevues faites auprès de parents, commissaires, et administrateurs impliqués.

Cette recherche démontre le rôle que jouent les forces politiques en éducation. Dans la division scolaire de Saint-Boniface, les gouvernements fédéral et provincial, ainsi que les groupes de pression, ont influencé le processus de prise de décisions. Cette thèse démontre aussi que quand il s'agit d'une question de langues, les politiques affectant l'éducation peuvent devenir très controversées.

REMERCIEMENTS

Quelques personnes ont essayé de me décourager de choisir la route du mémoire au lieu de suivre des cours pour obtenir la maîtrise. Je les remercie sans les nommer, parce qu'elles avaient raison. Réaliser un mémoire de maîtrise demande beaucoup de discipline personnelle et de persévérance. Sans l'encouragement de certaines personnes, il aurait été impossible de mener cette aventure jusqu'au bout. J'aimerais reconnaître les personnes qui ont joué un rôle important dans la réalisation de ce projet.

Je tiens à remercier en premier lieu Mme Linda Asper, qui m'a encouragé dans la poursuite de cette recherche et qui m'a accordé accès à toutes ses archives personnelles. Linda a toujours été tenace dans sa défense du programme d'immersion et a joué un rôle majeur dans l'établissement du Collège Béliveau.

Je dois une dette de reconnaissance aussi à M. Roger Millier, ancien directeur général adjoint de la division scolaire de Saint-Boniface. Lui aussi m'a donné accès à une valise pleine de documents touchant sur les événements de 1981-82. Il m'a aussi accordé une entrevue où il a partagé une richesse de détails et de perceptions d'une époque très difficile. Son rôle de «grand-père» de l'immersion à Saint-Boniface est bien documenté dans ce mémoire.

Raymond Théberge, directeur du centre de recherche, doyen intérimaire de la faculté des arts et sciences, et directeur de mon mémoire mérite une très grande reconnaissance pour son aide et son encouragement. Il a été très patient en même temps qu' exigeant dans la révision de ce projet de recherche. J' ai bien joui de nos discussions de politiques et d'   ducation.

Je suis reconnaissante des corrections apportées par M. Richard Benoît, directeur des programmes du deuxième cycle en éducation au Collège universitaire de Saint-Boniface. C' est aussi grâce à son encouragement que j' ai décidé de poursuivre une maîtrise en français au Collège, une décision que je n' ai pas regrett  e.

Je souligne l' aide précieux que j' ai reçu de Maguy Livolsi. Elle a révisé mon texte pour qu' il reflète une haute qualité de français. Ses corrections de style et de grammaire ont été bien appréciées.

Et, finalement, je veux particulièrement remercier mon époux, Ken, qui se demandait si je prendrais ma retraite avant de terminer ce projet. Il a toujours été patient et encourageant envers mes rêves et mes projets. Merci!

«L'éducation est politique. Ceux qui veulent le nier ont la tête dans le sable. Maintenant, la chose politique n'est pas nécessairement une mauvaise chose parce que par définition on est là pour représenter le peuple. Il y en a toujours qui pensent qu'ils ont priorité sur la vérité, qu'eux seuls l'ont trouvée, mais finalement, il y a beaucoup de sagesse chez les électeurs. Comme professionnel et éducateur, j'ai découvert qu'il y avait beaucoup de sagesse parmi les commissaires aussi.»

Roger Millier, directeur général intérimaire de la division scolaire de Saint-Boniface,
1981-1982

PLAN DE LA THÈSE

Chapitre		
I	INTRODUCTION	3
Chapitre		
II	MÉTHODOLOGIE	6
Chapitre		
III	RECENSION DES ÉCRITS	
	L'éducation et le conflit	9
	Le lien entre la politique et l'éducation	10
	Le rôle des gouvernements fédéral et provincial	18
	Rôle et fonctions des commissions scolaires	24
	Le rôle du directeur général	35
	Les groupes de pression	37
	Les groupes de parents	38
	Conclusion	41
Chapitre		
IV	CONTEXTE HISTORIQUE : LE CAS DE SAINT-BONIFACE	
	Contexte fédéral et provincial	43
	Contexte local	45
Chapitre		
V	ANALYSE ET INTERPRÉTATION	71
Chapitre		
VI	CONCLUSION	108
	RÉFÉRENCES	111
	ADDENDUM :	
	Questions d'entrevues	116
	Interview Questions	117
	Annexe A	119
	Annexe B	121
	Annexe C	123
	Annexe D	125

Chapitre 1

Introduction

Le but de cette étude est d'examiner les forces politiques qui ont joué un rôle dans le développement du programme d'immersion française dans la division scolaire de Saint-Boniface au Manitoba, et en particulier, la création en 1981 du Collège Béliveau, première école secondaire de son genre.

En 1993, la division scolaire de Saint-Boniface comptait environ 5 000 élèves, dont 25 % étaient inscrits dans les écoles d'immersion, 25 % dans les écoles françaises, et le reste dans les écoles anglaises. Cette division scolaire est unique parce qu'elle tient depuis longtemps à une politique d'organiser le programme d'immersion exclusivement par centres, plutôt que par écoles à double voie. Elle est aussi la première division scolaire au Canada à créer une école secondaire d'immersion, le Collège Béliveau, où le programme d'études exige l'instruction en français pour 75 % du temps alloué à tous les élèves de la septième à la douzième année. Deux autres divisions scolaires de Winnipeg ont chacune établi une école secondaire d'immersion d'après ce premier modèle du Collège Béliveau de Saint-Boniface.

Pour en arriver à une position de stabilité et de cohésion dans son programme d'immersion française, Saint-Boniface a dû traverser des années difficiles. Les débuts officiels du programme d'immersion sont marqués de controverse, de réunions publiques, de démonstrations et de menaces. En dépit d'une forte opposition et de deux appels à la Cour du Banc de la reine, la division scolaire de Saint-Boniface a réussi à implanter et à maintenir un programme d'immersion française distinct.

Plusieurs intervenants ont joué des rôles majeurs dans l'implantation et le développement du programme d'immersion française à Saint-Boniface : les parents du programme de français, langue première; les parents du programme de français, langue seconde; les parents du programme anglais; les commissaires d'école; les enseignants et enseignantes du programme anglais; le directeur général et son adjoint; et les directeurs et directrices impliqués dans les changements. Dans un contexte plus large, des décisions politiques au plan fédéral et provincial ont aussi affecté les événements au plan divisionnaire.

L'expérience vécue à Saint-Boniface est un très bon exemple du rôle que peuvent jouer les forces politiques en l'éducation.

Cette recherche visera les objectifs suivants :

*identifier les principaux intervenants dans l'établissement du programme d'immersion à Saint-Boniface,

- *étudier la dynamique entre ces intervenants,
- *faire une analyse de la situation telle qu'elle s'est développée, en particulier dans les années 1981-82, et qui a mené à la création du Collège Béliveau,
- *décrire le climat politique fédéral du temps ainsi que l'impact de la Commission royale du bilinguisme et biculturalisme,
- *décrire le rôle du gouvernement provincial dans le passage de lois affectant l'éducation et dans les décisions éducatives de cette époque.

En conclusion, ce mémoire décrira le rôle politique que peuvent jouer différents intervenants dans le domaine de l'éducation.

Chapitre II

Méthodologie

Cette recherche est une étude qualitative, qui utilise différents types de données. En premier lieu, elle est basée sur une consultation des archives personnelles de quelques intervenants majeurs dans l'histoire de l'immersion à Saint-Boniface. Des articles de journaux et de revues : *La Liberté*, *The Winnipeg Free Press*, *The Winnipeg Sun*, et *Winnipeg Magazine* seront cités pour démontrer les perceptions publiques et le rôle de la presse dans les événements analysés. Les archives de la division scolaire, ainsi que les mémoires présentés aux réunions, seront aussi consultés pour vérification de faits et de dates.

Cette étude utilise aussi l'outil des entrevues avec certains participants et participantes pour clarifier les détails et ajouter des éléments et des perceptions non-inclus dans les documents. Cinq personnes, représentant les commissaires, l'administration et les parents, ont été interviewées : Gabriel Girard et Joan Baker, commissaires, Roger Millier, directeur-général intérimaire; et Rick Adams, président du comité de parents de l'École Guyot, école d'immersion. Par après, l'autre parent a refusé de donner consentement à utiliser le matériel de ses entrevues dans cette thèse.

Les entrevues étaient d'une durée de 90 minutes à cinq heures réparties sur deux rencontres. Chaque entrevue a été enregistrée, ensuite transcrite et envoyée à la personne impliquée pour vérification.

Les questions posées aux entrevues étaient, autant que possible, les mêmes pour chaque informant.e. Elles étaient basées sur la recherche présentée dans cette étude. Les personnes entrevues ont accepté volontiers de participer dans cette recherche.

Une des difficultés observées par l'intervieweur était qu'il fallait remonter dans le temps, puisqu'une douzaine d'années s'étaient écoulées depuis les événements en question (1981-92). C'était clair que ceci affectait parfois la mémoire de certains intervenant.e.s, par exemple, s'ils n'avaient telle chose qui, de toute évidence, avait en effet eu lieu. C'était plus le cas des intervenant.e.s qui avaient quitté la division scolaire ou s'étaient retirés de la politique scolaire peu après. Ceux et celles qui étaient demeurés et avaient continué de travailler dans la politique divisionnaire semblaient avoir une meilleure mémoire des événements d'une époque difficile.

Un autre outil utilisé dans cette recherche est la recension des écrits. Une analyse de la littérature fait ressortir des modèles de processus de prises de décisions qui ont servi de base de comparaison avec le processus suivi à Saint-Boniface en 1981-82.

Toutes ces sources ont contribué à cette étude sur les forces politiques et ont permis de voir comment elles ont affecté les décisions de la division scolaire de Saint-Boniface dans l'établissement d'une politique de centres d'immersion française, et en particulier, à la création du Collège Béliveau.

Chapitre III

La recension des écrits

L'éducation et le conflit

Quand la politique se mêle à l'éducation, il en résulte souvent une situation de conflit. Martin et McDonnell (1978) présentent leur vision sociologique de l'éducation et les antagonismes qu'elle suscite. Ils dénotent qu'il y a trois approches théoriques propres à la sociologie de l'éducation. Ces approches, basées sur le fonctionnalisme, le conflit, et l'interaction symbolique, reflètent des vues très divergentes. Deux de ces approches, le fonctionnalisme et le conflit, sont utiles à notre discussion.

Le fonctionnalisme voit la société comme un organisme qui s'efforce de maintenir un équilibre. À ceci s'oppose le conflit perçu comme compromettant l'équilibre en place et nécessitant une action sociale en vue de sa suppression. Le bon fonctionnement d'un système repose sur la stabilité et l'ordre tandis que le conflit et le désordre sont vus comme preuve que le système ne fonctionne pas bien. (Tumin, 1967) Pour les fonctionnalistes, le conflit se résout par l'adaptation sociale et l'ajustement, tandis que pour les théoriciens du conflit, c'est un processus perpétuel. (Martin et Macdonell, 1978)

Dahrendorf (1959) donne les prémisses des deux théories. D'après lui, le fonctionnalisme voit la société comme une structure relativement stable. Chaque élément de cette société contribue au maintien de ce système et toute structure sociale qui fonctionne bien est basée sur un consensus de valeurs. La théorie du conflit voit plutôt la société comme une structure qui est continuellement assujettie aux processus de changement et de conflit. Chaque élément dans cette société contribue à la désintégration et au changement. Cette théorie propose aussi que chaque société soit basée sur l'utilisation de la coercition de certains membres par d'autres. (Dahrendorf, 1959)

D'après Martin and McDonnell, cette dernière approche axée sur le conflit permet de mettre en évidence certains aspects souvent négligés en éducation : Quelle est la nature des relations de pouvoir en éducation et entre l'éducation et le reste de la société? Quels sont les conflits parmi les différents groupes formels et informels du système? Comment les pressions, les conflits, les hostilités, et les contradictions mènent-ils au changement en éducation? (Martin et Macdonell, 1978:5)

Le lien entre la politique et l'éducation

De manière simple, l'éducation réfère à ce qui se passe dans les institutions de formation. La politique, dans son sens le plus large, est le processus d'exercer le

pouvoir. Pour les fins de notre analyse du développement de l'immersion française à Saint-Boniface, la politique résulte des efforts exercés par des groupes pour promouvoir leurs croyances ou leur bien-être par rapport à d'autres groupes. (Thomas, 1983)

Notre société complexe exige des politiques bien définies en éducation. Le souci de donner à tous une éducation de qualité, l'émergence des groupes d'intérêt, la politisation de l'éducation et les transformations sociales sont tous des facteurs qui font partie de cette société. En même temps, ces forces, en combinaison avec d'autres, peuvent aussi placer des obstacles à l'élaboration de politiques. Chaque groupe de la société, qu'il représente une religion, une race, les personnes handicapées, les élèves doués, le monde des affaires, les pauvres ou les riches, tous veulent tirer partie du système éducatif. Chaque groupe peut faire pression pour ou contre les politiques proposées ou déjà existantes, en matière éducationnelle.

Une autre définition de la politique nous offre les clarifications suivantes :

«Une politique est une force régulatrice et normative qui oriente et recommande une démarche logique d'un cas à l'autre. Une bonne politique régularise la prise de décisions au sein d'une organisation et l'aide à atteindre ses buts. Une politique agit donc comme guide et favorise toute action judicieuse.» (Duhamel, 1987:26)

Il devient nécessaire de formuler de nouvelles politiques lorsque les normes, les traditions et les objectifs ne sont plus suffisants pour répondre aux besoins de la communauté ou régler les conflits.

«Les groupes d'intérêt (associations de conseillers scolaires, conseillers, surintendants, enseignants, certains autres réunis pour traiter d'une question particulière) ont largement contribué à la politisation de l'éducation par les politiques qu'ils suggèrent.» (Duhamel, 1987:28)

Des voisins et voisines qui se regroupent pour appuyer ou s'opposer au transport des élèves sont autant des activistes politiques que le sont les législateurs et législatrices qui exigent le chant de l'hymne national à l'école quotidiennement.

Le comportement politique des personnes n'est pas toujours motivé par leur propre intérêt ou leur bien-être en termes de richesse, prestige, ou position officielle. Parfois le comportement politique est motivé principalement par les idéaux des gens. Le désir de faire ce qui est «bien», tel que défini par la morale ou la religion, peut les influencer à agir au détriment de leur bien-être. Cependant, dans plusieurs situations, l'action politique semble être fondée plutôt sur des motivations de profit matériel : richesse, renommée, et pouvoir. (Thomas, 1983)

L'éducation est donc au centre d'un environnement politique. Le tableau à la page suivante est une façon de voir les éléments de l'éducation et leur interaction politique.

The Symbiotic Linking of Politics and Education

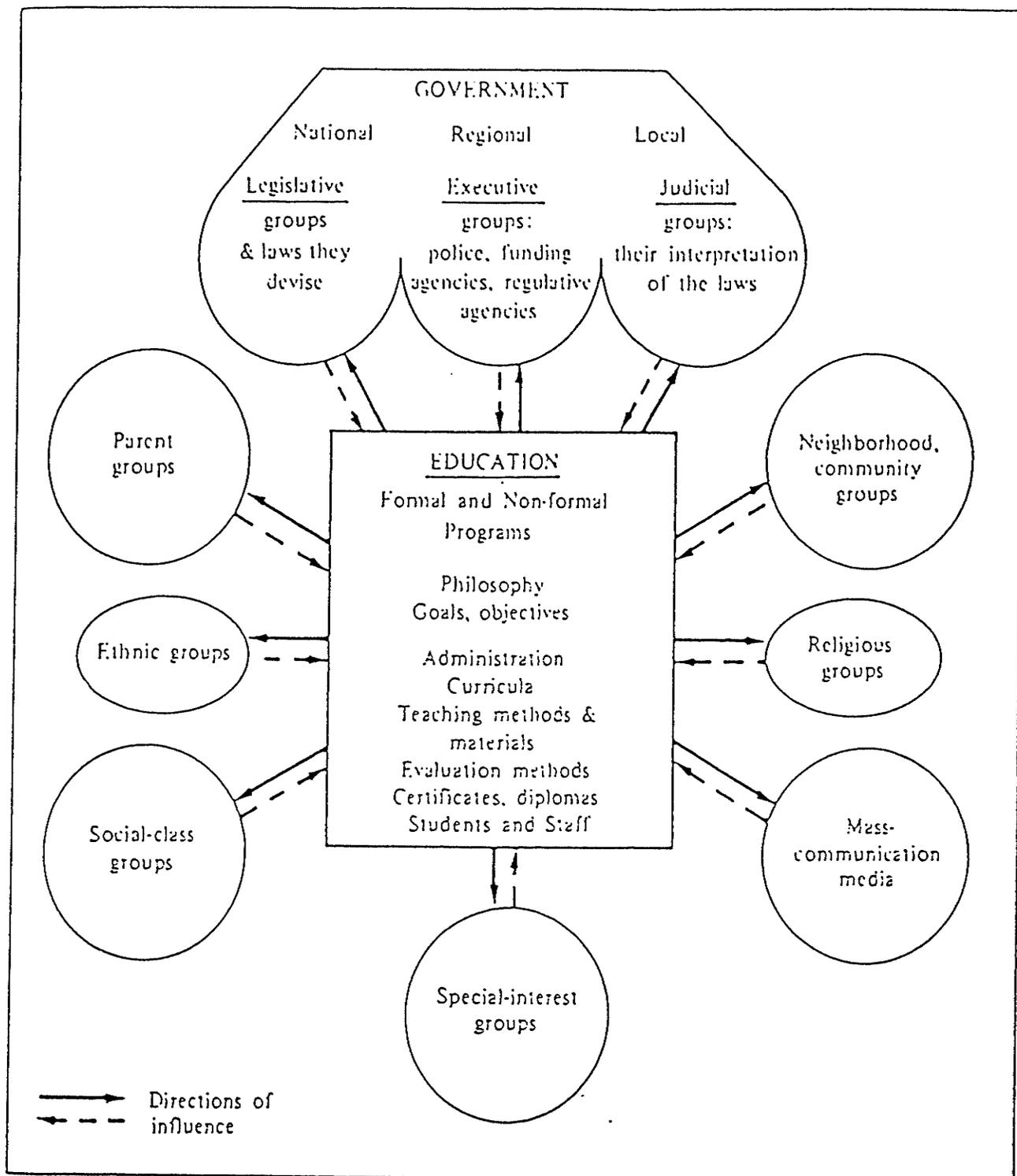


Fig. 1.2 Education seen as Enveloped in a Political-Ecology Setting

Frey (1970)

À l'intérieur du cadre qui représente l'éducation, il y a des administrateurs et administratrices, enseignants et enseignantes, étudiants et étudiantes, auxiliaires à l'enseignement, ainsi que des spécialistes tels les psychologues et cliniciens et cliniciennes de lecture, les infirmières, les employés cléricaux, les concierges, les chauffeurs, et autres. À un niveau plus limité, la classe est elle-même un système politique avec des groupes et des individus qui exercent un pouvoir les uns sur les autres. (Thomas, 1983)

Nous sommes principalement concernés ici avec les interactions entre le système éducatif en général et son environnement politique. La politique et l'éducation sont interdépendantes. Cette relation est plutôt le résultat d'une série complexe d'échanges qui sont parfois coopératifs, parfois compétitifs.

Il y a une tendance de la part des éducateurs professionnels à vouloir gérer leur propre enseignement, et dans la plupart des sociétés (tel le Canada), ils ont réussi à maintenir un fort degré d'autonomie vis-à-vis plusieurs aspects de l'éducation. Comme l'ont observé Iannaccone et Cistone (1974:24) : «Typically ... the politics of education has been a game dominated by an educational elite and characterized by 'low visibility' and an insider mode of operation.»

D'après Thomas, une façon de sonder l'impact des groupes politiques sur le système éducatif est de répartir les effets produits en trois catégories :

«(1) Influence over the support of, and access to, education. This first category concerns the question: Who receives how much schooling, of what type, and what quality?

(2) Influence over the content and procedures of education. The question in this case is: What is taught, by what methods is it taught, and how is it assessed?

(3) Influence over the latitude of social and political action permitted the people who inhabit the schools. The question is: to what extent should the school's professional staff members and students be allowed to engage in whatever social and political behavior they choose?» (Thomas, 1983:8)

Il est vrai que la décision relative au type d'enseignement dispensé revient en grande partie aux éducateurs et éducatrices professionnels. Mais les décisions-clefs concernant le nombre d'années scolaires et les choix éducatifs relèvent des corps politiques. Et les plus influents de ces organismes politiques sont ceux autorisés à allouer des fonds. On note que ceux qui contrôlent la bourse, contrôlent ultimement les décisions. Aux niveaux élémentaire et secondaire, une proportion importante des fonds provient des gouvernements provincial et local, et par conséquent, ils contrôlent et décident leur distribution.

Outre les décisions prises aux niveaux national ou provincial, les décisions concernant le support ou l'accès à différents types ou programmes d'éducation résultent de pressions exercées par des groupes d'intérêt particulier (Thomas, 1983). Les programmes spéciaux bilingues pour les différents groupes ethniques, les programmes spéciaux pour les personnes handicapées et les demandes de subventions

pour les écoles privées et/ou confessionnelles sont des exemples de pression politique auprès des législateurs:

Finally, it seems safe to conclude that the greatest sound and fury witnessed in the arena of politics and education is produced by dissent among political groups over what types of education are supported and over who has access to these types. (Thomas, 1983:12)

Thomas croit que la question de la langue d'instruction est une des plus controversées politiquement dans le domaine de l'éducation :

The issue of which languages to teach or use as the media of instruction and at what step on the educational ladder to teach them continues to evoke vigorous controversy all over the world. The matter is particularly important to ethnic and political groups, since they see the fate of their constituents heavily influenced by how the schools treat languages. In Canada, national unity and the power and privilege to be enjoyed by different groups is affected by the decisions concerning what roles will be assigned to the English and French languages in the education system. (Thomas, 1983:12)

Le terme «bien-être personnel» réfère à la notion que le comportement des gens est régi par ce qu'ils croient être le mieux pour leur propre bien-être. Ceci se définit par les «perceptions intérieures» ressenties par chaque individu (Thomas, 1983). Cela démontre que les gens n'agissent pas à partir d'une base de faits ou d'une analyse objective, mais plutôt d'après leurs perceptions, et en politique, la perception, c'est la réalité.

Pour exercer leur influence sur le système éducatif, les groupes politiques formels et non formels peuvent utiliser des stratégies de pression positives ou négatives. Les stratégies négatives pourraient être des actions telles que des attaques physiques ou verbales, le vandalisme, des attaques à la réputation, donner des amendes, confisquer des biens personnels, diminuer l'importance d'une position ou retenir des services ou des privilèges. Réciproquement, il y a des récompenses ou des renforcements positifs qui peuvent aussi servir comme stratégies de pression politiques, telles promouvoir quelqu'un, augmenter les privilèges, allouer des fonds ou de l'équipement, augmenter le nombre et la qualité de client.e.s, rehausser une réputation. (Thomas, 1983) Thomas donne un exemple de ce qu'il voit comme des stratégies politiques de type positif qui ont affecté les décisions prises en éducation :

When a government agency promises a school system increased funding for instituting a bilingual-education program, the agency is also promising increased services and equipment as well as a likely increase in reputation and range of influence. (Thomas, 1983:28)

Alors les décisions prises par les commissions scolaires sont assujetties à des pressions, des punitions et des récompenses.

Ces écrits donnent une base théorique au lien entre l'éducation et la politique. La prochaine section décrira ce lien dans le contexte particulier du rôle des gouvernements fédéral et provincial au Canada.

Le rôle des gouvernements fédéral et provincial dans l'éducation :

Au Canada, les gouvernements fédéral et provincial sont des intervenants qui influencent le dossier de l'éducation.

Les systèmes éducatifs sont l'expression des aspirations d'un peuple. (Manley-Casimir, 1981) En 1981, la faculté d'éducation de l'Université de Simon Fraser a organisé un symposium national sur les relations entre le fédéral et le provincial dans le domaine de l'éducation. Les organisateurs et organisatrices avaient une inquiétude profonde concernant le débat constitutionnel de cette époque : aucune discussion n'avait lieu sur l'éducation, ceci en dépit du fait que les écoles sont des institutions sociales qui jouent un rôle majeur dans la transmission de la culture de même que dans le développement d'un pays à plusieurs égards. Mais comment bâtir une vision nationale lorsque l'éducation relève de la juridiction provinciale, en vertu de l'Acte de l'Amérique britannique du nord? (Ivany, Manley-Casimir, 1982)

Néanmoins, au courant des années, le gouvernement fédéral a su s'imposer dans le domaine de l'éducation. En 1981, son intervention lui coûtait environ deux milliards et demi (Ivany, Manley-Casimir, 1982). Ceci est possible grâce à l'article 93 qui facilite les initiatives fédérales dans certaines circonstances. Sur ce point, J.A. Corry, un avocat expert dans la loi constitutionnelle, a constaté :

«...whatever the dilemma about education in the Canadian federation is, it is not a constitutional one.

Indeed S.93 is a model of flexibility. Whenever it becomes clear that special educational provision is needed to carry out responsibilities undertaken by Parliament in the exercise of its exclusive powers in S.91, Parliament is entitled to make that provision by whatever means and instrumentalities are required in the circumstances.» (1976:129)

John Roberts, secrétaire d'état en 1978, appuie cette notion :

«...S.93 of the B.N.A. Act does not say, as is often supposed, that all education is the responsibility of the provinces... Of course each province and territory has the responsibility for running an educational system within its area of jurisdiction. The constitution does not exclude the setting of national goals in education. It does not absolve the federal government of responsibility for educational processes inevitably carried out by instruments within federal jurisdiction. Above all, the constitution does not rule out the federal-provincial cooperation in the evolution of educational policy for Canada.» (1978:2)

Alors même si l'Acte de l'Amérique britannique du nord délègue aux provinces la responsabilité primaire en éducation, il n'interdit pas la participation du gouvernement fédéral.

Susan Hargraves (1981) voit un danger dans le rôle joué par le gouvernement fédéral. D'après elle, les actions du gouvernement fédéral vont au-delà des limites de l'intérêt national en influençant ou même dictant les priorités aux provinces. Elle cite à cet effet un exemple : le gouvernement fédéral peut accorder aux provinces des fonds supplémentaires dans le cadre de programmes bien définis. Ils allouent ces fonds de façon à convaincre les provinces de s'engager dans une certaine direction.

Par ce biais, d'après elle, le gouvernement fédéral va au-delà des pouvoirs constitutionnels qui lui sont conférés. Les effets de ces fonds sur le curriculum d'une province sont bien documentés :

An example is the current federal-provincial agreement for financial assistance to promote language in British Columbia. Several years ago, only two schools districts were offering elementary French instruction. In contrast, during the 1976-77 school year, 59 (of 75) school districts in the province offered some elementary French instruction and the proportion of students voluntarily learning French at the elementary has increased from 5.7 percent in 1970-71 to 20.1 percent in 1976-77. (Hargraves, 1981:33)

L'exemple bien spécifique qu'elle relate est l'intérêt du gouvernement fédéral dans le curriculum des écoles en ce qui concerne l'identité nationale. Michael Manley-Casimir (1981) défend la nécessité d'une telle intervention. Il réfère à l'implantation de la politique fédérale du bilinguisme par l'entremise de fonds fédéraux accordés versés aux commissions scolaires pour promouvoir l'éducation en français. L'intervention du gouvernement fédéral dans les programmes scolaires est avantageuse au maintien d'une identité nationale.

Il est clair que les buts et les politiques de l'instance fédérale ont un effet considérable sur les priorités provinciales et par conséquent, les pratiques pédagogiques. En raison de ces interventions du gouvernement dans l'éducation, il y a souvent des conflits et des contradictions entre les programmes provinciaux et fédéraux, et même entre les programmes fédéraux eux-mêmes.

L'intérêt fédéral en éducation a été clairement énoncé par l'honorable Francis Fox, secrétaire d'état et ministre responsable des communications au début des années 80s :

Education in Canada is a subject that must be a basic concern to all Canadians. For that reason the federal government must be both present and involved... One of the main thrusts the Department of the Secretary of State developed over the past year is the desire to enhance the sense of belonging to Canada. That 'sense of belonging' underlies much of the federal interest in the field of education. Indeed, it is difficult for the federal government to consider national goals, including a fuller sense of what it is to be a Canadian, without considering education. (1981:54)

L'analyse d'Audrey Doerr (1977) de la division des pouvoirs constitutionnels en éducation est faite dans l'optique de la science politique. Elle se base elle aussi sur l'article de l'Acte de l'Amérique du nord britannique pour établir la juridiction exclusive du gouvernement provincial en éducation. D'après elle, le gouvernement fédéral jouait un rôle plutôt marginal en éducation avant les années cinquante. Mais l'établissement en 1949 de la Commission royale sur le développement national des arts, lettres et sciences a engagé le gouvernement fédéral dans une nouvelle époque marquée par des changements dans les politiques en éducation. Dans son rapport, cette commission, appelée la commission Massey, a promulgué une philosophie qui liait l'éducation et la culture. La culture était, par définition, une responsabilité nationale.

Pendant la décennie suivante, des changements socio-politiques ont influencé le gouvernement fédéral afin de modifier sa position sur l'aspect culturel en liant l'éducation et la langue. Puisque la langue est considérée une partie intégrante de la culture (Doerr, 1981), le gouvernement fédéral doit s'impliquer en éducation.

La Loi sur les langues officielles de 1969 a statué que le français et l'anglais étaient dorénavant les deux langues officielles du pays. Le rapport de la Commission royale sur le bilinguisme et le biculturalisme a fortement incité le gouvernement fédéral à veiller à l'enseignement des langues majoritaires et minoritaires. Le Secrétariat d'état a entamé un programme d'allocation de fonds pour le développement du bilinguisme à tous les paliers éducatifs : primaire, secondaire et post-secondaire. Par le biais des ententes bilatérales avec les provinces, le gouvernement fédéral verse des fonds considérables aux Canadiens de langues majoritaires et minoritaires.

La Charte des droits, dans la section 23, assure les droits à l'éducation dans la langue de la minorité et a rendu les provinces responsables d'implanter ces droits initiés par des lois fédérales. Puisque ces droits sont enchâssés dans la constitution, les parents voulant une éducation dans la langue minoritaire ont droit de recours en justice si leur commission scolaire n'accède pas à leur demande. La stipulation, «là où le nombre le justifie» pourrait encourager les provinces à manquer à leur responsabilité dans certaines circonstances, mais dans les régions où le groupe

minoritaire est conséquent, les stipulations de la Charte sont sans équivoque. Les gouvernements provinciaux ont l'obligation de dispenser les services éducatifs stipulés. C'est dans ce contexte fédéral et provincial que l'instruction en langue française a été rétablie au Manitoba.

Pour conclure cette discussion du contexte fédéral et provincial, Bernard Shapiro de l'*Ontario Institute for Studies in Education* fait une synthèse des idées importantes présentées en 1981 au symposium national sur l'éducation. Il y avait un consensus des participants sur les points suivants, des points qui dénotent un lien très fort entre l'éducation et la politique :

«*that education (often understood as synonymous with schooling) is important either in itself and/or for the development of the modern state;

*that education affects critically all aspects of society, and

*that because education is so important to all levels of society and government, it will be an important arena for the resolution of Canadian problems. That is, the structures and institutions developed to cope with Canadian education can help us to shape the attitudes and practices of our common--hopefully brighter--future;

*education is primarily but not exclusively a provincial concern;

*the federal government, by virtue of both its specific responsibilities (e.g. culture, training, equality of opportunity, advancement of knowledge) and its special function vis à vis the national purpose, has a secondary role in education, and

*it is appropriate at this moment in our history to bring greater clarity and consensus to the arena of federal-provincial concerns in education.» (Ivany, Manley-Casimir, 1981:140)

Rôle et fonctions des commissions scolaires

Il est vrai que les gouvernements fédéral et provincial jouent un rôle important dans l'éducation. Cependant, un grand nombre de décisions en éducation sont prises au niveau local, par les commissions scolaires.

Il existe au Canada dix systèmes d'éducation provinciaux en vertu de la section 93 de l'Acte de l'Amérique britannique du nord, qui remet la responsabilité de l'éducation aux provinces. Les écoles élémentaires et secondaires peuvent être classifiées en fonction du système de contrôle qui les régit. Il y a alors quatre types d'école : publique, confessionnelle, fédérale, et privée. Les écoles publiques sont celles qui sont sous la tutelle des conseils scolaires. Ces autorités locales en éducation existent dans toutes les provinces.

Les conseils scolaires représentent, après le département d'éducation provincial, le prochain niveau organisationnel. Les commissaires peuvent être élus ou nommés à leurs postes. Chaque province est dotée d'un système qui lui est propre, mais en général, les commissions scolaires sont responsables d'une gamme de différentes fonctions, y compris la préparation de budgets, l'embauche des enseignant.e.s, la provision d'édifice et d'équipement, le développement de règlements conformément aux lois provinciales, le transport des élèves et le maintien général des écoles. (Martin and Mcdonell, 1978)

La politique et l'éducation interagissent au niveau de la commission scolaire locale. L'élaboration de politiques est une des tâches principales du gouvernement local, et occupe une place centrale dans les actions entreprises par les commissions scolaires dans le but d'offrir des services à la communauté. Chaque autorité locale offre certains services et a la tâche de décider comment les subventionner et les coordonner. Elle est aussi responsable d'inclure ces services dans un cadre plus vaste afin de répondre aux besoins et au bien-être de la communauté. En faisant cela, l'autorité locale devra peut-être s'informer des politiques nationales, mais elle établira ses propres priorités. (Jennings, 1977)

Les priorités établies par l'autorité locale sont fondées sur un ensemble de valeurs et de croyances de la communauté. Les aspirations, les problèmes, et les mécontentements des gens figurent dans les choix des politiques faits par les autorités locales. Le processus d'élaboration de politiques sert de mécanisme de triage des revendications communautaires. (Jennings, 1977)

Les commissions scolaires arrivent à leurs décisions via un processus qui est essentiellement politique. Le processus d'élaboration des politiques est constitué d'une série d'étapes. Jennings présente un modèle, fondé sur les travaux d'Agger et al (1964) et Milstein et Jennings (1973), comprenant six étapes.

D'après Jennings, la première étape est initiée lorsqu'il y a un mécontentement en ce qui a trait à la situation actuelle. La politique existante peut être perçue comme étant injuste ou ne répondant pas aux attentes de certains membres de la communauté. Il y a plusieurs sources potentielles de mécontentement, et ceux/celles qui élaborent les politiques doivent déterminer quand tel sous-groupe de la collectivité se doit d'obtenir gain de cause.

La deuxième étape est la reformulation d'opinion. Les commissaires écoutent les opinions qui commencent à cristalliser autour de points particuliers. Les mécontentements sont mieux articulés à mesure que les individus et les organisations consolident leurs points de vue. Des chefs émergent pour articuler et résoudre le problème. Ceux/Celles qui prennent les décisions entameront peut-être la cueillette d'information et d'opinions pour les aider à clarifier les choix possibles.

On arrive à la troisième étape au moment où des solutions possibles aux problèmes sont proposées. Plusieurs alternatives pourraient être avancées par des groupes ou individus mécontents. La commission scolaire et son administration présenteront à leur tour des alternatives et souligneront un ou deux choix possibles. Les propositions qu'on aura choisies de présenter reflèteront ce qui sera acceptable politiquement, d'après leur jugement. Cette décision est faite en tenant compte de l'influence que peut exercer ceux et celles qui ne sont pas content.e.s et le degré de

contrôle que la commission scolaire croit pouvoir exercer sur le processus à travers les deux prochains stades.

Au prochain stade, de discussion et de débat, les alternatives sont traduites en propositions de politique. Les individus et les regroupements intéressés se mobilisent pour influencer les individus qui prennent les décisions. Le conflit peut éclater si les propositions ne correspondent pas avec les désirs d'un ou plusieurs des groupes. On évalue la situation, on précise des limites sur les compromis, et les propositions préférées sont choisies. Il est très important à ce point d'établir les limites du débat, c'est-à-dire de déterminer qui pourra parler, au nom de qui, combien de fois, et pour quelle durée de temps. C'est à ce stade aussi qu'on doit développer un consensus.

La légitimation est la cinquième étape. Ici la proposition finale est transformée en loi. La sélection est faite par les membres élus, qui optent, pour une politique. À cette étape, un vote par ces commissaires est normalement prévu et s'il y a une majorité soutenant la proposition, elle devient politique de loi.

À la sixième étape, un plan d'action est conçu, et des procédures administratives sont mises en vigueur pour l'implantation de la politique.

Ce processus n'est pas statique ni linéaire, mais dynamique. Si les mesures prises ne sont pas efficaces, ou ne donnent pas les résultats escomptés, les groupes de pression solliciteront à nouveau des changements. (Jennings, 1977)

Jennings, dans son étude du système éducatif anglais, fait ressortir un fait qui s'applique à l'éducation en français au Canada :

«... controversies about education are increasingly being acted out in each community. What happens in each community is important, because this is what determines the shape of education and the ends to which the system is bent. Debate and decision at the national level does not resolve controversies surrounding an issue. It sets a direction, and given a vagueness of national consensus, the battleground merely moves to the local level.»
(Jennings, 1977:10)

Un processus semblable de prise de décisions est celui de «strategic planning», ou planification stratégique. Depuis quelques années, plusieurs chefs pédagogiques ont adopté cette approche pour introduire des changements majeurs dans leur système éducatif. Mais ceux-ci ont eu tendance à concevoir la planification stratégique de différentes façons : comme perspective, comme processus, comme répertoire de méthodes, ou encore, comme une systématisation d'activités qui pourrait aider les chefs à planifier leurs modèles de participation. (Downey, A:1991)

Quand au rôle de dirigeant et dirigeante, on prend souvent pour acquis que la personne qui joue le rôle de chef exécutif va gérer les processus de planification stratégique. Mais ce dernier ou cette dernière n'est pas tenu.e d'assumer par lui-

même ou elle-même toutes les tâches impliquées dans le processus. Au contraire, la fonction primordiale de l'exécutif consiste à percevoir l'intégralité du processus et à encourager d'autres membres à entreprendre certaines activités. (Downey, A:1991)

Un autre point important : il faut souligner qu'une étroite collaboration doit se dessiner entre ceux et celles qui adoptent les politiques et ceux et celles qui les appliquent. Plusieurs commissaires et administrateurs et administratrices persistent dans leur croyance que l'élaboration de politiques et la gestion de ces politiques doivent demeurer des fonctions séparées. Dans cette perspective traditionnelle, le choix des politiques est perçu comme un processus par lequel les autorités décident des buts et des directions de leur gestion en matière d'éducation. C'est la tâche des administrateurs et administratrices de les aviser et de planifier l'implantation. Cependant, la planification stratégique est à la fois une enquête sur les buts et les moyens. C'est un processus qui doit déterminer quelle direction prendre et comment y parvenir. Par conséquent, ce mécanisme englobe ceux qui choisissent les politiques et ceux qui doivent les implanter. Le lien entre ces deux fonctions constitue l'essence même de la planification stratégique. (Downey, A:1991)

D'après Downey, il y a six étapes dans le processus de planification stratégique :

1. Se fixer un ou des buts
2. Créer des alternatives

3. Estimer les avantages, les désavantages, les risques
4. Choisir une stratégie
5. Passer à l'action
6. Faire un retour

Chacune de ces étapes doit être accompagnée d'un système pour recueillir autant d'informations que nécessaires à une bonne prise de décision. (Downey, B:1991)

L'analyse des tendances de la société par diverses techniques est souvent utilisée pour anticiper l'avenir. La forme la plus commune d'analyse des tendances est l'analyse démographique, technique utilisée pour informer les planificateurs des différents changements des populations et de leur incidence au niveau des inscriptions scolaires. D'autres tendances, au niveau social ou éducationnel, peuvent aussi être étudiées pour aider et informer les planificateurs. Les méthodes de prédiction de l'avenir ont pour but d'anticiper les changements ou d'évaluer le désir potentiel de la société ou de la communauté à introduire d'éventuels changements. Tout ceci afin d'aider à la planification, afin de déterminer ce que l'avenir nous réserve et afin de juger de ce qui devrait être implanté.

Le répertoire des méthodes servant à fournir toutes informations nécessaires à la première phase du processus de planification stratégique doit être en mesure

de : (1) poser des questions et de les situer dans une perspective de temps - du présent au futur, (2) clarifier les demandes et les besoins, l'opinion de la communauté ainsi que d'autres évaluations de besoins, et (3) estimer l'efficacité des plans et des programmes déjà en place. Le résultat des méthodes de vérification de l'environnement devrait être un ensemble de buts légitimes et clairement articulés, vers lequel tend l'organisation. (Downey, B:1991)

La prochaine phase consiste à créer des alternatives. D'après Downey, l'objectif principal serait de libérer l'imagination des planificateurs et planificatrices afin de faciliter la spéculation et le remue-méninges nécessaires à la création ou à la découverte d'idées innovatrices.

Dans la troisième phase de la planification stratégique, on estime les avantages et les désavantages des projets alternatifs, on passe de l'intuition propre à la phase de créativité pour aller au côté rationnel. À ce stade, le planificateur doit considérer une variété de critères :

- 1) La fidélité - jusqu'à quel point est-ce que l'alternative proposée est fidèle à la législation en place, aux buts établis, et aux politiques sur le plan national?
- 2) La réalité économique - les bénéfices d'une alternative justifient-ils le coût?
- 3) L'acceptabilité politique - estimer quelle alternative serait la mieux acceptée au sein de la scène politique comparativement aux autres.
- 4) Les effets possibles - les risques qui peuvent découler de certaines alternatives.

- 5) L'acceptabilité morale.
- 6) L'implantation - les problèmes à prévoir.

À ce point, on se doit de faire une estimation. Il n'est pas possible de déterminer avec précision les répercussions du choix.

Les trois prochaines phases de la planification stratégique doivent suivre la même approche à savoir, choisir des activités spécifiques pour recueillir toute l'information requise afin de procéder à l'implantation de politiques efficaces. Cette approche est un facteur important dans la gestion stratégique.

Le modèle sert aussi comme base pour assurer la participation dans le processus. C'est un autre élément important dans la planification stratégique. Downey (B:1991) fait l'observation générale que le mouvement vers la démocratie participatoire (plutôt que la démocratie représentative) a pris beaucoup d'ampleur ces dernières années. Il est d'accord qu'on devrait impliquer les parents, les enseignants et enseignantes, et même les élèves dans la planification de l'avenir. Il prévoit toutefois un problème à cette participation :

The problem that has emerged, however, is that individuals and groups have been allowed (indeed, in some cases encouraged) to be involved in aspects of the planning process in which their rights or talents may be questioned. For example, in some cases professional teachers claiming the right to authority in public policy decisions; citizens claiming the right to authority in tactical, professional decisions; and everyone claiming the

right to involvement in planning and managerial decisions. As a result, emerging patterns of participation are, in some cases, dysfunctional. They encourage conflict and confrontation among participants and they encourage the abolition of intelligence in favour of raw politics. (Downey, B.1991:23)

C'est pourquoi il faut un plan en place qui fournisse des lignes de conduite concernant la participation quant à l'ébauche et la planification de politiques en éducation et qui clarifie à qui revient le droit ou la responsabilité de participer aux différents stades du processus.

L'expérience a démontré que la participation de parents, de professionnels, ou autres, se fait en ces termes : la défense de certaines actions, souvent sans vraiment comprendre ce qu'est le problème, sans réaliser les différentes alternatives qui pourraient être considérées, et sans prendre connaissance de l'information disponible. Downey (B.1991) suggère les points suivants pour assurer une participation valable :

- 1) Informer tous ceux qui voudraient être participants que le processus doit se dérouler d'une façon raisonnable, prenant en compte les besoins spécifiques de chaque phase du processus.
- 2) Établir des lignes de conduite ou des attentes au sujet des formes de la participation et comment elles devraient influencer le processus. Les lignes de conduite pourraient être définies comme suit :

*N'importe qui a droit d'accès au processus de formulation et de planification de politiques; il faut suggérer que ce processus réponde à un problème ou à un besoin.

*L'autorité qui gouverne a tout de même le droit d'établir des priorités, et ainsi de rejeter, d'accepter, ou de mettre en action n'importe quelle initiative.

*Ceux et celles qui planifient et gouvernent ont le droit de choisir les participant.e.s qui vont créer des alternatives - mais ils devraient s'assurer que tous les points de vue soient entendus.

*Ce sont les planificateurs et planificatrices qui doivent évaluer les différentes alternatives. Leur évaluation devrait inclure non seulement la collection de données mais aussi l'opinion publique et professionnelle.

*Le choix doit être fait par l'autorité qui gouverne, c'est-à-dire, les commissaires scolaires prenant en considération les avis donnés par les planificateurs et planificatrices, les professionnel.le.s, et les citoyen.ne.s.

*L'administration sera responsable de mettre le plan en action, avec la consultation du cadre professionnel.

De telles lignes de conduite pourraient mieux guider le processus de planification stratégique en éducation. (Downey, 1991)

Le rôle du directeur général

Le directeur général ou la directrice générale est étroitement lié à sa commission scolaire dans tout le processus de prise de décisions politiques. Il ou elle joue un rôle primordial dans la prise de décisions politiques affectant l'éducation dans une division scolaire. T.C. Byrne, un leader en éducation en Alberta dans les années 1950-1970, décrivait ce rôle ainsi :

Some office in the organization should encompass both sources of authority, that of the public will and of professional status. Some official ought to be concerned with accommodating the flow of authority from each of these sources within the outer limits of the organization. Some individual must give direction to the dynamics of these pressures towards the achievement of organizational purposes. This must, I believe, be a board-appointed, professionally-trained superintendent of schools. (Byrne, 1967:1)

Les directeurs et directrices généraux avisent les commissaires de procédures, de besoins politiques et des options, et fournissent de l'information, des recommandations, et des conseils d'experts tels que requis. De plus,

trustees assume that the director (superintendent) will inform them of the political consequences of the policies they suggest... and also that he or she will anticipate moves on the part of various trustees and others in the system, and have a motion in mind that will satisfy the various elements. (Fullan et al, 1987:78)

Ces attentes demandent d'une façon claire un haut degré de sensibilité politique et de sagesse de la part des directeurs et directrices généraux, car ils/elles doivent éviter de prendre part directement aux disputes politiques, tout en cherchant

à trouver un compromis qui profitera au système plutôt que de l'affaiblir. (Boich, Farquhar, Leithwood, 1989)

Les directeurs et directrices généraux doivent aussi agir comme intermédiaires entre les fonctions publiques et politiques de leur commission scolaire et l'administration du système lui-même. D'un côté, ils/elles doivent respecter les droits légitimes des commissaires de déterminer des politiques. Cet aspect de leur rôle peut être perçu comme pare-choc du système contre les turbulences politiques venant de la salle de conférence, ou contre les propositions sans fondement qui peuvent être faites par des commissaires particuliers ou par certains éléments de la communauté. Mais en même temps, ils/elles ne peuvent pas être perçus comme obstacles aux intérêts légitimes de la commission scolaire. Alors ils/elles doivent tenter d'interpréter honnêtement à l'intérieur du système éducatif les inquiétudes d'ordre politique des commissaires. Ils/elles doivent aussi tenter d'expliquer les inquiétudes d'ordre administrative du système aux commissaires, tout en essayant de maintenir et de protéger l'intégrité fonctionnelle des deux secteurs. Pour garder cet équilibre difficile et délicat, ils/elles doivent maintenir la confiance des administrateurs.trices et des commissaires, tout en vendant et parfois en imposant les compromis nécessaires pour la formation et l'implantation de politiques sages. (Boich, Farquhar, Leithwood, 1989)

La position qu'occupe les directeurs et directrices généraux est délicate, mais aussi très puissante. Ils/Elles sont placés dans une position stratégique à l'interface de la commission scolaire, du système éducatif, et de l'environnement politique au sens large, ce qui représente un poste-clef pour recueillir de l'information et développer une compréhension bien avertie à l'égard des questions et des options. Eux et elles seuls sont dans une position qui leur permet d'avoir une vue d'ensemble, de développer dans leur esprit une image complexe et plus détaillée des dilemmes et des options qui font face au système.

Inévitablement alors, les directeurs et directrices généraux doivent souvent agir comme des gérants politiques quand ils pèsent les intérêts et points de vue compétitifs. Mais les aspects fonctionnels de leur position ne devraient pas les empêcher d'agir comme officiers exécutifs ayant une loyauté primaire envers leur organisation et les élèves qui sont leur raison d'être. (Boich, Farquar, Leithwood, 1989)

Les groupes de pression

L'éducation canadienne, comme la société canadienne en général, reflète les intérêts d'une multiplicité de groupes culturels et régionaux. Au cours des années,

de nouveaux groupes apparaissent et luttent pour le pouvoir et le prestige à l'intérieur de la société. Souvent ces groupes portent attention au système éducatif, cherchent à organiser des écoles pour répondre à leurs besoins particuliers et mettent en question la langue d'instruction et le contenu des programmes. Non seulement est-ce que les écoles deviennent ainsi l'objet de demandes faites par des groupes de pression compétitifs, mais aussi le système éducatif sert comme instrument pour les partis politiques à la recherche d'un équilibre national en vue d'une paix interne et de l'unité du pays. En changeant le système éducatif, les politicien.ne.s et les éducateurs et les éducatrices peuvent satisfaire les demandes des groupes d'intérêt. (Stoloff, 1983)

L'influence qu'exerce les coalitions de groupes d'intérêt sur le système éducatif canadien n'est pas seulement une tendance du passé, mais continue à affecter des questions courantes, telles que le mouvement séparatiste au Québec, le multiculturalisme, le bilinguisme et la constitution canadienne. (Stoloff, 1983)

Les groupes de parents

Un des groupes de pression qui exerce un impact significatif dans les décisions prises dans le milieu éducatif, c'est les parents. La plupart du temps, les parents qui

veulent influencer ces décisions sont regroupés en associations. Les comités de parents associés aux écoles sont un phénomène assez répandu au Canada, principalement dans les écoles élémentaires.

Normalement ces comités sont composés de parents élus par la communauté à l'intérieur de l'école et incluent des représentants et représentantes des enseignants et enseignantes et de l'administration de l'école. Au niveau local, ces comités sont perçus comme étant les intermédiaires entre l'école et la communauté. Ses membres ont des intérêts sociaux, émotionnels, et économiques investis dans l'école. Il est alors dans leur intérêt de promouvoir les buts fixés par l'école en général et plus spécifiquement, ceux qui se rattachent au développement académique et social des élèves. Ainsi, ces associations de parents-professeurs sont des organismes de relations publiques représentant l'école au sein de la société. Ils sont aussi des groupes de pression représentatifs de la société et incitant les écoles à maximiser leurs buts avec un minimum de coûts humains et économiques. (Martin et Mcdonell, 1978)

En plus d'être situé entre l'école et sa communauté, le comité de parents-professeurs a le potentiel d'être un groupe de pression représentant l'école auprès de la commission scolaire locale et du département d'éducation provinciale. À l'inverse, il peut aussi exercer une pression pour le compte de la commission scolaire ou du département d'éducation provincial sur l'école. Cependant, deux études de ces

associations dans une ville de l'Ouest du Canada a trouvé que seulement un petit nombre d'entre elles s'implique dans des activités qui ont pour but d'influencer les directeurs et directrices, les conseils scolaires, ou le département d'éducation pour apporter des changements dans les politiques ou les pratiques des écoles. (McHendry et Wright, 1965)

Peut-être ceci était vrai en 1965, mais les années qui suivent comptent de nombreux cas où les comités de parents se sont impliqués fortement dans les politiques des écoles de leur communauté. À l'origine de ce mouvement, on note le bilinguisme et l'introduction du programme d'immersion.

Il est entendu que les associations de parents-écoles aux niveaux provincial et national ont des fonctions différentes que celles des associations locales, puisqu'elles oeuvrent d'un point de vue social et politique au diapason avec les autres provinces et le reste du monde.

Canadian Parents for French est une organisation nationale, fondée par le Secrétariat d'État en 1978, chargée de soutenir les efforts des parents intéressés par une éducation bilingue. C'est un autre exemple qui démontre les différents moyens par lesquels le gouvernement fédéral peut exercer une influence dans la politique de l'éducation, même si ce domaine est réservé aux gouvernements provinciaux.

À part son rôle de communication avec les parents et les chapites provinciaux, Canadian Parents for French agit ouvertement comme groupe de pression politique. Leur dépliant remercie le Secrétariat d'État de son assistance financière dans la publication d'informations. Leur dépliant nous informe aussi que cet organisme oeuvre à persuader des commissions scolaires à travers le pays d'instituer des programmes d'immersion française là où les parents manifestent suffisamment d'intérêt. Canadian Parents for French tente aussi d'exercer une influence dans les milieux universitaires, sollicitant l'offre des cours appropriés aux diplômés bilingues qui achèvent leur éducation dans un cadre immersif. Alors, Canadian Parents for French (CPF) est un exemple d'un organisme national, encouragé par le gouvernement fédéral, et jouant un rôle politique en éducation.

Conclusion

Cette recension des écrits semble confirmer le constat que l'éducation est politisée. Du gouvernement fédéral jusqu'à la commission scolaire et à l'école même, une gamme de facteurs viennent influencer les décisions qui affectent l'éducation. Et quant il s'agit d'une question de langues, ces politiques peuvent devenir très controversées.

Chapitre IV

Contexte historique :

Le cas de la Division Scolaire de Saint-Boniface

A Contexte fédéral et provincial

Chaque province du Canada a une histoire unique en ce qui a trait à l'éducation. Au Manitoba, les événements historiques ont influencé les décisions politiques affectant l'éducation. Un bref aperçu de cette histoire; (Létourneau, 1977; Taillefer, 1983) aidera à mieux comprendre le contexte particulier des événements en éducation dans la division scolaire de Saint-Boniface en 1981-82 :

1870 : L'Acte du Manitoba crée une province où le français et l'anglais sont les deux langues officielles. À cette époque, la population manitobaine est composée d'un nombre à peu près égal de personnes de langue française et de personnes de langue anglaise. Mais dans la vingtaine d'années qui suivent, la province reçoit une grande vague d'immigrants de langues autres que le français, et les francophones deviennent alors une minorité.

1890 : Le gouvernement du Manitoba abolit en même temps les écoles confessionnelles.

1897 : Le compromis Laurier-Greenway rectifie un peu l'injustice de 1890 et permet l'enseignement du français et de toute autre langue, à condition de regrouper au moins dix élèves qui parlent cette langue.

1916 : L'anglais devient la seule langue d'instruction au Manitoba.

1958 : Le gouvernement de Duff Roblin crée de nouvelles unités scolaires secondaires. Cette nouvelle structure regroupe la plupart des villages ou quartiers où le français prédomine à l'intérieur de cinq divisions scolaires.

1967 : La loi 59 vient élargir les cadres de l'enseignement en français et permet l'enseignement en français jusqu'à 50 % de l'emploi de temps de la journée scolaire.

1970 : Le gouvernement de Edward Schreyer passe la loi 113; celle-ci continue le travail du gouvernement précédent et permet l'instruction en français pendant toute la journée scolaire, sauf pour le cours d'anglais qui sera obligatoire à partir de la 4^e année. Dorénavant, tous les élèves, quelle que soit leur langue maternelle, ont le droit de suivre des cours en français. De plus, la loi oblige les conseils scolaires à organiser des classes en français à la demande de parents de 28 élèves de niveaux primaires ou de 23 élèves d'école secondaire. Si ces minimums ne sont pas atteints, le ministre d'éducation a le droit d'autoriser cet enseignement en français.

Ces dernières lois assurent la légalité de l'enseignement en français dans les quartiers où il y a bon nombre de francophones. Par contre, cette loi ne distingue pas entre ceux qui veulent apprendre en français parce que c'est leur langue maternelle, et ceux qui veulent une éducation en français pour leurs enfants, même si les parents ne comprennent ni parlent le français. Chaque division scolaire interprétera la loi sur l'instruction en français d'après les valeurs de leur communauté

et des pressions politiques qui viendront en jeu. Une variété de programmes en français en est le résultat.

B. Contexte local

Développement du programme d'immersion française à Saint-Boniface

En 1971, le programme d'immersion est offert dans trois écoles élémentaires anglaises et dans une école française de la division scolaire de Saint-Boniface. Au tout début, on offre le programme en maternelle dans une classe de chacune de ces écoles.

Le programme attire tellement d'élèves qu'en 1977, une décision est prise d'établir à Saint-Boniface une école réservée au programme d'immersion française en séparant les élèves francophones des élèves d'immersion de l'école Lacerte. À ce moment-là, l'école Guyot était l'école française de la 6^e à la 8^e année. Ces élèves sont envoyés au Collège Secondaire Saint-Boniface et les élèves d'immersion de l'école Lacerte sont envoyés à l'école Guyot pour créer la première école d'immersion de la division scolaire. Cette école regroupera aussi tous les élèves du programme d'immersion qui étaient dans les écoles anglaises de Saint-Boniface. En

effet, ceci établit trois programmes distincts à Saint-Boniface : un programme anglais pour les élèves qui veulent une éducation en anglais, un programme de français pour les élèves de français langue maternelle, et un programme d'immersion française pour les élèves qui ne parlent pas français en commençant l'école.

Le programme d'immersion est tellement populaire chez les parents anglophones qu'au bout de deux ans, l'école Guyot compte trop d'élèves. Les parents réclament l'ouverture d'une autre école suivant les mêmes critères et les mêmes buts éducationnels.

En 1979, le deuxième centre d'immersion est établi à l'école Howden, en transférant les élèves du programme anglais dans différentes écoles du quartier. Cette décision est prise en dépit d'une forte opposition des parents anglais du quartier. Dans le cadre d'une manifestation organisée par les parents anglophones pour témoigner de leur mécontentement, ceux-ci ont envoyé leurs enfants munis de bâtons de base-ball pour assister à une réunion du conseil scolaire.

Les parents anglophones de l'École Howden font appel à la Cour du banc de la reine pour contester la décision du conseil scolaire, mais ils perdent leur cause.

Pendant les années 1980-81, les commissaires sont préoccupés par deux sujets majeurs affectant la division scolaire :

- a) Le réaménagement des écoles à cause de la baisse générale des inscriptions.
- b) La croissance marquée du programme d'immersion et son aménagement au secondaire.

Au mois de mars, l'administration soumet deux premières ébauches de plan aux commissaires. Le directeur général, George Derenchuk, et son adjoint, Roger Millier, sont cependant divisés sur la question. Un plan traite seulement de l'expansion de l'immersion, l'autre des deux questions, celle de la baisse des inscriptions dans les écoles anglaises et de leur augmentation en immersion.

Un comité avisoire de résidents est établi en mars 1981 par le conseil scolaire pour étudier la question et faire des recommandations. Ce comité est composé de représentants de chaque école de la division, ainsi que d'un représentant de chacune des communautés, Southdale, le parc Windsor, et le nord de Saint-Boniface.

Après quelques réunions, ce comité a publié le 8 avril un rapport qui incluait les points suivants :

Upon receipt of the Board Priority List, the Committee turned its attention to the need for accommodation of the secondary French Immersion Program. The Committee learned that there was no room for grades 7, 8, and 9 at École Guyot as of September 1, 1981.

The Committee therefore recommended to the St. Boniface School Board that Louis Riel Collegiate be

designated as a shared facility for the secondary students of the B program and the grade 7-12 students of the Immersion Program. This recommendation combines a declining enrolment situation with a growth situation, thereby making better use of a facility with the largest excess capacity.

In order for this recommendation to be effective by September 1, 1981, and to avoid further anxiety and frustration for students, parents and the community, it is essential that the Board make and announce its decision before the end of April 1981. This would also help the Administration to make the necessary arrangements.

The committee continues to work on the rationalization of St. Boniface school facilities. The data given to the Committee by the Administration showed that the student population at St. Boniface schools has shown a steady decline since 1973-74. The student population in 1973-74 was 9123, while in 1981-82, it is projected to 7193 indicating a decline of 1930 students. In contrast, the Immersion Program in St. Boniface is gaining in popularity as is reflected by the very substantial growth and need for facilities for the secondary Immersion Program. (Archives de la commission scolaire de Saint-Boniface)

Les commissaires, cependant, ne sont pas prêts à régler les deux questions. Ils arrivent à une solution provisoire pour permettre l'expansion immédiate de l'immersion : la première classe de 9^e immersion est orientée vers une école bilingue, Louis Riel Collegiate, avec un programme de français à 50 %.

Cependant, la majorité de ces élèves choisissent d'aller à l'école française secondaire. Ceci cause une vive réaction de la part de la communauté francophone,

qui s'est déjà battue pour séparer les élèves du programme d'immersion de l'école française élémentaire, Lacerte, en 1976-1977.

À l'automne 1981, les commissaires continuent à débattre sur les questions de croissance de l'immersion et sur la baisse des inscriptions dans les écoles anglaises. Ils demandent à l'administration de leur soumettre un autre plan. L'administration se compose maintenant de Roger Millier, directeur général par intérim, M. Derenchuk ayant été congédié pendant l'été. Le conseil scolaire établit un comité de sélection pour trouver un nouveau chef administrateur, mais au cours de l'année difficile qui suivra, c'est Roger Millier qui assumera le poste d'administrateur en chef. Il préparera le plan de réaménagement final et plus tard le mettra en oeuvre et créera la première école secondaire d'immersion de son genre au Canada.

Les comité de parents continuent à être actifs à faire connaître leurs désirs concernant l'avenir du programme immersif. Au mois de décembre, le comité de parents de l'école Howden envoie une lettre aux parents leur demandant de venir nombreux assister à une réunion de la commission scolaire afin de montrer leur soutien à la présentation qui sera faite en leur nom :

Dear Parents,

On Tuesday, December 1, 1981, the St. Boniface School Board discussed, at some length, French immersion at the high school level. As a result of its discussion, a notice of motion was put forth by Trustee J. Patterson. This motion is intended to provide for an orderly phase-in of the high school concept by combining next year's

grades 7, 8, and 9 student populations from Howden and Guyot schools. This motion will be dealt with at the Dec. 15th Board meeting. At this time, no decision has been made as to whether it will be housed in a separate facility or in an immersion centre (shared facility).

Also scheduled on the agenda for the December 15th School Board meeting is a discussion of the policy for the rationalization of school facilities in the St. Boniface School Division.

The Howden and Guyot Parent Councils will be making a presentation to the School Board on the evening of Tuesday, December 15th. Our presentation will briefly outline our preferred model of organization, preferred curriculum, personnel and our conclusions.

The school trustees must be made aware of the high degree of interest and concerns felt by immersion parents for the continuation of the French immersion program at the high school level. The trustees are very aware and very conscious of any tangible indication of these interests and concerns. By attending the December 15th School Board meeting, you can demonstrate to the trustees your interest and concern. I therefore urge every interested parent to attend the Board meeting on Tuesday, December 15, 7:30 pm, at the William Russell Teacher Centre, 50 Monterey Road. (Archives Linda Asper)

À cette réunion du 15 décembre, les présidents des comités de parents des deux écoles d'immersion élémentaire, Howden et Guyot, ont présenté à la commission scolaire deux mémoires. Dans leurs présentations, les parents ont démontré qu'ils avaient des idées bien précises du genre de programme d'immersion secondaire qu'ils préconisaient pour leurs enfants. Ils demandent que le programme soit offert de la maternelle à la douzième année. Ils décrivent les buts du programme immersif, et aussi le modèle d'organisation qu'ils préfèrent :

Model of organization:

An immersion centre is a location within an existing school and operates within its own physical boundaries. This centre has the following characteristics:

1. A distinct student body
2. A distinct administration
3. A distinct immersion program
4. A distinct teaching staff
5. A French-only environment

Considering the fact that the immersion clientele

1. comes from an anglophone milieu, and
 2. wants to reach functional bilingualism,
- it becomes imperative that the minimum level of French instruction be 75% at the secondary level. (Archives Linda Asper)

C'est la première fois qu'un groupe de parents exige un minimum de 75 % d'enseignement en français au niveau secondaire. Ce chiffre est en accord avec le temps consacré à l'enseignement en français dans les deux écoles d'immersion élémentaire dans la division scolaire de Saint-Boniface. Il semble que les parents, satisfaits et même émerveillés du succès de leurs enfants dans l'apprentissage d'une deuxième langue et ceci sans nuire aux autres compétences, voulaient s'assurer de la continuité du programme tel qu'il était établi à l'élémentaire. Ils se basaient aussi sur le modèle de l'école française, telle que l'École Lacerte, où bon nombre de leurs enfants avaient commencé leur expérience de l'immersion française.

Il n'y a aucun doute que Thérèse Cameron et Linda Asper, les deux administratrices responsables des écoles Guyot et Howden à cette époque, ont joué

un rôle majeur dans la rédaction de ce document : buts, objectifs, et critères d'un centre d'immersion, tels que les parents l'ont suggéré. Il y avait régulièrement des réunions des comités de parents avec les administratrices de ces deux écoles pour discuter de l'avenir de l'immersion dans la division scolaire de Saint-Boniface et pour préparer un plan d'action avec la commission scolaire. Cependant, le rôle de ce niveau d'administration était sensé être neutre, alors l'influence de ces deux directrices s'effectuait au niveau du conseil de parents et non au niveau du conseil scolaire. Il faut reconnaître qu'elles ont eu un impact majeur dans la rédaction des principes pédagogiques sur lesquels sont basés les centres d'immersion à Saint-Boniface.

Il y avait déjà quelques centres d'immersion, notamment l'école Sacré-Coeur dans la division scolaire de Winnipeg, qui suivait ce modèle d'organisation, mais il était abandonné au niveau secondaire. En règle générale, dans les autres écoles de Winnipeg et du reste du Canada, on diminuait le montant de cours offerts en français après la sixième ou la neuvième année pour terminer avec seulement un ou deux cours en douzième année.

La présentation du 15 décembre continue avec les points suivants :

The concept of a French immersion high school is much talked about in neighbouring school divisions. It would be to the advantage of the St. Boniface School Division to be in the fore front by designating an immersion centre in early 1982 so that it could be in operation September, 1982. Futhermore, St. Boniface School

Division would attract non-resident students - Winnipeg, St. Vital and Transcona.

In addition, the reaction of an immersion centre will resolve the space problem at the elementary level. The success of the immersion elementary schools is a tribute to St. Boniface School Division. Hopefully the School Board will meet student needs and respond to parental expectations regarding the establishment of the Immersion Centre in the immediate future. (Archives Linda Asper)

Les conseils de parents de l'école Guyot et Howden avaient aussi envoyé une lettre à la réunion du 1^{er} décembre de la commission scolaire en réponse à la demande de Roger Millier, directeur général intérimaire.

Cette lettre fait état des inquiétudes des parents et a pour but d'exercer une forte pression sur les commissaires pour qu'ils prennent une décision concernant l'aménagement du programme d'immersion au secondaire.

La lettre réitère les buts et les critères d'une école secondaire d'immersion, et insiste sur le fait qu'il est essentiel que le minimum d'instruction en français soit de 75 %. Elle ajoute en conclusion :

The parents of Howden and Guyot are pleased to respond to the request from the Acting Superintendent, at the December 1st meeting, for input from the elected parent councils... The success of the French immersion program at the elementary level is a tribute to the foresight of the Division and both parents and children are grateful for this high quality educational opportunity. We look forward to the outcome of current Board deliberations knowing your commitment to the

continuation of the program and your recognition of the need for immediate action. (Archives Linda Asper)

Au début de janvier 1982, l'administration, en la personne de Roger Millier, soumet un plan qui recommande :

- *la fermeture immédiate de trois écoles (sept. 82)
- *la fermeture graduelle de l'école pré-secondaire anglaise Beliveau Junior High
- *la création d'une école pré-secondaire et secondaire d'immersion.

Peu après un groupe de parents de trois écoles fait circulé le mémo suivant :

TO: ALL ELEMENTARY PARENTS

FROM: PARENT REPRESENTATIVES OF
FRONTENAC, GENERAL VANIER, AND
PRENDERGAST SCHOOLS

AT THE SCHOOL BOARD MEETING OF
JANUARY 5TH, THE ACTING SUPERINTENDENT
PUT FORTH A PROPOSAL TO DESTRUCT THE
JUNIOR HIGH PROGRAM AND USE THE
FACILITY AS AN IMMERSION SCHOOL.

IT IS IMPERATIVE THAT ALL PARENTS
CONCERNED WITH RETAINING THEIR PRESENT
ENGLISH LANGUAGE PROGRAMS ATTEND A
MEETING ON:

THURSDAY, JANUARY 14TH
8:30 P.M.
BELIVEAU SCHOOL GYM

THIS PROPOSAL, IF ADOPTED BY THE SCHOOL
BOARD, WILL AFFECT YOUR ELEMENTARY
SCHOOL BY SEPT. 1982. (Archives Linda Asper)

Aux mois de janvier et février, de la même année, le comité avisoir des résidents soumet son rapport final rejetant toute fermeture. Le conseil scolaire rencontre les groupes de parents des écoles affectées par les changements proposés. Des mémoires refusant le plan de réaménagement sont expédiés à la commission scolaire.

Le 10 mars, le conseil scolaire passe la motion de réaménagement des écoles, y incorporant des compromis négociés avec les groupes de parents. Deux cents personnes en colère se présentent à la réunion suivante du conseil scolaire pour montrer leur opposition. Ils sont particulièrement fâchés contre le président Jim Garwood, et Renald Guay, le commissaire qui a présenté la motion. Gabe Girard est le troisième commissaire qui appuie la motion et qui permet l'obtention de la majorité.

Pendant ce temps-là, un comité appelé Concerned Citizens Action Committee of St. Boniface fait circuler une pétition contre le plan de réaménagement et la présente au conseil scolaire. Ce comité embauche un avocat pour le conseiller dans ses démarches. Les membres réussissent aussi à rencontrer le ministre d'éducation, avec une pétition de plus de 8 000 signatures de personnes opposées au réaménagement.

Le 16 mars, le ministre d'éducation promet un appui financier pour maintenir l'ouverture des petites écoles. Elle demande à la division scolaire de Saint-Boniface de retarder ses plans de réaménagement.

Le 6 avril, le conseil scolaire de Saint-Boniface diffuse à la presse leurs réactions suite aux initiatives de la Ministre de l'éducation :

The St. Boniface School Board is in receipt of a memorandum from the Minister of Education outlining her Department's concerns about school closures, language programs and declining enrollment.

This memorandum has direct bearing on motion 81/82 passed at the March 10th meeting of the St. Boniface School Board which outlines plans to reorganize the School Division for the 1982-83 school year. Delaying these steps will be difficult; reversing any further action will be equally difficult.

Nevertheless it is not the School Board's intention to ignore the request of the Minister of Education. We will endeavour to abide by her request to "consider delaying decisions related to school closures pending the issuance of policy guidelines."

Although the St. Boniface Board has proceeded in a proper fashion in arriving at a decision termed by the Winnipeg Free Press as "unwelcome" but not "unreasonable", the Minister of Education has very blatantly attempted to interfere with the decision and with the autonomy of the St. Boniface School Board. All decisions by all school boards concerning local affairs will now be open to provincial interference. School Board autonomy will be destroyed.

We will be asking all school boards in Manitoba to join with us in condemning this example of interference in local affairs. We will be soliciting the assistance of the Manitoba Association of School Trustees in this

endeavour. We also remain prepared to discuss with the Provincial Government the matter of the Minister's intrusion into local autonomy.¹ (Archives Roger Millier)

Le conseil scolaire rejette l'appui financier du gouvernement, attestant que les sommes d'argent promises sont inférieures au montant de l'économie représentée par la fermeture des écoles.

Le 23 avril, la police assiste à la réunion du conseil scolaire pour assurer la protection des commissaires. Les commissaires Joan Barker et Joyce Patterson parlent contre la motion et le plan de réorganisation. Elles sont applaudies mais environ 350 parents montés contre les autres commissaires doivent être expulsés de la salle.

Le 30 avril, le Concerned Citizens Action Group Inc. envoie une lettre aux résidents de la communauté, expliquant leur raison d'être et demandant une contribution pour leur permettre de continuer leur travail.

Dear Resident:

Since March 10th, 1982, concerned citizens in St. Boniface have been working exhaustively on behalf of residents and students in our community. The intent has been to stop the rationalization of March 10 as not being

¹Lettre complète, Annexe A.

in the best interests of our childrens' education, either short term or long term.

The active concerned citizens formed an organization which was incorporated with the goal of representing the residents of this community and their interests for a long time. We as an organization feel that parents, residents and our children should have some say as to the quality of our childrens' education and how our tax dollars are spent.

Ils incluent aussi une lettre² de leur avocat, qui détaille les actions déjà entreprises par le comité.

La dernière partie de la lettre de l'avocat, demandant au groupe du comité de continuer d'agir d'une façon responsable, semble faire référence aux menaces faites par certains individus aux commissaires pendant les dernières réunions de la commission scolaire.

Le 4 mai, la Commissaire Joyce Patterson propose que le réaménagement soit annulé. Elle est soutenue par la commissaire Barker, mais la motion est rejetée par les trois autres commissaires.

Le lendemain, un article paraît dans le *Winnipeg Sun* analysant les tensions dans la division scolaire Saint-Boniface :

²Lettre de l'avocat, Annexe B.

Murmurings of French-English tension over the school issue in St. Boniface finally surfaced at last night's board meeting.

After weeks of saying the dispute with the school board was not a French vs. English issue the main lobby group in St. Boniface was ready to prove otherwise.

Representatives of the Concerned Citizens Action Group Inc. accused the St. Boniface School Board of masterminding a "grand-design" for French schools to the detriment of all other programs in the division.

In his presentation, action group member Gilles Ouellet, told trustees, "you are, via the back door and to the detriment of other programs setting the pattern for the establishment of a network of français schools."

Ouellet said the board's March 10 motion to reorganize the division, close schools and move students, is directly related to the planning philosophy of the Société Franco-Manitobaine (SFM).³

Le 7 mai, les commissaires Barker et Patterson font appel à la cour et demande une injonction contre la décision du 10 mars de leurs trois collègues majoritaires. Le juge Hunt de la Cour du Banc de la Reine du Manitoba ordonne à la division scolaire de Saint-Boniface d'arrêter la mise en application de son plan de réaménagement des écoles jusqu'à nouvel ordre.

Selon les propos de Joyce Patterson, puisque les commissaires Garwood, Guay et Girard avaient voté le mardi précédent contre la proposition d'annuler le réaménagement, elle ne disposait pour toute alternative que du recours en justice.

³Article au complet, Annexe C.

L'ordre de la Cour interdit à l'administration de la division tout transfert d'étudiants et de professeurs.

L'éditorial suivant du *Winnipeg Free Press* du 19 mai critiquait les actions du gouvernement provincial dans la personne de la ministre Hemphill :

"Education Minister Maureen Hemphill has intervened too far already in the local dispute over school reorganization in St. Boniface. She should not plunge in deeper, as disgruntled parents are asking her to, by establishing provincial trusteeship over the school division.

The disputed reorganization, chosen by the board majority after long and careful study and contested by a large number of parents, aims at saving money and at creating a secondary school for the children emerging from the division's large and growing elementary French immersion program. The need to cut costs is indicated by the fact that St. Boniface has the highest school tax rates of any metropolitan Winnipeg division. The opportunity to do so arises from the fact that the division is using only (65%) of its classroom space.

Protesting parents object that the number of students displaced is unacceptably large and that, by creating a new immersion school at Beliveau while closing two English schools at Prendergast and Van Belleghem, the reorganization is favoring immersion classes over English classes. The charge of favoritism does not stand up. Accommodation has to be found for immersion classes because that is the program families are demanding. English schools are candidates for closure because, in the aggregate, they have most of the surplus space.

Besides sympathy and moral support for the dissatisfied parents, Mrs. Hemphill has offered money to help cover part of the cost of keeping Van Belleghem and Prendergast schools open for one more year. The pressure on the board to defer these closings has

therefore become difficult to resist. The province and the St. Boniface taxpayers are asked to sustain two surplus English schools because of the powerful lobby English parents have mobilized and because Mrs. Hemphill dislikes school closings.

The dissatisfied parents have followed up their initial success in the minister's office by asking her to take over the management of the St. Boniface school division. There is no evidence that the elected trustees are incapable of handling the affairs of the division and of discharging their legal responsibilities. The dispute is over the wisdom and the fairness of the reorganization, which is a judgement the trustees are empowered to make, and not over its propriety. Like all elected officials, they face the normal penalty at the polls if their decision has offended a majority of their electors. Mrs. Hemphill should make it clear that it is up to St. Boniface people, under the ordinary processes of local school administration, to settle this St. Boniface problem and that she will not interfere further."

Cet article démontre très clairement les pressions politiques que peuvent exercer certains groupes; dans ce cas-là, le gouvernement provincial et des parents mécontents. Dans une première instance, les parents, frustrés parce que leurs recommandations n'avaient pas été adoptées par les commissaires, s'étaient adressés au niveau hiérarchique supérieur, la ministre de l'éducation. Elle les avait écouté et sympathisé avec eux. Le 16 mars, elle avait offert des fonds destinés à garder les écoles en question ouvertes.

Le groupe de parents opposés au réaménagement de leurs écoles ont fait encore pression auprès d'un autre niveau du gouvernement, le lieutenant-gouverneur,

pour qu'elle convainque l'autorité locale, la commission scolaire de revenir sur sa décision :

Les "Concerned Citizens Action Group of Saint-Boniface Inc." ont rencontré le Lieutenant-Gouverneur Mme Pearl McGonigal, la semaine dernière afin de lui présenter une requête voulant qu'elle nomme un commissaire qui dirigerait la division de Saint-Boniface. Selon le "Manitoba Public Schools Act" le Lieutenant-Gouverneur en conseil peut nommer un commissaire pour diriger une division scolaire. Selon Renald Guay, les dispositions de l'Acte à ce sujet traite de mauvaise administration financière. C'est tout de même bizarre de constater qu'un groupe de personnes veulent une enquête alors que le plan de réaménagement prévoit sauver des deniers publics ... Me Guay considère que si le cabinet accède à la requête du groupe cela signifiera ni plus ni moins une déclaration de guerre contre les divisions scolaires. (*La Liberté*, vol. 69, No 7, 13 mai 1982)

Le Lieutenant-gouverneur, Pearl McGonigal, décide de ne pas interférer dans les affaires politiques de la division scolaire de Saint-Boniface.

Le 18 mai, cependant, la ministre de l'éducation fixe des lignes de conduite concernant la fermeture des écoles :

qu'un avis d'au moins huit mois soit donné à la communauté entre le temps que le conseil scolaire décrète la fermeture d'une école jusqu'à la date effective de fermeture.

que la communauté ait accès à toute l'information disponible et qu'elle participe aux discussions.

que les conseils scolaires prennent en considération les répercussions financières ainsi que les effets sur l'éducation et la communauté.

que la décision de fermer une école soit prise au plus tard le 1^{er} mars afin de donner le temps de planifier et d'implanter les changements.

Un article du *Winnipeg Sun* commentait l'initiative de la Ministre :

"We all want a fair process, a fair procedure that will allow full participation of the community in school closures," Hemphill said in presenting her guidelines.

The guidelines should help resolve the hostile situations where some school trustees and parent groups turn to lawyers and the courts to settle their disputes, she said. St. Boniface trustee Renald Guay said community participation, as proposed by Hemphill, was encouraged in St. Boniface and resulted in the bitter confrontation over two school closures in that division.

"We did those things in St. Boniface," Guay said. "I suspect that's part of the reason for the strong reaction we're having. It increased the probability of persistent opposition because the parents are so much more informed," Guay said. He said he supports Hemphill's guidelines, however.

When the minister first announced her intention to prepare the guidelines, some trustees warned her not to interfere in local school board autonomy. But Hemphill stressed yesterday that school closures will remain in the hands of the local school boards, despite pressure from some parents for the minister to become more directly involved. (*The Winnipeg Sun*, 18 mai, 1982)

L'injonction contre la division scolaire est levée le 19 mai. Les deux commissaires dissidents font appel, mais la division scolaire commence à mettre en action son plan de réaménagement.

Le 8 juin, Linda Asper est nommée directrice de la nouvelle école d'immersion pré-secondaire et secondaire, qui deviendra le Collège Béliveau. La décision est prise qu'elle sera aussi administratrice en chef des locaux. Cet établissement scolaire conservera pendant un certain temps le programme anglais pré-secondaire, d'où la présence de deux programmes différents sous un même toit, avec deux administratrices et deux personnels différents.

Dans une de ses premières actions comme directrice de la première école centre d'immersion secondaire au Canada, Linda Asper envoie un mémo interne, le 12 juin, à quelques coordonnateurs divisionnaires, spécifiant clairement les différences entre un centre d'immersion et une école à double-voie, et spécifiant quelle philosophie cette école adoptera. Le mémo est cité ci-dessous en entier parce qu'il a causé un nouvel émoi dans une communauté encore montée contre la décision de réaménagement :

COLLEGE BELIVEAU
296 rue Speers
Saint-Boniface R2J 1M7

June 12, 1982

Memorandum

To: Ernie Shume
Jim Ogston

Robin Fewing
Jean-Yves
Rochon

Bev Aronovitch

I wish to draw to your attention that Collège Béliveau will be an immersion centre. Attached are basic differences between an immersion centre, be it in the areas of facilities, physical education, music equipment, library or whatever. It is not my intention to compromise. I would appreciate your cooperation as my task is difficult enough as it is. Any decisions that are contrary to the concept of an immersion centre are unacceptable. Please phone me should you wish to clarify any matter.

Le 16 juin, une note de service est envoyée à tous les parents de Beliveau Junior High, les invitant fortement à assister à une réunion importante de la commission scolaire :

TO: ALL PARENTS
FROM: PAT WALMSLEY, PRESIDENT, P.P.T.A.A.

Please note that a special meeting has been called by the St. Boniface Board of Trustees for Tuesday, June 22nd at 6:00 p.m. at the Board Office - 50 Monterey Road. I can't urge you strongly enough to attend this meeting.

The following attached pages of information (memo) should enrage you all, as it has done me. Rest assured, that as your representative on the CONCERNED CITIZENS ACTION GROUP, I will continue to work diligently to try to achieve an honest end to all this mismanagement of our school division. (Archives Linda Asper)

Le 21 juin, l'honorable juge Freedman de la cour suprême du Manitoba donne gain de cause au conseil scolaire. La question est réglée du point de vue légal. Le conseil scolaire avait agi correctement, selon ses pouvoirs.

Le 23 juin, le Concerned Citizens Action Group St. Boniface Inc. réagit au mémo interne circulé par Linda Asper, nouvelle directrice du Collège Béliveau. Ils envoient une lettre à la Commission scolaire, demandant ni plus ni moins son congédiement :

The attached document has come to our attention as causing much anxiety and considerable chagrin among the parents and students of English program schools in Windsor Park.

The perpetrator of this directive is advocating blatant discrimination against the English program students, present and future at Beliveau Junior High School. In addition, the presumptuous attitude in naming the facility "College Beliveau", the arrogance expressed with no intentions at compromise and the attitude of no capitulation leaves the community in a state of alarm as to the future well-being of children and students in the community of St. Boniface.

It is very evident that an individual with this attitude has no confidence of working towards the well-being and equal education rights in an educational or administrative capacity affecting the education and lives of children.

We hereby demand that the St. Boniface School Board immediately remove this individual from the St. Boniface School Division from any capacity. (Archives Linda Asper)

Le 25 juin, Roger Millier, directeur général par intérim, soumet un rapport à la commission scolaire pour clarifier ce qui est devenu «l'incident memo». Dans son rapport, il soutient sa directrice et le concept du centre d'immersion.

Its (the June 12 memo) purpose was to advise central office personnel about the nature and needs of the Immersion Centre and thus avoid misunderstandings at the outset. More specifically, the memorandum sought reassurance that it would be treated as a distinct school in terms of interscholastic teams, music room, C.G.C. (Child Guidance Clinic) services in French, allocations of library and teaching materials, supply of furnishings for staffroom, library, etc.

The memorandum is not directed to the Principal, staff, and students of Beliveau Junior High School. It concerns the French Immersion Centre.

Since the inception of an "Immersion Centre" for junior and senior high students the concept of separate and distinct administration, staff, student body and facilities has been advocated. Indeed, the appointment of a Principal for the Centre is in compliance with the "Immersion Centre" concept. It is a relatively new concept which is misunderstood by some members of the teaching profession. That fact underscores the very purpose of the memorandum.⁴ (Archives Roger Millier)

Le *Winnipeg Free Press* a écrit un article commentant cet incident et a interviewé le commissaire Renald Guay après une réunion de la commission scolaire le 23 juin :

⁴Rappoport, Annexe D.

ST. B. MEMO HIT

St. Boniface school trustee Renald Guay has dismissed the controversy over a memo issued by a Beliveau school principal as an attempt to stir up trouble over nothing.

A member of the Concerned Citizens Action Group Inc. has raised concerns that English students will be ignored. But Guay says that is not the case because the memo applies only to the immersion section.

He emphasized that the English section will operate as any English language school, with assemblies and announcements in the students' mother tongue.

"(The use of the memo) is just an attempt by some people to try to put pressure on us to halt reorganization," he said. (*Winnipeg Free Press*, 24 juin, 1982)

Le 1^{er} septembre 1982, la première école pré-secondaire et secondaire immersive ouvre ses portes à Saint-Boniface. C'est aussi le premier établissement scolaire secondaire d'immersion au Canada qui opère comme un centre d'immersion totale, avec 80 % du temps consacré à l'enseignement en français.

Cette décision a suscité beaucoup de controverse, puisqu'elle a entraîné la fermeture de deux écoles anglaises, et la conversion éventuelle de l'école pré-secondaire, Beliveau Jr. High, en centre immersif.

C'est à cette époque qu'un article discutant de l'immersion et de son impact paraît dans une revue de Winnipeg :

Nowhere has French immersion inflamed parents quite as much as in St. Boniface, and the target of much of

their abuse has been an ambitious young lawyer and school trustee named Renald Guay. Guay is the mastermind and driving force behind the division's controversial reorganization plan to close two English elementary schools and convert an English junior high into an immersion high school.

..."Our decision is an imperfect decision, but it's the best one we've got," Guay says. "The fact that so many people are upset just shows that the decision is fair. We stepped on everyone's toes equally."

...The decision has enraged English parents because they see it as the beginning of the end for the traditional English school system. Guay doesn't disagree with them. French immersion could very well wipe out the recognized English school system, he argues.

It makes sense, he says. "Why would you educate kids in one language when you can educate them in two languages at no extra cost?"

Guay's harshest critics believe the Liberal Party member is involved in a conspiracy by the federal government to make French the predominant language of education in the community. Guay says the charge is poppycock. "We are closing two English schools because the parents aren't having any children." And the parents who are having children are opting for French immersion. "If the trend continues, it will be at the cost of both the English and the French schools," he says.

"The school division has a problem (of declining enrolment) and we were elected to deal with it. We simply can not sweep it under the carpet." His chief opponent on the board is Joan Barker. A long-time supporter of French immersion, she now finds herself strangely allied with immersion opponents in a fight to keep the schools open. Not suprisingly, she argues the issue is not French immersion, but rather bad planning. "The Board is closing schools that may very well be needed in five years," she says. (*Winnipeg Magazine*, Sept. 1982)

Sur cette question, le Manitoba Teachers' Society avait un mot à dire :

However, the planners' very best projections say she is wrong. The Manitoba Teachers' Society monitors all school closures to make sure they are necessary. Its researchers agree that the board has come to a reasonable decision... "Unless there's a sudden upturn in the fertility rate, we can't justify keeping those schools open," says one MTS official. (*Winnipeg Magazine*, Sept. 1982)

Le même article cite le Dr Peter Coleman qui avait été directeur général de la division scolaire de Saint-Boniface jusqu'en 1979, et était maintenant professeur de politique en éducation à Simon Fraser. Il n'était pas surpris par la controverse :

"St. Boniface has a long history of battles over education issues. It has a number of well defined and vocal interest groups. They all tend to have their say before an issue is resolved." (*Winnipeg Magazine*, Sept. 1982)

Alors, la décision d'établir un centre d'immersion secondaire à Saint-Boniface en 1982 était en partie le résultat de certains événements nationaux, d'un éveil et d'une reconnaissance de l'identité bilingue et biculturelle de notre pays. La décision locale n'a tout de même pas été prise sans énorme pression politique et sociale dans la communauté. Il est évident que les grandes décisions affectant l'éducation sont souvent prises par les politiciens locaux qui sont sujets aux pressions de toute une gamme de groupes d'intérêts spéciaux.

Chapitre V

Analyse et interprétation

Ce chapitre vise à analyser et à interpréter les événements et les perceptions survenus lors du processus décisionnel de la commission scolaire de Saint-Boniface en 1981-82, à la lumière de la littérature présentée. La première partie de cette analyse portera sur les écrits de Murray Thomas, Robert Jennings, Lorne Downey, ainsi que ceux de Wilfred Martin et Allan Mcdonell. Tous proposent des modèles ou des approches théoriques pour analyser le lien entre l'éducation et la politique. La deuxième partie fera le bilan sur le rôle des gouvernements fédéral et provinciaux dans l'éducation au Canada et comment ceux-ci ont affecté les décisions en éducation à Saint-Boniface. L'information provenant des entrevues sera aussi analysée en fonction de la manière dont ces politiques ont affecté les décisions concernant le programme d'immersion.

D'après bien des écrits, la politique et l'éducation sont étroitement liées. Elles s'influencent mutuellement, mais la politique domine dans le rapport de force. La politique, au sens large, c'est le processus même de l'exercice du pouvoir. Et l'éducation évolue au sein d'un environnement politisé. En effet, l'éducation est cloisonnée à l'intérieur d'un univers politique ayant un impact direct sur le monde scolaire. On compte parmi les sources d'influence : le gouvernement fédéral; le gouvernement provincial et les lois légiférant l'éducation; le système juridique,

interprétant ces lois; les commissions scolaires mettant en oeuvre des politiques facilitant l'instruction dans leur communauté; les groupes de parents, les groupes ethniques; les différentes classes sociales, les groupes d'intérêt spéciaux, les médias, les groupes religieux, les groupes formés au sein des communautés et des quartiers. Toutes ces entités constituent des forces à même d'influencer le processus de prise de décisions. (Thomas, 1983)

Dans certains textes on note des modèles de processus ou prise de décisions qui sont essentiellement politiques. Robert Jennings (1988), dans son étude des conseils scolaires en Angleterre, a trouvé que les commissaires prenaient leurs décisions en suivant six étapes, de l'initiation à l'implantation de la politique, avec un plan d'action et des procédures administratives. Plus récemment, Lorne Downey (1991) a lui aussi proposé un processus de prise de décisions en éducation, basé sur la planification stratégique. Il suggère que les commissions scolaires devraient suivre six étapes pour d'une part choisir l'orientation adéquate et d'autre part, se donner les moyens pour y parvenir. Les deux approches font état du rôle majeur que jouent les organes politiques et les groupes sociétaux et communautaires dans la prise de décisions.

Dans certains textes, on note aussi, d'un point de vue sociologique, le rapport entre l'éducation et la politique. Deux approches théoriques sont utilisées dans l'analyse du cas de la division scolaire de Saint-Boniface. L'approche fonctionnelle

perçoit la société comme un organisme visant au maintien de l'ordre, tandis que le conflit et le désordre sont synonymes de faille à l'intérieur du système. (Tumin, 1967) Pour les fonctionnalistes, le conflit se résoud par l'adaptation au milieu social, tandis que les théoriciens du conflit voient le tout comme un processus perpétuel. (Martin et Macdonell, 1978) Les commissions scolaires vont délibérer en fonction de ces deux théories.

Les décisions des commissaires ne sont pas prises en isolation sans tenir compte la communauté et la plus grande société qui les entourent. Les publications (Asper, 1983; Bergen, 1977; Cestone, 1972, 1975; Duhamel, 1987; Iannacone and Cestone, 1974; Stoloff, 1983) abondent en articles sur les rôles que jouent les différents groupes de pression et les organismes politiques dans le milieu éducatif. Les années 1970-1985 ont été mouvementées dans le domaine de l'éducation, particulièrement avec le développement du programme d'immersion française, qui a été cible d'avis politiques et de controverses. Plusieurs articles (Doerr, 1981; Hargraves, 1981; Ivany and Manley-Casimir, 1981) parlent du rôle du gouvernement fédéral, qui appuyait fortement une politique de bilinguisme à travers le pays. Le gouvernement tenait à forger une identité nationale par les programmes scolaires. D'autres articles et livres (Coleman, 1981; Drabble, 1983, Burnscod olson, 1981; Ralph, 1982) parlent des difficultés et de l'opposition auxquelles ont dû faire face les parents et les commissions scolaires favorables à ce type d'éducation.

Une vérité se retrouve dans tous les écrits : les choix éducatifs ne font pas l'objet de préoccupations purement pédagogiques. Le processus de prise de décisions en éducation est un processus essentiellement politisé où beaucoup d'entités jouent un rôle actif.

Ce point de vue est fortement appuyé par les deux commissaires interviewés. Un d'eux, Joan Barker, mettait l'accent sur le rôle du gouvernement comme force politique affectant l'éducation :

"Governments always affect education. This government is affecting education because of cutbacks. They can influence you with money. The money is in their hands, so it is going to affect your decisions.

Provincially, they also affect you with the curriculum. They're developing curriculum, they're responsible for it, so you're going to have to follow it because it is a mandate.

Lobby groups affect trustees who come on with their own agenda. Lobby groups affect those who can suddenly identify. Lobby groups will always affect a weak board, who aren't strong, who don't have a strong leadership, or strong administration."

L'autre commissaire, Gabriel Girard, voit que le lien entre la politique et l'éducation est très étroit. Il voit ce lien comme tout à fait naturel, puisque les fonds sont fournis par le public. Alors le public doit avoir son mot à dire dans les décisions affectant l'éducation et le versement de ces fonds :

«Ah mais c'est évident qu'on ne peut jamais séparer les forces politiques et l'éducation, peu importe. Quand les fonds sont fournis par le public, c'est le public, c'est le

public qui va avoir l'influence. Alors les fonds sont fournis par des institutions privées, ce sont eux qui vont avoir l'influence. Alors c'est impossible de séparer totalement l'influence du public, l'influence politique. Il s'agit tout simplement de vivre en dedans de ces cadres-là.

Peut-être on devrait se demander l'autre question. Est-ce qu'il serait bon de pouvoir administrer une division scolaire sans influence politique? Et je pense que la réponse serait non. Par rapport que là on pourrait donner trop de pouvoir à ceux qui sont moins responsables, du sens représentatif.»

Tel fut le cas à Saint-Boniface dans les années 1981-1982. Plusieurs groupes au sein de la communauté s'étaient constitués pour influencer la commission scolaire dans ses délibérations. Les parents des écoles anglaises défendaient les écoles du quartier et le statu quo. Les parents des écoles d'immersion, face à l'augmentation du nombre des inscriptions, réclamaient des locaux adéquats et des centres d'immersion. Le troisième groupe, les parents des écoles françaises, tenait à préserver le programme de français pour les francophones. Chacune de ces entités cherchait à défendre ses propres intérêts.

Les actions des parents et des enseignants des écoles anglaises s'articulent autour de deux points : 1) leur bien-être était en question parce que leurs écoles étaient menacées de fermeture, leurs enfants risquaient de changer d'établissement scolaire, et leur emploi était sur la sellette; et 2) certains d'entre eux croyaient que toute la question du français, soit au niveau national ou local, relevait d'un complot

du Québec afin de leur enlever leurs droits en tant que Canadiens. Leurs réactions s'inscrivent dans la théorie du «bien-être personnel» présentée par Thomas (1983).

Le président du comité de parents de l'École Guyot parle du rôle des parents dans des mots bien semblables :

"The parent council groups of each school repeated their positions routinely to the school board. But they did their more important work behind the scenes to lobby the individual board members, and that's fair ball. The thrust of the parents was to study and amass a position paper that demonstrated why the school boards should do this or that. And it was entirely based on self-interest, including the immersion parents. We were no different. So it was a self-interest process, which is what politics is all about." (Rick Adams)

Par le terme «bien-être personnel», on réfère au fait que le comportement des gens est régi par un profond désir d'agir pour leur propre bien-être. Cette idée peut être associée avec le concept de «conséquences perçues». (Thomas, 1983) Ceci signifie que les gens n'agissent pas d'après une base de vérité ou une réalité objective, mais plutôt en fonction de ce qu'ils perçoivent comme vrai, que cette perception soit fondée ou non.

Cette théorie semble bien décrire les pensées et le comportement des parents et des enseignant.e.s des écoles anglaises dans les événements de 1981-82 à Saint-Boniface. Leurs inquiétudes au sujet de la fermeture d'écoles étaient bien fondées,

puisque la division scolaire avait en effet proposé de fermer au moins trois écoles.

Un des commissaires interviewés parle de la réaction des enseignants :

"A number of teachers were quite concerned about their jobs. It opened doors for some but for others, doors were closing. But here again the English population was declining and the immersion was growing. So I'm not sure it was the building (losing their particular school) that was the problem. Yes, there was the perception that down the road, there would be job loss." (Joan Barker)

Et d'après le directeur général, Roger Millier, les parents des écoles anglaises s'inquiétaient aussi :

«Il était question de fermer des écoles anglaises. La division scolaire avait déjà vécu l'expérience de fermer une école (Howden) pour en faire une école d'immersion française. Ceci avait conduit en Cour du banc de la reine. Cette fois-ci, il était question de la fermeture éventuelle de deux ou trois autres écoles, entre autre Beliveau Junior High. Il s'est organisé à ce moment-là un groupe de parents voulant combattre la fermeture de cette école. Ils se sont présentés à multiples occasions au conseil scolaire, voulant prouver que leur école était une bonne école, il n'y avait pas d'espace ailleurs, il n'y avait même pas la qualité d'espace. Alors on leur offrait une éducation de seconde classe.»

Par contre, les craintes au sujet de ces parents du «fait français» étaient plutôt basées sur des perceptions et des préjugés. Ce qui rendait leur action plus difficile était le fait que la cause de l'immersion était soutenue par des parents qui étaient en grande majorité anglophones comme eux.

La politique et l'éducation sont interdépendantes, chacune influençant l'autre. Mais cette relation n'est pas toujours amicale. Elle est plutôt le résultat d'une série complexe d'échanges qui sont parfois coopératifs, parfois compétitifs. Thomas (1983) identifie le sujet de la langue d'instruction comme celui qui soulève le plus de controverse dans les domaines de l'éducation et de la politique :

"The issue of which languages to teach or use as the media of instruction and at what step on the educational ladder to teach them continues to evoke vigorous controversy all over the world. The matter is particularly important to ethnic and political groups, since they see the fate of their constituents heavily influenced by how the schools treat languages. In Canada, national unity and the power and privilege to be enjoyed by different groups is affected by the decisions concerning what roles will be assigned of the English and French languages in the education system." (Thomas, 1983:12)

Encore une fois, cette citation s'applique très bien à la situation vécue à Saint-Boniface en 1981-82, et pendant les années qui ont précédé. Les parents des écoles d'immersion et des écoles françaises agissaient en fonction de leurs croyances à savoir l'importance que revêtait pour eux l'enseignement en français et la nécessité de définir certains critères. Chacun voyait dans le développement de programmes de français de qualité la possibilité d'accroître les privilèges dont jouissaient leurs enfants. Dans le cas des parents francophones, l'école française était essentielle à leur bien-être, même à la survivance de leur culture. Introduire des élèves venant de l'immersion dans les écoles françaises nuirait au bien-être de la communauté française. Roger Millier, directeur général à cette époque, explique l'inquiétude des parents francophones devant certaines possibilités :

«Mais il y avait toute la question soulevée à ce moment-là d'accommoder des élèves du secondaire d'immersion avec les élèves francophones. Ceci avait été fait dans le passé, il y avait quelques élèves qui étaient allés et ils avaient réussi. Mais dans le contexte de l'école française, ça causait des ennuis aux parents des écoles françaises, de voir qu'à un moment donné, il y aurait la même situation au Collège Louis-Riel qu'on avait rencontrée à l'École Lacerte. À un moment le 25^e élève s'il est anglophone dans une classe de francophones, ça ne nuit pas trop, mais quand il y en a treize sur 24 ou 25, ça change la couleur de tout l'aspect de l'école française.»

Les parents des écoles d'immersion percevaient une deuxième langue non comme un moyen d'assurer la survie de leur culture, mais comme un atout important dans le marché du travail.

Les groupes de parents des écoles françaises et d'immersion avaient en commun le désir de procurer une éducation en français à leurs enfants, mais ils n'étaient pas d'accord sur les moyens. Les parents d'élèves en immersion française auraient préféré, au moins au tout début, que leurs enfants soient intégrés dans l'école française. D'un autre côté, comme on l'a déjà vu, les parents des écoles françaises voyaient l'inclusion de ces élèves immersifs comme une menace à leur survie culturelle.

"One of the alternatives for the high school program was a school in north St. Boniface, a français school. That prompted a very negative reaction from français parents who said, "We don't want any part of the English Canadians, even though they speak French." That's perhaps bastardizing what they said, but it was the tone. It was like, we are the true culture, you stay the heck

away, we don't want any part of immersion kids in our school. That was the clear message." (Rick Adams)

Et une des commissaires, explique comment les parents des écoles françaises réagissaient à la suggestion d'intégrer les élèves d'immersion dans leurs écoles :

"I think there was some fear that we were going to dual-track the immersion with the français, at Louis Riel. I think the French people stated their case very clearly, that they were not going back into a situation like they had had at Lacerte. That caused some problems too in the fact that some people who had their kids in immersion, that they could not go to the French school. That caused a clash of cultures there, which once again brought forward a lot of political arguments, a lot of perceptions that were false perceptions, but with a lot of strong feelings." (Joan Barker)

Alors chaque groupe agissait effectivement dans les intérêts de leur propre bien-être personnel.

Pour exercer une influence sur le système éducatif, les groupes politiques formels et non formels peuvent utiliser des stratégies de pression positives ou négatives. Les conséquences négatives peuvent être les suivantes : infliger du tort physique, restreindre la liberté de mouvement, endommager la propriété, confisquer la propriété, donner des amendes, perdre des octrois, nuire à la réputation d'autrui, menacer leur emploi, supprimer des services ou privilèges, et enlever des clients. (Thomas, 1983)

Les personnes impliquées dans le conflit relatif à l'éducation à Saint-Boniface en 1981-82 ont eu recours à plusieurs de ces stratégies de pression négative. Les entrevues menées avec les intervenants de cette étude ont révélé qu'ils ont tous été victimes de pressions négatives, telles des menaces de violence physique à l'égard de leur personne, d'endommagement de leur propriété, et de pertes d'emplois ou de postes. Le commissaire francophone décrit quelques-unes de ces pressions :

«Il y avait des pressions énormes. Les réunions n'étaient pas toujours amicales. (Avez-vous été menacés?) Absolument. De différentes façons aussi, des fois subtiles, des fois pas subtiles. Des centaines d'appels à la maison, surtout sans s'identifier. La vie politique, c'est comme ça.» (Gabriel Girard)

Le commissaire anglophone l'exprime encore plus fortement :

"It was wild. We had police escorts. One time they left me behind on the stage and one fellow jumped on stage to get me. Another fellow came to my rescue. There were these threatening phone calls. I was one of the only trustees whose correct number was in the phone book. The others left their phones off the hook or got an unlisted number. I refused to do that. I told my children they had to be polite when they answered, no matter what the person on the other end of the line said.

It was traumatic, you never forgot it. And you know some of those people out there want to hit you and some of them want to eat you alive. There's a moment when your throat gets awfully dry. You believe that what you chose is the best option for the education of the kids. You hope the emotionalism that has built up will dissipate." (Joan Barker)

Et le directeur général raconte les pressions que lui et d'autres ont subies :

«Ils sont venus en grand nombre, il y a eu des foules mêmes, on a dû déménager les officiers du conseil scolaire au gymnase pour écouter tout ça. On en est venu presque à des coups. À un moment donné, on avait appelé la police à une certaine rencontre. Il y avait une rencontre qui était vraiment mouvementée. Au point qu'ils voulaient s'en prendre à des commissaires. Il n'y a pas eu de batailles en règles, ça restait au niveau des paroles, des invectives. Ça ne s'est jamais traduit en bagarres. Mais les émotions étaient très fortes. On m'a demandé ma démission à quelques reprises, il y a eu toutes sortes d'affaires comme ça. Ça été terrible des fois, il y a eu des comités de téléphone personnels, ils s'attaquaient personnellement à certaines personnes. J'ai été victime moi aussi, à la maison.

On a subi des pressions énormes au point où ça pu affecter les commissaires physiquement, mentalement aussi. Je m'attendais à toutes sortes de choses, mais je n'avais jamais pensé qu'il y aurait eu tant de harcèlement, puis de mécontentement, de gens qui parlaient avec tant d'ignorance des fois, qu'on ignore les faits totalement pour arriver à son but. Il y a eu tout l'aspect d'essayer d'influencer certaines personnes par des tactiques disons moins qu'honnêtes, d'essayer de miner les personnes.» (Roger Millier)

En dépit de cela, aucun n'a plié sous cette pression ni changé de point de vue à ce propos.

D'autre part, les parents des écoles anglaises se voyaient perdre des services et des privilèges, et étaient limités dans leur liberté de choix concernant notamment l'école de leurs enfants. La commissaire anglophone comprenait leurs craintes et leur émotivité :

"It was emotion. Listening to those briefs. And everybody had something valuable to say, speaking on behalf of their children. Everybody was grieving, for heaven's sake, that there would be this loss for their children. And each school came up and made you feel guilty." (Joan Barker)

Accompagnant les conséquences négatives (les punitions), on relève aussi une série de récompenses ou renforcements positifs. Le désir d'en bénéficier a incité certains individus à modifier leur façon de penser ou d'agir dans les deux camps. Devenir porte-parole, parler devant un public comptant cinq cents personnes, seraient à même de rehausser la réputation de ceux et celles prêts à entreprendre une telle démarche. D'autre part, les commissaires avaient le pouvoir d'assigner des fonds, de l'équipement et de voir à l'affectation des locaux, selon leur bon vouloir. Les groupes opposés à l'immersion se sentaient bafoués dans la perte de leurs privilèges, ce qui les atteignait directement dans leur bien-être personnel. Ceci explique peut-être pourquoi ils réagissaient avec tant d'émotivité, de colère, et de menaces envers les commissaires et les personnes qui s'opposaient à eux. Par contre, les parents représentant l'immersion ont choisi d'exercer leur pression d'une différente façon. D'après Roger Millier,

«Quand ils se sont présentés, ils ont été immuables dans leur position, sans être arrogants. Il n'ont pas passé au harcèlement, ils ont été très constants dans leurs demandes, ils n'ont pas fléchi. C'était toujours la même chose, il n'y avait pas de crises, leur présentation était très calme. Ils savaient qu'il y avait des gens dans leur communauté qui n'étaient pas trop contents de l'affaire, mais que ça valait la peine qu'on crée un système qui était celui qu'ils avaient connu et qu'ils voulaient retenir (centres d'immersion). La personne qui présentait pour

l'immersion avait une certaine aisance, politesse, raffinement. C'était un beau contraste des fois avec certains autres cowboys. Mais c'est la société, il faut s'attendre à ça.»

Un autre type de pression s'exerçait au niveau du gouvernement fédéral en octroyant des fonds aux écoles qui dispensaient un enseignement en français. En promettant des fonds supplémentaires pour instituer un programme d'éducation bilingue, le gouvernement propose par ce biais davantage de services et d'équipement; les bénéficiaires s'en voient d'emblée glorifier dans leur réputation et leur pouvoir (Thomas, 1983). Ces faits exercent une pression sur ceux et celles responsables de l'éducation dans leur communauté. Au cours des entrevues, il en est ressorti que l'octroi de fonds n'était pas sans influencer les commissaires de Saint-Boniface. D'après un des commissaires, la présence de fonds disponibles empêchait l'opposition d'affirmer que financièrement il n'était pas envisageable d'assumer le programme immersif : «Les argents empêchaient ceux qui voulaient l'opposer (l'immersion) de se servir du fait que c'était pour coûter plus cher. Certainement ça eut une influence.» Et Roger Millier est d'accord : «Ils ont financé aussi ... c'était un peu une carotte qu'on tendait et puis ceux qui voulaient avoir la carotte devaient bouger, devaient faire des choses pour l'avoir.»

Les parents aussi voyaient cette influence des fonds offerts par le gouvernement fédéral. Un des parents interviewés l'explique ainsi :

"The trustees ... I think it probably made their job more difficult in the sense that they couldn't make a pure

decision anymore, because there were these outside factors influencing how they would decide. So I think they felt under the gun too. They couldn't thumb their nose at the federal government because that was another way of losing money. The school division was able to do things with those funds that they would not otherwise have been able to do. And anytime someone is going to offer a body of money, are they going to say no? I don't think so."

Le gouvernement provincial avait lui-aussi son rôle à jouer dans les décisions affectant l'éducation à Saint-Boniface. En plus d'avoir promulgué des lois permettant l'instruction en français, le gouvernement provincial avait établi un département spécial, appelé le Bureau de l'éducation française, qui était responsable de tous les programmes de français enseignés dans les écoles de la province. Les agents du Bureau ne jouaient pas seulement un rôle pédagogique, mais politique aussi. Un des parents anglophones se rappelle de leur influence :

"There was a division or department called the BEF. A very strong person at that time now happens to be the federal member of Parliament for St. Boniface. They had a very big impact in spurring on parent groups' pursuit of French immersion programs. It was almost a hidden mandate or hidden agenda that the Bureau was seeing to the development of proper French immersion programs. Perhaps viewed in those days as for the wrong reasons, but I think for the right reasons. So I think the provincial government was a very active though covert player." (Rick Adams)

Et comme le gouvernement fédéral, une autre branche du gouvernement provincial a tenté d'influencer les commissaires de Saint-Boniface dans leurs décisions. Quand les parents des écoles anglaises et les deux commissaires opposés

au réaménagement se voyaient perdre leur cause, ils ont mis pression sur la Ministre d'éducation pour qu'elle intervienne. La ministre leur a montré de la sympathie pour leur position, mais ne pouvait pas vraiment intervenir. Un des parents interviewés raconte son expérience :

"Yes, we went to see her (Minister of Education) in her office, a delegation. And we got a favourable audience and promises that she would look at it but in the end, it came down to one thing. There wasn't any money to build a separate school, use what you've got, and you figure out your own destiny. We approached other members of parliament or of the legislative assembly, and it was the same thing. We were then forced to deal with the school board."

Tout de même, Maureen Hemphill, la ministre d'éducation à cette époque, a essayé d'intervenir en envoyant une lettre à la commission scolaire, lui demandant de retarder ses plans de réaménagement et en offrant de l'appui financier pour garder les petites écoles ouvertes. La commission scolaire a répondu en diffusant à la presse sa réaction aux initiatives de la Ministre : le montant offert était trop peu pour vraiment alléger le problème financier de la division. Alors, dans ce cas, l'offre insuffisante de fonds n'a pas eu d'influence positive sur ceux qui prenaient les décisions.

Une autre façon d'analyser les événements en éducation à Saint-Boniface en 1981-82, c'est de les voir dans le contexte de processus de formulation de politiques ou de prise de décision. Le développement de politiques, l'établissement d'intentions et de guides pour des actions à venir sont des tâches de gouvernement local, et

occupent une position centrale dans les actions que prennent les commissions scolaires pour offrir des services. Chaque autorité locale rend des services et a la tâche de décider comment supporter et coordonner ces services. Elle a aussi la responsabilité de désigner les buts plus larges auxquels ces services seront dirigés pour les besoins et le bien-être de la communauté. En faisant cela, l'autorité locale devra peut-être reconnaître des politiques nationales, mais elle établira les priorités pour les services qu'elle fournit. (Jennings, 1977)

C'est ce que la division scolaire de Saint-Boniface devait faire en 1981. Elle faisait face à deux problèmes : le décroissement de la population d'élèves en général, et l'augmentation du nombre d'élèves s'inscrivant en immersion. Elle devait continuer à rendre des services, mais elle devait aussi ré-évaluer comment supporter et coordonner ces services. Elle devait aussi désigner les buts plus larges auxquels ces services seraient dirigés. Tout ceci devait être fait en prenant en considération les besoins et le bien-être de la communauté. Les commissaires reconnaissent en même temps les politiques nationales, qui avaient elles aussi un impact sur l'élaboration de politiques au niveau local.

Ces politiques ne sont pas neutres. Il doit y avoir des valeurs sur lesquelles on se base pour faire des choix. Les normes et les valeurs de la communauté forment la base et font partie du contexte dans lequel les politiques sont décidées. Les aspirations, les problèmes, et les mécontentements des gens figurent dans les

choix de politiques faits par les autorités locales. Le processus de formulation de politiques fonctionne comme focus pour le triage de beaucoup de ces facteurs au niveau local. (Jennings, 1977)

En effet, la communauté de Saint-Boniface n'était pas uniforme dans ses normes et ses valeurs. La commission scolaire devait prendre en considération les grandes différences de valeurs des trois groupes principaux qui formaient sa communauté : les parents des écoles anglaises, des écoles françaises, et des écoles d'immersion. Leurs aspirations et leurs problèmes étaient différents et souvent, allaient à l'encontre les uns des autres. Dans ce contexte, les commissaires devaient faire ce que Jennings (1977) avait proposé : faire le tri à l'intérieur de ces facteurs et en tirer la meilleure réponse en fonction du contexte.

Le processus de formuler les politiques peut être vu comme une série d'étapes à suivre (Jennings, 1973), de l'initiation jusqu'à l'implantation. Ce modèle est utile dans l'analyse du processus utilisé par la commission scolaire de Saint-Boniface en 1981-82 dans l'élaboration de politiques à l'intention du système d'immersion dans leur division.

En 1981, l'absence de politiques bien définies dans le cadre de l'immersion au secondaire suscitait un vif mécontentement. Les parents en question exerçaient une pression sur les commissaires pour qu'ils développent un plan à long terme pour

répondre aux besoins d'un système immersif qui continuait à croître chaque année. Ils ont fait des présentations aux commissaires pendant plusieurs années, suite à la décision prise par les commissaires en 1977 de séparer l'immersion de l'École Lacerte et de créer un premier centre d'immersion à l'école Guyot. En deux ans, cette école comptait un nombre exorbitant d'élèves et les parents avaient incité le conseil scolaire à ouvrir un deuxième centre d'immersion. En conséquence, en 1979 les élèves anglophones de l'École Howden ont été transférés ailleurs et cette école est devenue une école d'immersion, décision qui avait causé beaucoup de bouleversement et de colère parmi les anglophones affectés. Bien vite maintenant, ces deux centres immersifs contenaient un nombre impressionnant d'élèves alors que le conseil scolaire n'avait pas encore prévu de programme spécifique au secondaire pour les élèves concernés. Cette étape correspond à l'étape d'initiation de Jennings.

Cette pression exercée par le groupe d'immersion a peut-être initié le processus, mais les commissaires faisaient face à un autre problème qui ne semblait pas créer de mécontentement parmi les parents de la communauté en général. Il s'agissait d'une décroissance de la population qui se traduisait par un nombre d'élèves à la baisse qui s'inscrivaient dans les écoles anglaises de la division. Le conseil scolaire ne pouvait pas résoudre le problème de l'augmentation des effectifs au sein de l'immersion et de leur localisation sans régler de pair la situation des écoles anglaises dépeuplées.

À Saint-Boniface, la deuxième étape, à savoir celle qui consiste à laisser exprimer les opinions, eut lieu pendant l'année 1981, jusqu'à Noël. Les commissaires avaient commencé la cueillette d'informations et d'opinions. Les comités de parents des écoles d'immersion avaient fait des présentations. Les commissaires avaient demandé à leur administration de soumettre un plan. Au printemps 1981, le conseil scolaire avait établi un comité avisoire composé de représentant.e.s de chacune des écoles de la division. Ils/Elles étaient chargés d'étudier la question et de faire des recommandations au conseil scolaire. Des chefs avaient émergé pour représenter chaque groupe.

Les événements à Saint-Boniface se sont aussi déroulés en accord avec la troisième étape de Jennings. Au printemps de 1981, l'administration avait soumis une première ébauche de plan aux commissaires concernant le réaménagement des écoles dans la division. Mais cette administration était divisée sur la question. Alors comme dans le processus de Jennings, deux alternatives sont proposées. L'une d'elles se préoccupe uniquement de l'expansion de l'immersion. L'autre plan tente de régler les deux questions, à savoir la baisse des inscriptions dans les écoles anglaises et l'augmentation des inscriptions au sein du programme d'immersion.

Les commissaires ne veulent pas vraiment aborder ce problème, probablement à cause de la forte réaction suscitée lors du transfert de l'École Howden au

programme d'immersion deux ans plut tôt. En effet, une des commissaires le dit clairement :

"The closure of Howden was a difficult time. People got very emotional. They carried placards, there were demonstrations, it was really a charged time. There were phone calls being made, threats were made, it became a difficult bitter time.

So I think when we got to the junior high, then to the senior level, I think some of us wished we hadn't run in the last election. Beliveau was the only junior high in the division, people felt it was a good school, had good space... and yes, I really didn't want to touch Beliveau. So if there had been any other answer, we wouldn't have touched it. I thought it was a particularly bad answer politically." (Joan Barker)

Ceci suit aussi le processus de Jennings puisque certaines de ces propositions ont été faites d'après l'évaluation de ce qui serait acceptable politiquement par les parents des écoles anglaises. Ils arrivent à une solution intermédiaire réglant l'expansion immédiate de l'immersion. Ils dirigent la première classe de 9^e immersion au Collège Louis-Riel, qui était une école bilingue 50/50 % à cette époque. Les commissaires croient que ceci pourrait répondre aux besoins des parents des écoles d'immersion sans déranger ceux des écoles anglaises. Ils évitent ainsi de s'attaquer pour le moment au problème lié à la diminution d'élèves dans les écoles anglaises.

Pendant l'été 1981, le directeur général en poste depuis deux ans est congédié. Les conseillers nomment le directeur général adjoint, Roger Millier, au poste de directeur général intérimaire. En dépit de la recommandation de la division scolaire,

en septembre 1981, la majorité des élèves de la première classe de 9^e immersion choisit de s'inscrire à l'école française secondaire.

Lors de la prochaine étape, au niveau des discussions et du débat, on assiste en fait d'alternatives à l'élaboration et la proposition de politiques (Jennings, 1977). Cette étape correspond à la période de septembre 1981 jusqu'au mois de mars 1982 dans les délibérations de la division scolaire de Saint-Boniface. Les commissaires continuent de discuter les questions concernant la croissance de l'immersion et la baisse des inscriptions dans les écoles anglaises. Ils demandent que l'administration leur soumette un autre plan. Au mois de janvier, 1982, le directeur général intérimaire soumet un plan qui recommande la fermeture immédiate de trois écoles, la fermeture graduelle de l'école pré-secondaire anglaise, et la création d'une école pré-secondaire et secondaire d'immersion.

L'étape suivante voit la mobilisation des individus et des organisations intéressées pour influencer les commissaires lors de leur prise de décisions. Et à Saint-Boniface, ce passage a été un des plus difficiles. Le comité avisoir, ainsi qu'un grand nombre d'individus et de groupes de pression, ont fait des présentations aux commissaires. Comme le dit Jennings (1977), établir des limites et parvenir à un consensus représentent les étapes les plus critiques. Et à Saint-Boniface le conseil scolaire n'a pas imposé de limites au débat, et a eu de très grandes difficultés à

arriver à un consensus. C'est une critique que font même les parents interviewés qui
faisaient parti du processus:

"Canadian politicians at every level have a fascinating way of putting off decisions forever and a day, to the detriment of those people they represent. I almost would have preferred an early negative decision for immersion, almost preferred, that the literally years it took, and the procrastination, and the lack of frankness from the politicians.

They did not do their jobs. They studied and studied, or said they were studying and studying, and what they were doing frankly, was to get the groups in the community to make their decision for them, as each would put pressure on the other until one would back off. The board would then have the obvious easy decision to make, it was made for them.

They would ask us at presentations why don't we do this or why don't we do that. And our response would be, it's YOUR job to make that determination, not mine. And that was where the school board did not do their job. They may not appreciate my saying that, but that's too bad, that's my view. They did not perform their function. (Rick Adams)

Cette opinion semble renforcer le point de vue de Jennings qu'il faut établir des limites au débat, et décrit ce qui peut arriver si on ne le fait pas.

La légitimisation, la cinquième étape, est celle où la proposition finale est choisie et devient loi. À ce stade, de coutume on procède à un vote par les commissaires élus, et si la majorité appuie la proposition, elle devient politique ou loi. (Jennings, 1977) Cette étape a eu lieu le 10 mars 1982. Le conseil scolaire a passé la motion de réaménagement des écoles et l'établissement de l'école secondaire

d'immersion. Deux cents personnes ont manifesté pour montrer leur mécontentement. Trois commissaires ont voté en faveur de la motion, et les deux autres ont voté contre. Ces deux commissaires continuent leur lutte même après que la décision controversée fut prise. Ils apportent leur cause devant les tribunaux, mais perdent. Jennings ne mentionne pas les réactions potentielles après un vote. Mais à Saint-Boniface, en dépit de l'opposition qui rallie la majorité de la communauté, les trois commissaires tiennent ferme et leur décision devient la politique de la division.

La sixième étape est l'implantation de la politique. Un plan d'action est mis sur pied et des procédures administratives sont appliquées. (Jennings, 1977) Lors de cette étape, le 8 juin, Linda Asper, directrice de l'école Howden, est nommée directrice de la nouvelle école d'immersion pré-secondaire et secondaire, qui sera connue sous le nom Collège Béliveau. Mme Asper est également promue au poste d'administratrice en chef de l'édifice, qui continuera pour un certain temps à héberger le programme pré-secondaire anglais : deux programmes différents sous un même toit, avec deux administratrices et deux personnels différents. Le Collège Béliveau ouvrira ses portes au mois de septembre et acceptera cette automne-là des élèves de la 7^e à la 9^e année d'immersion précoce. Il ajoutera, par la suite, un niveau à chaque année jusqu'à ce qu'il offre un programme total de la 7^e à la 12^e année.

Les six étapes du processus permettant l'adoption de politiques en éducation, proposées par Robert Jennings (1977) d'après le système britannique, sont applicables au système manitobain, puisque nous avons pu montrer comment l'étude du cas de Saint-Boniface suit de très près le processus de Jennings. Ce processus n'est pas statique, mais cyclique. Si les mesures prises ne sont pas efficaces, ou ne donnent pas les résultats anticipés, les groupes de pression revendiqueront à nouveau des changements. (Jennings, 1977)

Il existe un autre processus très semblable de prise de décisions que l'on nomme «strategic planning» ou planification stratégique. Depuis quelques années, cette approche a été adoptée par plusieurs leaders pour apporter des changements majeurs à leurs systèmes éducatifs. Mais la planification stratégique peut être perçue différemment : comme perspective, comme processus, comme répertoire de méthodes, ou encore, comme une systématisation d'activités dans le but d'aider les chefs à planifier la nature de la participation de divers groupes. (Downey, 1991) Cette théorie s'appuie aussi sur un des points fondamentaux de cette thèse : il existe un lien très étroit entre la politique et l'éducation.

Il est vrai que les commissaires à Saint-Boniface croyaient probablement à l'approche traditionnelle, où l'administrateur était là pour les conseiller. Mais leur façon de procéder se calquait plutôt sur la planification stratégique, puisque la recherche de solutions à leurs problèmes était à la fois une enquête sur les buts et

les moyens. D'après le rapport des entrevues et des événements qui se sont produits, on peut affirmer que l'administration sous Roger Millier a fortement encouragé les commissaires à établir des objectifs pour chacun des programmes distincts dans la division. Les deux commissaires interviewés ont attribué un rôle très important à leur directeur général. Joan Barker explique de cette façon :

"I do give Roger credit for saying immersion centers were the right thing to do, and if it was going to work anywhere it should work in St. Boniface. He'd done a lot of research on it, he'd talked to a lot of people, people who were so-called experts. And he was absolutely right, from my perspective."

Cette citation vient de la commissaire qui, en dépit de ces sentiments en 1994, avait en 1982 voté contre le plan de réaménagement qui établissait un centre d'immersion secondaire!

Le compromis évident pour traiter de la diminution des effectifs dans les écoles anglaises et l'augmentation d'élèves en immersion aurait été d'implanter des programmes à double voies dans les écoles anglaises. Cette option n'aurait eu comme conséquence que de mécontenter les parents des élèves en immersion. Mais après l'acceptation par les commissaires des buts et des objectifs tels que définis par les systèmes scolaires français et immersif, il suffisait de déterminer les moyens politiques et pédagogiques permettant d'y parvenir.

Downey (1991) compte six étapes dans le processus de planification stratégique. Chaque étape nécessite une cueillette d'information indispensable à une bonne prise de décision. Nous examinerons le déroulement des activités dans le cas de Saint-Boniface pour déterminer si la division scolaire a effectivement suivi l'approche de planification stratégique de Downey.

La division scolaire de Saint-Boniface avait pour but de résoudre deux problèmes majeurs : la baisse de population dans les écoles anglaises et l'augmentation des inscriptions dans le programme d'immersion. Les commissaires devaient aussi décider s'ils/elles créeraient une école secondaire d'immersion. Ils/Elles avaient évité d'aborder ces problèmes au cours des deux années antérieures, mais en automne 1981, les commissaires étaient conscients qu'ils/elles ne pouvaient plus remettre ces questions épineuses à plus tard.

Un des outils à leur disposition était l'analyse démographique. Afin de faciliter le travail des commissaires, l'administration divisionnaire a contribué à fournir toutes les statistiques et les prévisions démographiques. Ces statistiques révélaient une tendance à la baisse dans les écoles anglaises et une hausse des effectifs dans les écoles d'immersion qui se poursuivraient dans les années quatre-vingt.

Il existe d'autres outils d'analyse sociale ou éducationnelle pour informer les planificateurs. Les méthodes de prédiction de l'avenir servent aussi à anticiper les changements potentiels et à évaluer le degré d'acceptation de la part de la société ou de la communauté à l'égard de tout changement éventuel. (Downey, 1991) De plus, ces méthodes facilitent la tâche des planificateurs dans la prévision à moyen et long terme, mais aussi dans les choix qui s'imposent immédiatement. Ce dernier point est très important : les commissaires de Saint-Boniface étaient conscients en 1981 des difficultés éventuelles à surmonter au sein de leur division scolaire; le vrai défi consisterait à déterminer quelles politiques établir pour faire face à ces problèmes.

En vue de sonder la communauté à propos des problèmes existant au sein de la division scolaire, les commissaires avaient déjà laissé les comités de parents des écoles d'immersion s'exprimer sur la question. Ils avaient aussi établi un comité avisoir de parents-représentants de toutes les écoles de la division pour recueillir leurs recommandations. Pour aider les parents dans leurs discussions, la commission scolaire leur avait fourni toutes les projections et statistiques qu'ils avaient à leur disposition. De plus, le directeur général intérimaire avait partagé avec les commissaires le résultat de ses recherches sur l'immersion et sur les avantages pédagogiques des centres d'immersion. Ils disposaient aussi des réactions de certains éléments de la communauté face à l'aménagement en 1979 d'une école anglaise (Howden) en école d'immersion.

La deuxième phase consiste à créer des alternatives. L'objectif principal serait de libérer l'imagination des planificateurs pour les engager dans la spéculation et le remue-méninges nécessaires à la création, à la découverte d'idées innovatrices. À ce stade, il faut encourager la création d'alternatives multiples, et non la solution simpliste qui vient d'emblée à l'esprit, et mettre en garde contre les jugements hâtifs qui anihileraient toute créativité. (Downey, 1991) Le comité avisoir a proposé des alternatives, de même que le directeur général. Mais il y a lieu de croire, d'après le résultat des entrevues, qu'il n'y a eu ni propositions d'alternatives multiples, ni suspension de jugements précoces. De toute évidence, la question suscitait trop d'émotions et créait un climat qui favorisait les jugements fondés sur les opinions et les sentiments des participant.e.s.

La troisième phase de la planification stratégique consiste à estimer les avantages et les désavantages des solutions alternatives. Pour ce faire, on part du sentiment intuitif propre à la phase de la créativité pour déboucher sur une vision plus rationnelle. Le planificateur doit considérer une variété de critères : la fidélité, la réalité économique, l'acceptabilité politique, les effets possibles, l'acceptabilité morale, et les problèmes d'implantation. (Downey, 1991)

Le critère de fidélité porte sur le degré de conformité de l'alternative proposée à la législation en place, des buts établis, et des politiques au niveau national. Dans le cas de Saint-Boniface, on comptait déjà un précédent dans

l'établissement de deux centres d'immersion au niveau élémentaire, et dans la fermeture d'une école anglaise pour y instaurer un programme d'immersion. Il y avait déjà en place une politique assurant la séparation des programmes de français et immersif. Il n'existait toutefois pas encore un énoncé fixant les buts dans le cadre de ces politiques.

Le critère de réalité économique pose une simple question : les bénéfices d'une alternative justifient-ils le coût? Cette question a joué un rôle prépondérant dans la décision finale de la commission scolaire. Tous les parents des écoles anglaises voulaient que leur école reste ouverte. Ceci n'était pas économiquement viable, car la plupart de ces écoles étaient sous peuplées, les effectifs diminuant toujours. D'autre part, la solution alternative consistant à créer une école secondaire en immersion recevait un appui financier fédéral.

Le prochain critère, l'acceptabilité politique, revêt une grande importance pour les commissaires élus par la communauté qu'ils/elles desservent. Les cinq commissaires avaient différentes loyautés, dépendant des personnes qui les avaient élus. Les deux commissaires francophones avaient été élus en grande partie par la communauté francophone, alors ils savaient que leur carrière politique dépendait des décisions jugées acceptables par cette communauté. Pour retenir la faveur de cet électorat, il fallait sauvegarder les droits récemment gagnés par les francophones en éducation et de refuser aux élèves d'immersion l'inscription à l'école française. Et

ces commissaires francophones avaient tout intérêt à céder aux autres demandes des parents d'immersion, et ainsi augmenter leur chance d'obtenir leurs votes aussi. Cependant, au coeur du débat, un des commissaires francophones a déclaré qu'il ne soumettrait pas sa candidature lors de la prochaine élection. Ainsi il était libre de voter sans prendre de risque politique. Les trois autres commissaires, élus surtout par la communauté anglophone, étaient très réceptifs aux pressions politiques, personnelles, et même tumultueuses, de ceux/celles qui réclamaient le statu quo. Deux de ces commissaires ont voté contre le plan de réaménagement de la division scolaire. Quand elles ont perdu le vote, elles ont poursuivi en justice les membres de l'opposition à la Cour du banc de la reine. Toutes les deux ont été ré-élues lors de la prochaine élection, et on pourrait postuler que c'est grâce à une bonne manoeuvre politique, car elles savaient que l'alternative choisie par la majorité du conseil scolaire n'était pas politiquement acceptable par leur électorat. L'autre commissaire anglophone s'est laissé convaincre de voter de concert avec les commissaires francophones, et a perdu son siège à la prochaine élection. Ce critère d'acceptabilité politique a joué un rôle important dans les décisions des commissaires.

Un autre critère de cette troisième phase de planification stratégique représente celui des conséquences éventuelles. Il faut que les commissaires essaient de prévoir les effets possibles de chaque alternative. Les commissaires de Saint-Boniface ont tenté autant que possible de prévoir les risques qui pouvaient découler

de chaque solution envisagée, d'évaluer les avantages et les désavantages de chaque choix.

Le cinquième critère de Downey (1991) mise sur l'acceptabilité morale. Évidemment, il faut que les commissaires prennent en considération le côté moral de leur décision. Plus d'un commissaire, plus d'un parent interviewé ont parlé d'actions morales, «it was the right thing to do». Est-il moral de fermer trois écoles anglaises et de les déplacer pour faire de ces locaux une école d'immersion? Est-il moral de séparer les systèmes français et immersif? Les anglophones des écoles d'immersion et ceux des écoles anglaises? Ces questions ont été au coeur du débat pendant les réunions publiques et privées de l'époque.

Le dernier critère traite de l'implantation. Il faut que les commissaires et l'administration prévoient les problèmes éventuels lors de l'implantation. À ce stade, la meilleure stratégie est d'estimer, (Downey, 1991) car il est impossible de prévoir avec certitude l'ensemble des répercussions d'un choix déterminé. En 1982, les commissaires et l'administration de la division scolaire de Saint-Boniface avaient encore plusieurs décisions à faire lors de l'implantation du programme d'immersion au secondaire. Il y aurait encore des répercussions et des problèmes à résoudre avant qu'une certaine paix règne dans la communauté.

Les trois prochaines phases de la planification stratégique : choisir une stratégie, passer à l'action, et évaluer le progrès, observent les mêmes critères dans la cueillette d'informations afin de s'assurer d'une implantation efficace des politiques. Dans la planification stratégique, cette approche représente un facteur clef dans la gestion du processus. Le modèle sert aussi comme outil pour assurer la participation des membres de la communauté dans le processus. C'est un autre élément important dans la planification stratégique. (Downey, 1991)

Downey fait une observation qui s'applique bien à la situation de Saint-Boniface en 1981-1982. Il constate que le mouvement de la démocratie participatoire (plutôt que démocratie représentative) a pris beaucoup d'ampleur ces dernières années. Il reconnaît qu'on devrait impliquer les parents, les enseignants/enseignantes et même les élèves dans la planification de l'avenir. Il note toutefois une difficulté face à cette participation :

"The problem that has emerged, however, is that individuals and groups have been allowed (indeed, in some cases encouraged) to be involved in aspects of the planning process in which their rights or talents may be questioned. ...As a result, emerging patterns of participation are, in some cases, dysfunctional. They encourage conflict and confrontation among participants and they encourage the abolition of intelligence in favour of raw politics." (Downey, 1991:B:26)

Dans l'analyse de la situation telle que vécue à Saint-Boniface, nous avons remarqué l'implication des parents dans le processus de planification stratégique ou

de prise de décision. À priori, devions-nous leur accorder le droit de parole dans l'éducation de leurs enfants? Étaient-ils compétents ou avertis dans ce domaine? Probablement suffisamment pour exprimer leur opinion. Malgré tout, le résultat fut similaire à la description de Downey (1991) : «conflict and confrontation among participants and ... the abolition of intelligence in favour of raw politics.»

Le processus d'élaboration des politiques, décrit par Jennings (1977), et le modèle de planification stratégique de Downey (1991), trouvent leur utilité dans l'analyse du cas de la division scolaire de Saint-Boniface. Tous deux offrent un modèle comprenant une série d'étapes à suivre et menant à des prises de décisions d'ordre politiques en éducation. La différence est que Jennings décrit un processus déjà adopté par la plupart des groupes politiques dans leurs actes décisionnels, tandis que Downey propose un modèle susceptible, selon lui, de donner de meilleurs résultats. L'expérience de Saint-Boniface se calque davantage sur le processus de Jennings (1977).

L'approche du conflit est une autre approche utile qui s'applique à la situation de Saint-Boniface. Les questions suivantes résument cette approche : Quel est le rapport de force entre les intervenants au sein du système éducatif? Quel est le rapport de force du système éducatif face à la société? Quels conflits existent au sein des différents groupes et formels et informels du système? Comment les pressions,

les conflits, les hostilités, et les contradictions conduisent-ils à des changements en matière éducative? (Martin et Macdonell, 1978)

Le pouvoir dans le domaine de l'éducation est axé sur un équilibre fragile. Il est détenu par les personnes élues, donc investies de pouvoir pour prendre des décisions. Au Canada, l'éducation est un domaine provincial, et seul le gouvernement provincial a le droit d'appliquer des lois touchant à l'éducation. Dans le cas des événements survenus à Saint-Boniface, le gouvernement provincial avait passé une loi autorisant l'utilisation du français comme langue d'instruction. Le gouvernement fédéral ne pouvait pas intervenir directement dans le domaine éducatif, mais il avait passé la Loi sur les langues officielles, et octroyait des fonds aux écoles prêtes à implanter des programmes de français. Les électeurs peuvent exercer une influence sur la commission scolaire, élue par les contribuables de la communauté, en se rendant aux réunions publiques. Les commissaires n'ont pas le droit de faire des lois, mais ils et elles ont le pouvoir de déterminer l'allocation des fonds, la distribution des locaux et du personnel et la façon dont l'instruction déterminée par le gouvernement provincial sera dispensée dans les écoles sous leur gouverne. Telle était la situation à Saint-Boniface en 1981-1982. Les commissaires avaient le droit de prendre des décisions d'ordre politique affectant l'éducation au sein de leur division. Et le pouvoir de l'électorat consistait à pouvoir renvoyer les commissaires qui ne comblaient pas ses attentes.

La deuxième question de Martin et Macdonell (1978) nous interroge sur les conflits qui peuvent exister au sein du système éducatif. En général, les conflits qui émergent entre les différents groupes formels et informels du système misent sur les points suivants : le contenu de l'enseignement, les approches, les didactiques, et l'emplacement de l'instruction. On reconnaît ces divergences au sein de la division scolaire de Saint-Boniface. Il y a ceux et celles qui voulaient conserver le statu quo et ceux et celles qui souhaitaient des changements. On notait aussi un conflit au niveau des valeurs. Certains investissaient dans l'école du quartier et l'enseignement en anglais tel qu'ils l'avaient connu. D'autres attachaient beaucoup d'importance à une éducation en français, acceptaient les risques encourus, et assumaient le déplacement forcé de leurs enfants pour bénéficier d'une éducation qu'ils/elles jugeaient supérieure.

Comment les pressions, les conflits, les hostilités mènent-ils à des changements en éducation? La situation à Saint-Boniface en 1981-1982 démontre comment ces facteurs affectent le système éducatif. Le groupe d'immersion pressait la division scolaire à se transformer pour répondre à ses besoins. S'ajoutait à ceci la pression économique et démographique. Les commissaires ont accordé plus de poids à ces éléments qu'à une opposition de force comptant nombre de citoyens. Alors, en dépit des pressions énormes exercées par le groupe de l'opposition, une majorité de trois commissaires sur cinq ont pris une décision qui a changé l'éducation dans la division scolaire de Saint-Boniface jusqu'à présent.

Tel que mentionné au début de ce chapitre, l'approche fonctionnaliste propose que la société vise le maintien de l'équilibre en évitant le conflit, source de désordre. Ce dernier appelle à une mobilisation de premier ordre au niveau sociétale en vue de sa neutralisation. La stabilité et l'ordre reflètent l'image d'un système sain de société; par contre le conflit et le désordre révèlent un malaise social. (Tumin, 1967)

Alors, d'après cette théorie, le système éducatif et communautaire de Saint-Boniface en 1981-1982 était sujet à un profond malaise puisqu'il présentait des échanges d'ordre conflictuel. Par contre, les théoriciens du conflit n'y perçoivent qu'un processus perpétuel. Il faut souligner qu'après douze ans, on peut affirmer que les décisions prises par les commissaires en 1982 à Saint-Boniface ont permis le rétablissement d'un climat de paix grâce à la mise en place d'un programme distinct pour chaque groupe.

Chapitre VI

CONCLUSION

Les écrits et les analyses empiriques suggèrent qu'il existe un lien étroit entre la politique et l'éducation. Le cas de la division scolaire de Saint-Boniface est un exemple concret des principes concernant le lien entre la politique et l'éducation. Les événements à Saint-Boniface ont suivi de près les modèles de prise de décisions de Jennings (1977) et Downey (1991). Aussi, les théories sociologiques du conflit et du fonctionnalisme s'appliquent au cas en question. Les principes concernant le lien entre la politique et l'éducation sont essentiellement les suivants :

*Les trois paliers du gouvernement, soit fédéral, provincial, ou local, influencent directement le processus de l'exercice du pouvoir et des prises de décisions dans le domaine d'éducation.

*Ce processus de prises de décisions suit des étapes bien définies pour aboutir à l'implantation de politiques.

*L'apport communautaire qui s'exprime par une participation à caractère positif ou négatif fait partie intégrante du processus.

*Le pouvoir en éducation repose sur un équilibre précaire entre les personnes élues pour faire les décisions et le public qui a voté pour les amener au pouvoir.

Dans notre étude de la division scolaire de Saint-Boniface, les éducateurs et les éducatrices ainsi que le Bureau de l'éducation française étaient convaincus qu'un programme d'immersion, organisé en centres et qui exigeait l'instruction en français pendant un minimum de 75 % de la journée scolaire, produirait de meilleurs résultats que des programmes à double voie ou ceux avec un pourcentage moins élevé de français. Puisque le rôle des éducateurs et du Bureau de l'éducation française n'était pas censé être politique, l'appui, l'activisme, et le leadership des parents étaient essentiels. Sur ces points, les parents du programme d'immersion à Saint-Boniface ont démontré une solidarité face aux commissaires. Les parents ont exercé leur pouvoir politique en mettant la pression pour avoir accès à ce type d'éducation pour leurs enfants.

Alors, en dépit des pressions énormes, une majorité de trois commissaires sur cinq ont pris une décision qui a affecté l'éducation dans la division scolaire de Saint-Boniface jusqu'au jour présent. Par leur décision, ils ont créé une situation unique au Canada en 1982 : un programme d'immersion française basé sur une philosophie de centre d'immersion, de la maternelle jusqu'à la douzième année, avec l'instruction en français pour 75 % de la journée scolaire.

Je laisse le dernier mot à Roger Millier qui donne son point de vue :

«Dans ce sens là, des fois pour obtenir la paix, il faut faire la guerre. C'est dommage de le dire, mais finalement on a fait la guerre et puis on a fait la paix. Nos centres d'immersion sont en paix, sont autonomes dans le sens qu'ils font leur affaire et n'ont pas à faire comprendre ce qu'ils font constamment.»

Dans un débat ayant pour objet le programme immersif, les discussions trahissent une vive émotion. L'étude conduite à Saint-Boniface prouve de manière incontestable une forte politisation du système éducationnel.

RÉFÉRENCES

AGGER, R.E., Goldrich, D., and Swanson, B., *The Rulers and the Ruled*, John Wiley, New York, 1964.

ASPER, Linda, *Administration of an Immersion School: Problems and Challenges*. Presentation at Conference on Curriculum Implementation in Immersion Schools, unpublished, Winnipeg, Manitoba, 1983.

AWENDER, Michael A., Notes on Canadian Education, *Phi Delta Kappan* 60, April 1979.

AWENDER, Michael A., The Superintendent-School Board Relationship, *Canadian Journal of Education*, 10(2) 1985.

BERGEN, John J., The Council of Minister of Education: At a Political Juncture? *C.S.S.E. Yearbook*, 1977.

BOICH, John W.; Farquhar, Robin H.; and Leithwood, Kenneth A., *The Canadian School Superintendent*. O.I.S.E. Press, Toronto, 1989.

BURNS, George, and Olson, Paul, *Implementation and Politics in French Immersion*, O.I.S.E. Press, Toronto, 1981.

BYRNE, T. C., The Emerging Role of the Superintendent. A paper delivered to the Canadian Association of School Superintendents and Inspectors Annual Conference, Regina, Saskatchewan, Sept. 1967.

CESTONE, Peter J., *School Boards and the Political Fact*, O.I.S.E. Press, Toronto, 1972.

CESTONE, Peter J., *Understanding School Boards: Problems and Prospects*, Lexington Books, Toronto, 1975.

CLOUTIER, Laval, La Résolution K-1 (AGM 1976) ... Un tournant historique, 25 Ans d'éducation en français ... notre fierté, *Éducatrices et Éducateurs francophones du Manitoba*, 1992.

COLEMAN, Peter, The Closing of Howden School, (a case study), Simon Fraser University, Burnaby, B.C., 1981.

COMMON, Ronald, ed., New Forces on Educational Policy-Making in Canada, *College of Education*, Occasional Publications, Brock University, Ont.

- DAHRENDORF, R., Out of Utopia: Toward a Reorientation of Sociological Analysis, *American Journal of Sociology*, 1964(2).
- DESLAURIERS, Jean-Pierre, *Recherche Qualitative*, (guide pratique), McGraw-Hill, Montréal, 1991.
- DOERR, Audrey, Education and Constitutional Reform: An Overview, Federal Provincial Relations: *Education Canada*, O.I.S.E. Press, Toronto, 1981.
- DOWNEY, Lorne W., *Policy Analysis in Education*, Detselig Enterprises Ltd., Calgary, Alberta, 1988.
- DOWNEY, L.W., A. Strategic Planning 1: Fundamental Steps, *Canadian School Executive*, Vol. 10, no. 9, March 1991.
- DOWNEY, L.W., B. Strategic Planning 2: Intelligence gathering techniques, *Canadian School Executive*, Vol. 10, no. 10, April 1991.
- DRABBLE, John, The Politics of French Immersion, *Winnipeg Magazine*, September 1982.
- DUHAMEL, R., Le dilemme de l'élaboration de politiques provinciales en matière d'éducation : tentatives et résultats, *Education Canada*, printemps 1987.
- FERRÉ, Mariette et Taillefer, Jean-Marie, Le trajet de l'éducation en français au Manitoba ... un défi de taille, *25 Ans d'éducation en français ... notre fierté*, EFM, 1992.
- FOX, Francis, The Federal Interest, *Federal-Provincial Relations: Education Canada*, O.I.S.E. Press, Toronto, 1981.
- FREY, F.W., Political Science, Education and Development, *The Social Sciences and the Comparative Study of Educational Systems*, International Textbook, Scranton, Pa., 1971.
- FULLAN, Michael G., Paul Park, and Thomas R. William, *The Supervisory Officer in Ontario: Current Practice and Recommendations for the Future*, Toronto: Ministry of Education, 1971.
- GUTTMAN, Mary Alice, There's more to French Immersion than Social Class, *Interchange*, 4/1 (March 1983).
- HARGRAVES, Susan, Federal Intervention in Canadian Education, *Federal-Provincial Relations: Education Canada*, O.I.S.E. Press, Toronto, 1981.

- HUNTER, Floyd, *Community Power Structure: A Study of Decision Making*, University of North Carolina Press, Chapel Hill, North Carolina, 1967.
- IANNACCONE, L. and Cestone, P.J., *The Politics of Education*, ERIC, Eugene, Oregon, 1974.
- IVANY, J. W. George and Manley-Casimir, Michael E., *Federal-Provincial Relations: Education Canada*, O.I.S.E. Press, Toronto, 1981.
- JENNINGS, Robert E., *Education and Politics: Policy-Making in Local Educational Authorities*, Brasford, London, 1977.
- LAROCQUE, Linda and Coleman, Peter, The Politics of Excellence: Trustee Leadership and School District Ethos, *The Alberta Journal of Educational Research*, Vol. XXXIX, No. 4, December 1993.
- LASSWELL, Harold, *Politics: Who Gets What, When, How*, Meridian, Cleveland, 1958.
- La question de l'immersion : les commissions scolaires relèvent le gant*, l'Association canadienne d'éducation, 1983.
- L'État de l'enseignement dans la langue de la minorité dans les provinces et les territoires du Canada*, Rapport du Conseil des ministres de l'éducation (Canada), Toronto, janvier 1983.
- LÉTOURNEAU, Léo Arthur, *The Development of a Language Policy in Manitoba: The Genesis of Bill 113*, University of Manitoba, Winnipeg, 1977.
- MANLEY-CASIMIR, Michael E., Schooling in a Federal State, *Education Canada* 20, no. 1, Spring 1980.
- MARTIN, Wilfred and Mcdonell, Allan J., *Canadian Education: A Sociological Analysis*, Prentice-Hall, Scarborough, Canada, 1978.
- McGILLIVRAY, W.R., The French Immersion Centre, *The Canadian Modern Language Review* 34, May 1978.
- McKINNON, Frank, *The Politics of Education: A Study of the Political Administration of the Public Schools*, University of Toronto Press, Toronto, 1960.
- MILSTEIN, M.M. and Jennings, R.E., *Educational Policy-Making and the State Legislature: The New York Experience*, Praeger Publishers, N.Y., 1973.

RALPH, Edwin George, School Board Policies for Second-Language Programs in Western Canada, *Multiculturalism*, Vol. VI no. 1, 1982.

Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism, Preliminary Report, Queen's Printer, Ottawa, 1965.

STOLOFF, David L., Canada: Educational Decisions within a Mosaic of Interest Groups, *Politics and Education (Cases from Eleven Nations)*, ed. R. Murray Thomas, Pergamon Press, Oxford, England, 1983.

SMILEY, Donald V., *The Canadian Political Nationality*, Methuen, Toronto, 1967.

TAILLEFER, Jean-Marie, *Les franco-manitobains et l'éducation 1870-1970 : une étude quantitative*, thèse doctorale, Université du Manitoba, 1988.

THOMAS, Murray R., *Politics and Education (Cases from Eleven nations)*, ed. R. Murry Thomas, Pergamon Press, Oxford, England, 1983.

TOWNSEND, Richard G., *They Politick for Schools*, O.I.S.E. Press, Toronto, 1989.

TURMIN, M.M., *Social Stratification: The Forms and Functions of Inequality*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J., 1967.

VICKERS, G., Policy Making in Local Government, *Local Government Studies*, Feb. 1974.

ARCHIVES

Archives de la division scolaire de Saint-Boniface, 1971-1982.

Archives personnelles de Linda Asper, directrice du Collège Béliveau, 1982-1987.

Archives personnelles de Roger Millier, directeur général adjoint, 1975-1992, directeur général intérimaire, 1981-1992, de la division scolaire de Saint-Boniface.

JOURNAUX

La Liberté, mai 1982.

The Winnipeg Free Press, mai-juin 1982.

The Winnipeg Magazine, septembre 1982.

The Winnipeg Sun, mai 1982.

Les entrevues

APPENDUM

QUESTIONS D'INTERVIEW POUR LA THÈSE EN MAÎTRISE

SUJET : LE RÔLE DES FORCES POLITIQUES DANS LA CRÉATION EN 1982 DU COLLÈGE BÉLIVEAU, LE PREMIER CENTRE D'IMMERSION SECONDAIRE DE SON GENRE AU CANADA

1. D'après vous, quel rôle a joué le gouvernement fédéral, avec ses politiques de bilinguisme, dans la décision de la commission scolaire d'établir un centre d'immersion français secondaire à Saint-Boniface?
2. Quelle importance assigneriez-vous aux sommes d'argent que le gouvernement fédéral mettait à la disposition des commissions scolaires qui implantaient des programmes de français et d'immersion française?
3. Quelle influence est-ce que le gouvernement provincial a joué dans les événements et la décision finale du conseil scolaire?
4. Le conseil scolaire a écouté un grand nombre de groupes d'intérêt, qui demandaient à haute voix leur propre solution aux problèmes de la division scolaire au début des années 1980. Quel rôle ont joué ces groupes dans la décision finale du conseil scolaire?
 - a) les comités de parents des écoles anglaises?
 - b) les comités de parents des écoles d'immersion?
 - c) les comités de parents des écoles françaises?
 - d) les enseignant.e.s?
 - e) autres?
4. Compte tenu des conséquences et des réactions que vous avez subies, qu'est-ce qui vous a fait choisir d'établir un centre d'immersion plutôt qu'une école à double voie? Pourriez-vous identifier le facteur le plus important?
5. D'après vous, quel était le plus grand défi pour les commissaires et l'administration dans toute la question de créer un centre d'immersion secondaire à Saint-Boniface?
6. Si c'était tout à refaire, feriez-vous la même décision? Que changeriez-vous?
7. Auriez-vous des réflexions finales à partager sur les forces politiques et comment elles affectent ou influencent l'éducation?

INTERVIEW QUESTIONS FOR COMPLETION OF MASTER'S THESIS IN EDUCATION ADMINISTRATION

Topic: The role of political forces in the decision process in education, as they relate to the creation of the first French immersion high school centre in Canada.

1. In your opinion, what role did the federal government's bilingualism policies play in the growth of the French Immersion program in St. Boniface? How did these affect school board decision-making in the late 1970s and early 1980s?
2. How much importance would you assign to the funds available from the federal government to school divisions which implemented French language programs?
3. What role did the provincial government play in the events of 1981-82, leading to the closing of several schools and the establishment of Collège Béliveau?
4. In your opinion, did the initiative for establishing French immersion programs in St. Boniface come from parents or from the school board or from administrators?
5. In 1981-92, the school board listened to a great number of pressure groups, who each demanded their own solution to the problems facing the school division at that time. What role did each of these groups play in the school board's final decision?
 - a) the parent committees of the English program schools?
 - b) the parent committees of the French immersion schools?
 - c) the parent committees of the Français schools?
 - d) the teachers' Association?
 - e) others who may have influenced the process?
6. What role did the superintendent play in the decision-making process?
7. In your opinion, what was the greatest obstacle that the school board and the administration faced in trying to make a decision about the rationalization of school buildings and the housing of the French immersion program in 1981-82?
8. Taking into account the pressures and the reactions you faced in the community, what factor most influenced you in making your decision about school closings and what to do about housing the growing French immersion population?

9. In retrospect, would you change anything if you had to do it all over again?
10. Any final thoughts to share about political forces and how they affect decisions about education at the local level?

Annexe A

6 avril : Diffusion à la presse des réactions du conseil scolaire de Saint-Boniface suite aux initiatives de la Minsitre de l'éducation :

The St. Boniface School Baord is in receipt of a memorandum from the Minister of Education outlining her Department's concerns about school closures, language programs and declining enrollment.

This memorandum has direct bearing on motion 81/82 passed at the March 10th meeting of the St. Boniface School Board which outlines plans to reorganize the School Division for the 1982-83 school year. The passage of this motion was merely one step in a long series of events. Many detailed considerations that flow from the motion have subsequently been enacted by the Division's administration. Delaying these steps will be difficult; reversing any further action will be equally difficult.

Nevertheless it is not the School Board's intention to ignore the request of the Minister of Education. We will endeavour to abide by her request to "consider delaying decisions related to school closures pending the issuance of policy guidelines."

Furthermore we will endeavour to obtain clarification of her proposals at the earliest possible date. Urgency in clarifying this situation is of the utmost importance. This Board remains prepared to hold an emergency meeting to deal with any new developments emanating from the provincial government.

At this time, the St. Boniface School Division will:

a) not be able to proceed with the developement of a French immersion high school - a first for Manitoba.

b) not be permitted to attempt coming to grips with the mushrooming tax burden faced by local residents - highest school mill rate in the city.

c) not be able to effect any reorganization of the division if action cannot be taken before June 1st.

d) not be able to expand the range of educational opportunities available to English language program students from the north-end of the division.

It is our view that a request to delay consideration simply postpones the inevitable. Declining enrolment which is a fact of life - especially in St. Boniface - has resulted in surplus classroom space and unnecessarily high costs.

We will therefore try to ascertain whether the provincial government will be offering additional funds to the Division (possibly only a .89% on our budget) to cover losses incurred in not closing 3 schools in September.

Although the St. Boniface Board has proceeded in a proper fashion in arriving at a decision termed by the Winnipeg Free Press as "unwelcome" but not "unreasonable!", the Minister of Education has very blatantly attempted to interfere with the decision and with the autonomy of the St. Boniface School Board. All decisions by all school boards concerning local affairs will now be open to provincial interference. School Board autonomy will be destroyed.

We will be asking all school boards in Manitoba to join with us in condemning this example of interference in local affairs. We will be soliciting the assistance of the Manitoba Association of School Trustees in this endeavour. We also remain prepared to discuss with the Provincial Government the matter of the Minister's intrusion into local autonomy. (Archives Roger millier)

Annexe B

Lettre de l'avocat embauché par le Resident Advisory Group, 30 avril 1982.

As the solicitors for the Concerned Citizens Action Group of St. Boniface Inc., we wish to summarize the situation to date.

You have incorporated a non-profit corporation to effectively make your voice heard in decisions relating to community life and the quality of education in St. Boniface.

On March 10, 1982 a motion was passed by the St. Boniface School Board which was not in accordance with the wishes of the majority of your membership. In response to this motion, our services were retained and you acted as a group to change the direction which St. Boniface School Board was taking.

A petition was circulated and 8,000 people signed their names supporting your cause. This petition was then presented to the Minister of Education at the Legislature.

Your executive attended with ourselves upon the Minister at a private meeting prior to the public presentation of the petition and she was most receptive to your concerns.

As a result of your efforts, Mrs. Hemphill the Minister of Education was made aware of the serious problem of declining enrolment and the costs related thereto and to prevent anyone from trying to make the problems seem like a cultural or language difference.

... You have made a number of presentations before the St. Boniface School Board and we have been most pleased to have been able to assist you with same. At this point, it is our opinion that you should still proceed with the political route rather than a legal confrontation.

It is our understanding that there will be a press conference in the early part of next week prior to the School Board meeting at which point we will be announcing to the media the position with respect to the current problem and the fact that we have been considering the alternative strategies with respect to dealing with the problem which have been considered by your Board.

We once again point out that as a responsible group you have received the co-operation of the Minister of Education for the Province of Manitoba and other members of the Legislature including your own M.L.A. and as long as your membership continues to act responsibly, it is our opinion that you will continue to receive such a favorable reception from those parties.
(Archives Linda Asper)

Annexe C

5 mai 1982 - Article du *Winnipeg Sun*

Murmurings of French-English tension over the school issue in St. Boniface finally surfaced at last night's board meeting.

After weeks of saying the dispute with the school board was not a French vs. English issue the main lobby group in St. Boniface was ready to prove otherwise.

Representatives of the Concerned Citizens Action Group Inc. accused the St. Boniface School Board of masterminding a "grand-design" for French schools to the detriment of all other programs in the division.

In his presentation, action group member Gilles Ouellet, told trustees, "you are, via the back door and to the detriment of other programs setting the pattern for the establishment of a network of français schools."

Ouellet said the board's March 10 motion to reorganize the division, close schools and move students, is directly related to the planning philosophy of the Société Franco-Manitobaine (SFM).

Ouellet quoted from an SFM document that the society's goal in education is "to ensure that Franco-Manitobans control both the direction and the content of their own education program".

There are four main education programs in St. Boniface including English, B program (50% English and 50% French instruction), Français and French immersion.

"By reducing the facilities now available to the B and to English programs by approximately 60% and to increase the facilities for the French and immersion programs by approximately 50% (all in excess of requirements) is the type of action that will foster and re-inforce polarization

in this community," Ouellet told the board and about 350 residents in attendance.

Annexe D

25 juin 1982, Rapport de Roger Millier au conseil scolaire re : «l'incident mémo».

Its (the June 12 memo) purpose was to advise central office personnel about the nature and needs of the Immersion Centre and thus avoid misunderstandings at the outset. More specifically, the memorandum sought reassurance that it would be treated as a distinct school in terms of interscholastic teams, music room, C.G.C. (Child Guidance Clinic) services in French, allocations of library and teaching materials, supply of furnishings for staffroom, library, etc.

The memorandum is not directed to the Principal, staff, and students of Beliveau Junior High School. It concerns the French Immersion Centre. ...Beliveau Junior high School continues to operate as a school in itself with its own administration, its own identity, (letterhead), including staff, student body, programs and particular curricular and extra-curricular activities.

Since the inception of an "Immersion Centre" for junior and senior high students the concept of separate and distinct administration, staff, student body and facilities has been advocated. Indeed, the appointment of a Principal for the Centre is in compliance with the "Immersion Centre" concept. It is a relatively new concept which is misunderstood by some members of the teaching profession. That fact underscores the very purpose of the memorandum.

From the comments contained in the presentation to the Board on June 23, 1982, one might conclude that Beliveau Junior High School will no longer exist commencing September 1982. One might conclude that the entire school will become a French Immersion Centre, or again that it will be simply brushed aside. Such an interpretation is erroneous.

The matter might be better understood with the knowledge that a wing of the present Beliveau Junior

High School is being designated for an "Immersion Centre". The name presently being used for this entire centre is "Collège Béliveau", a translation of the name from English. The section occupied by the English program students continues to be called Beliveau Junior High School. In effect we will have two schools within one building. (Archives Roger Millier)