



Écoles rurales, identités linguistiques et droits de la minorité de langue officielle

Le point de vue de parents ayants droit au Québec

Document de travail QUESCREN n° 9
Mars 2023

Joanne Pattison-Meek et Andréanne Langevin



Ce document de travail du Réseau de recherche sur les communautés québécoises d'expression anglaise (QUESCREN) a été rédigé par Joanne Pattison-Meek, Ph.D., et Andréanne Langevin, candidate au Doctorat.

© Joanne Pattison-Meek et Andréanne Langevin, 2023

Réseau de collaboration constitué de chercheurs, d'intervenants et de membres d'établissements d'enseignement et d'autres organismes, QUESCREN œuvre à améliorer la compréhension relative aux communautés québécoises d'expression anglaise et à renforcer leur vitalité. Il dépend de l'École des affaires publiques et communautaires de l'Université Concordia.

Série de documents de travail

La série de documents de travail de QUESCREN a pour thème principal le Québec d'expression anglaise. Ces documents de travail portent sur des sujets d'actualité et sont rédigés dans un langage simple. Ils ne font pas l'objet d'un examen par les pairs. Pour toute question, communiquez avec Patrick Donovan à Patrick.Donovan1@concordia.ca.

Production : Patrick Donovan, Ph.D. et Lorraine O'Donnell, Ph.D., membre du personnel de QUESCREN
Approbation : Chedly Belkhodja, Ph.D. et Brian Lewis, Ph.D., codirecteurs de QUESCREN
Révision de contenu : Patrick Donovan, Ph.D. et Lorraine O'Donnell, Ph.D.
Maquette : Audrey Wells
Mise en page : Fabian Will
Traduction et révision linguistique: Julia Sotousek et Marie-Christine Comeau



Le Secrétariat aux relations avec les Québécois d'expression anglaise a soutenu financièrement la réalisation de ce document de travail.

Secrétariat aux relations
avec les Québécois
d'expression anglaise

Québec 

QUESCREN reçoit aussi du financement du ministère du Patrimoine canadien, de l'Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques et de l'Université Concordia.

Tous les points de vue ou opinions représentés dans cette publication sont personnels et n'appartiennent qu'aux auteurs. Ils ne représentent pas ceux de QUESCREN ni de ses partenaires financiers.

Legal deposit - Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2023.

Canada 



ICRML
Institut canadien
de recherche
sur les minorités
linguistiques

CIRLM
Canadian Institute
for Research
on Linguistic
Minorities

 Concordia

Table of contents

Remerciements	1
Introduction	2
Questions principales	3
Du <i>rural</i> aux <i>ruralités</i>	4
Méthodologie	5
Résultats	8
Les déplacements entre la maison et l'école : le défi des distances	8
Des avis divergents concernant les écoles et les classes de petite taille	10
Inaccessibilité des services spécialisés dans les communautés rurales	13
Discussion	16
Conclusion	19
Bibliographie	20
À propos des auteures	22

Remerciements

Les chercheuses souhaitent remercier les parents déjà très occupés d'un peu partout au Québec qui ont offert de leur temps pour participer à cette étude. Merci d'avoir partagé vos anecdotes de navigation dans les méandres des politiques en matière d'éducation et de langues, et d'avoir offert un aperçu des relations que vous entretenez avec les communautés auxquelles vous appartenez. Il existe autant d'expériences différentes que de participants à l'étude. Les chercheuses espèrent que cette publication vous fera vous sentir entendus et représentés.

Introduction

Depuis l'édiction de la *Charte canadienne des droits et libertés* en 1982, l'article 23 reconnaît le droit des citoyens canadiens de faire instruire leurs enfants dans la langue officielle de leur choix. Fondamentalement, l'article 23 garantit le droit à l'enseignement dans la langue de la minorité afin de contribuer à freiner l'assimilation et assure le maintien de ces droits pour les générations futures d'ayants droit. Protéger les droits à l'instruction dans la langue officielle de la minorité est un moyen de préserver et de promouvoir l'identité et la culture des communautés d'expression anglaise au Québec, qui forment, avec les francophones vivant à l'extérieur de la province, les communautés de langues officielles minoritaires du Canada.

Le Québec est la seule province au Canada à avoir adopté sa propre *Charte de la langue française* (1977), également appelée Loi 101. La loi contient des dispositions qui encadrent la langue d'enseignement afin de protéger le français. Bien que deux systèmes scolaires – l'un anglophone et l'autre francophone – coexistent dans le réseau d'écoles publiques, l'accès à l'instruction en anglais est restreint. En vertu de la Loi 101, les parents qui souhaitent inscrire leurs enfants dans une école anglophone doivent détenir une déclaration d'admissibilité émise par le gouvernement. Ce document est délivré lorsque le parcours scolaire dans la langue de la minorité est jugé authentique selon des critères établis par le législateur québécois. De façon générale, la déclaration d'admissibilité est délivrée aux enfants : (i) qui ont reçu, en anglais, la majeure partie de leur enseignement primaire ou secondaire au Canada; (ii) dont un ou des frères ou sœurs ont reçu la majorité de leur enseignement primaire ou secondaire en anglais au Canada; ou (iii) dont un parent ou les deux ont reçu la majorité de son enseignement primaire en anglais au Canada (ACSAQ, 2014). Des exemptions supplémentaires permettant d'obtenir le droit de fréquenter des écoles anglophones peuvent s'appliquer dans certaines situations précises; par exemple, un enfant qui présente des difficultés graves d'apprentissage pourra recevoir l'autorisation de fréquenter l'école dans la langue choisie par les parents. Le droit collectif de maintenir le français comme seule langue officielle du Québec est ainsi légalement protégé.

L'impact de la Loi 101 sur les écoles anglophones de la province, en particulier dans les milieux ruraux, ne doit pas être sous-estimé. L'existence des écoles rurales anglophones se joue à la croisée des écosystèmes politique, social et linguistique. Les inscriptions dans le système scolaire de langue anglaise ont chuté fortement de 256 251 étudiants en 1971 à 96 235 en 2018, soit une diminution de 63 % (données du MEES, rapportées par Bourhis, 2019)¹. Les communautés rurales et éloignées², dont la population anglophone a toujours été plus faible en comparaison de celle de Montréal et des autres centres urbains, sont désavantagées de manière disproportionnée par les politiques linguistiques du Québec (CELA, 2018). Par conséquent, beaucoup d'écoles de langue anglaise dans les régions rurales et éloignées de la province ont été contraintes d'innover, de se restructurer ou de fermer.

De nombreuses recherches universitaires se sont penchées sur les façons dont les politiques linguistiques du Québec encadrent la langue d'instruction dans les écoles. Le présent document vient s'ajouter aux recherches existantes en faisant entendre la voix de 21 parents ayants droit des régions rurales du Québec qui expliquent comment les politiques linguistiques en matière d'éducation influencent leurs choix d'école et conditionnent la scolarité de leurs enfants dans les milieux ruraux.

Questions principales

- 1 Quel est le vécu des parents ayants droit qui utilisent le système scolaire de langue anglaise dans les régions rurales du Québec ?
- 2 De quelles façons la ruralité influence-t-elle le vécu de ces parents ?

1 Outre les restrictions imposées par la Loi 101, l'émigration et une baisse des taux de natalité sont également des facteurs expliquant le déclin (Bourhis, 2015).

2 Comme la ruralité, discutée plus bas, l'éloignement est une donnée relative, et non un concept absolu. Les zones éloignées sont généralement peu accessibles à partir des régions rurales, et surtout des zones urbaines; en d'autres termes, elles se trouvent « loin » des villages plus développés ou des villes, et les moyens de transport qui les y relient prennent du temps ou sont rares (p. ex., voir Statistique Canada, 2020).

Du *Rural* aux *Ruralités*

On observe dans le milieu de la recherche et le discours courant actuel une tendance à parler du rural en présumant que chacun sait de quoi il est question, comme si le sens du terme était évident et sans importance. La prochaine section propose un aperçu de la documentation existante afin d'explorer et de mieux comprendre les réalités multiformes des espaces ruraux.

Du point de vue quantitatif, les définitions de la ruralité se fondent sur la taille ou la densité de population, ainsi que sur l'occupation du territoire, voire sur les conditions du marché du travail, telles qu'illustrées par des données statistiques et graphiques clairement neutres. Le rural est souvent décrit en faisant référence à la position géographique des régions situées en dehors des centres urbains. Par exemple, Statistique Canada définit les régions rurales du Canada comme « les régions qui restent après la délimitation des centres de population », et les populations rurales comme comprenant « toutes les personnes qui vivent dans les régions rurales » (Statistique Canada, 2021). Ce type de définitions techniques tend à considérer les espaces ruraux, et les personnes qui y vivent, comme des entités résiduelles par rapport aux entités urbaines.

Du point de vue qualitatif, les conceptualisations du rural tendent à s'appuyer sur des critères d'analyse binaires, c'est-à-dire définis par opposition à l'urbain. D'une part, les espaces ruraux sont parfois idéalisés comme des havres de paix, présumés exempts de la criminalité et des fléaux sociaux davantage associés aux zones urbaines (Little, Panelli & Kraack, 2005). D'autre part, en comparaison des régions urbaines, le rural tend à être présenté comme moins progressiste, manquant de diversité raciale et ethnoculturelle, plus patriarcal, et plus frappé par la pauvreté que l'urbain (Balfour, Mitchell & Moletsane, 2008; Corbett, 2006; Green & Corbett, 2013; Sandberg, 2013). Le rural est décrit de manière stéréotypée comme en stagnation ou en déclin, « rustique, appartenant à l'histoire, tantôt chargé de nostalgie, tantôt déclaré pathétique, ayant toujours besoin d'être réformé et modernisé » (Corbett, 2006, p. 97), par opposition à l'urbanité cataloguée à l'inverse comme progressiste (urbain signifiant sophistiqué et raffiné).

La fierté du lieu et l'attachement émotionnel à la terre, à travers ses habitants et son histoire, sont profondément ancrés dans les espaces ruraux. Cependant, on peut arguer que la culture rurale n'est ni unique ni statique. En homogénéisant le rural, on déshumanise les habitants des espaces ruraux, leurs récits et leurs histoires, ainsi que leurs communautés. Il existe au contraire des ruralités, c'est-à-dire des identités sociales multiples et variées, comme le sont aussi les expériences vécues (passées et présentes), et les différences idéologiques entre les communautés rurales ou ancrées en leur sein.

Les opinions et expériences des parents ayants droit présentées dans cette étude illustrent l'absence d'unicité du récit qui se dégage des espaces ruraux. Cependant, des défis et priorités communs amènent les parents ayants droit à s'unir et à échanger, notamment lorsqu'il s'agit de déterminer quelle expérience linguistique scolaire contribuera le mieux à satisfaire les besoins présents et futurs de leurs enfants. Le rural, dans le contexte de cette étude, est à la fois un concept géographique (s'appliquant aux lieux et espaces situés hors des centres urbains, avec de faibles densités de population) et une représentation sociale (se traduisant par des vécus distinctifs, une manière d'être ou de vivre en milieu rural).

Méthodologie

La présente recherche, qui se situe dans la ligne du paradigme constructiviste, explore la façon dont des personnes provenant d'un contexte social particulier attribuent un large éventail de sens à diverses situations (Bogdan et Biklen, 1992). Bien que les expériences et les histoires des gens soient uniques, elles sont également des variations de récits plus vastes qui sont ancrés dans une culture (Gudmundsdottir, 2001). En invitant les parents ayants droit à partager leurs histoires et leurs expériences en lien avec l'éducation en anglais en milieu rural, et en analysant ces témoignages, il est possible d'acquérir des connaissances sur des processus plus généraux ainsi que sur la société québécoise dans son ensemble. Les données de la présente étude proviennent de deux ensembles de données différents.

Ensemble de données no 1 :

La phase initiale portait sur une analyse secondaire de transcriptions inédites de séances de groupes de discussion extraites d'un projet de recherche dans le cadre d'un mémoire de maîtrise portant sur la perception et l'attitude des parents québécois à l'égard des politiques de langue d'enseignement (Langevin, 2022). Parmi les 44 parents ayant participé à l'étude de groupes de discussion de Langevin, 8 ont partagé des expériences qui semblaient propres à leur contexte rural (p. ex., difficultés de transport, taille de l'école et difficultés d'accès à des services pour enfants ayant des troubles d'apprentissage). Les expériences vécues par les parents vivant en milieu rural n'ont pas été approfondies dans le mémoire. La présente étude réexamine les transcriptions de ces participants aux fins de l'analyse³.

Ensemble de données no 2 :

Une seconde vague de recrutement de participants et de collecte de données par échantillonnage discrétionnaire s'est déroulée d'avril à novembre 2022. L'échantillonnage discrétionnaire permet aux chercheurs de choisir des cas riches en information dont l'étude permettra d'éclairer les questions à l'étude (Patton, 1990, p. 230). Les participants étaient des parents ayants droit qui avaient une expérience du système scolaire dans les régions rurales du Québec et dont les enfants étaient admissibles au système scolaire de langue anglaise. Les participants éventuels à la recherche ont été invités par l'intermédiaire de réseaux professionnels et personnels, et des appels de participation ont également été affichés sur les pages de groupes de parents et de groupes communautaires locaux en milieu rural via la plateforme de médias sociaux Facebook. Les 13 participants ainsi recrutés ont pris part aux entrevues initiales lors desquelles il leur a été demandé de préciser si leurs enfants étaient admissibles à l'enseignement en langue anglaise dans la province et où étaient situées les écoles de leurs enfants.

3 Les huit participants ont consenti à l'analyse secondaire.

Les 21 participants (des ensembles de données nos 1 et 2) ont indiqué que leurs enfants fréquentaient ou avaient fréquenté des écoles situées dans l'une de six régions administratives du Québec (voir le tableau 1)⁴. Quatre parents étaient nés à l'extérieur de la province, mais à l'intérieur du Canada. Au moins sept participants se sont identifiés comme étant des *Québécois historiques d'expression anglaise* (p. ex., sept générations sur la même ferme; descendants de loyalistes)⁵. Certains parents se sont attribué des marqueurs d'identité rurale ou régionale (« *rural to the bone* » [citoyen rural jusqu'aux os], « *rural roots* » [racines rurales], « *rural is in my blood* » [la ruralité coule dans mes veines], « *Townshipper* » [Cantonnier]). Au moins six participants se sont identifiés comme des dirigeants communautaires (actuels ou anciens) au sein de leurs écoles ou commissions scolaires (p. ex., membres de comités de parents, commissaires). Bon nombre des parents participants appartenaient à de petites communautés rurales très unies. Afin de protéger la confidentialité des participants, les profils et les circonstances des parents participants ne seront pas partagés dans le présent document.

La collecte de données de cette seconde phase s'est effectuée par la participation des parents soit à une discussion de groupe, soit à une entrevue individuelle. L'ensemble des entrevues étaient semi-structurées, d'une durée approximative de 60 minutes et enregistrées à l'aide de la plateforme de communication Zoom. Les participants ont été invités à décrire la place qu'ils occupent dans l'histoire de la communauté d'expression anglaise de la province, à expliquer les raisons qui ont motivé leur choix d'école, à décrire ce que le fait que leurs enfants fréquentent une école située dans leur milieu rural signifie pour eux, et à discuter des possibilités et des difficultés qu'ils rencontrent dans leur contexte local en lien avec l'éducation de leurs enfants.

L'analyse des données comportait une étude verticale des transcriptions des entrevues (le témoignage de chaque parent participant a été analysé de façon individuelle et s'est fait attribuer un code à l'aide du logiciel Nvivo), suivie d'une étude horizontale (une comparaison des constantes dans les groupes de discussion et les entrevues) dans le but de relever les thèmes communs (Saldaña, 2014). Cette approche a permis de dégager des connaissances spécifiques au contexte grâce à une compréhension de la complexité du récit de chaque parent. Ainsi, la chercheuse a d'abord assumé le rôle de chercheuse de récits, puis celui de constructrice de récits dans la réalisation de ses travaux d'analyse et d'interprétation (Polkinghorne, 1995).

4 Un nombre élevé de participants provenaient des Cantons-de-l'Est en raison des liens professionnels et communautaires de la principale chercheuse dans cette région.

5 Il n'a pas été demandé aux participants de s'identifier comme anglophones, francophones ni allophones durant les entrevues initiales.

Tableau 1 :
Répartition régionale des parents participants au Québec

Région	Nb de participants dont les enfants fréquentent une école de la région
Abitibi-Témiscamingue	1
Chaudière-Appalaches	3
Côte-Nord	2
Cantons-de-l'Est	10
Centre-du-Québec	3
Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine	2

Résultats

Les récits partagés dans cette étude par les usagers du système scolaire de langue anglaise dans les régions rurales du Québec témoignent de similitudes et de différences dans leur vécu. Ce constat nuancé guide l'analyse de leur expérience de la ruralité. Des citations verbatim ont été incluses dans cette section afin de présenter les expériences des participants avec leurs propres mots (Patton, 2002). Trois thèmes se sont imposés comme récurrents lors des groupes de discussion et des entretiens. Pour les participants, les politiques linguistiques en matière d'éducation dans les milieux ruraux contribuent au stress et aux défis liés (1) à la durée des déplacements, (2) à la petite taille des écoles et des classes, et (3) à l'inaccessibilité des services spécialisés.

Les déplacements entre la maison et l'école : Le défi des distances

Les transports en autobus font partie du quotidien des enfants qui vivent en milieu rural, où les temps de déplacement peuvent être longs. Selon le Recensement 2021, la distance moyenne entre le lieu de résidence et l'école de langue officielle minoritaire la plus proche est quatre fois plus grande pour les élèves admissibles qui vivent en milieu rural (19,7 km) que pour ceux qui vivent en milieu urbain (4,9 km) (Statistique Canada, 2022). Au Québec, 21,3 % des enfants admissibles des régions rurales, contre 3,3 % de ceux des zones urbaines, vivent à 20 km ou plus de l'école de langue officielle minoritaire la plus proche. Certaines commissions scolaires anglophones regroupent des écoles dispersées le long de vastes étendues géographiques, ce qui oblige les élèves à entreprendre quotidiennement de longs trajets pour rejoindre l'école anglophone la plus proche.

La distance entre la maison et l'école, et les moyens de se rendre à cette dernière, exigent une réflexion attentive de la part des parents issus des milieux ruraux qui décident d'inscrire leurs enfants dans une école. Pour beaucoup de parents interrogés dans le cadre de cette étude, notamment ceux ayant des enfants en âge de fréquenter l'école primaire, la distance et le transport ont été les facteurs déterminants dans la sélection d'une école. Opter pour l'école la plus proche de leur lieu de résidence, quelle que soit la langue d'instruction, a souvent été une évidence. Un parent qui avait déménagé de l'Alberta au Québec a fait part de ses réflexions sur sa propre expérience du transport scolaire durant son enfance dans une zone rurale de l'Alberta :

Je passais deux heures par jour dans le bus quand j'allais à l'école. La vie dans le bus était difficile. Le pire, c'était l'hiver. Se lever tôt le matin pour monter dans le bus dans le noir, pour ensuite revenir à la maison dans le noir. Sans cellulaire pour nous tenir occupés. Imaginez! Je ne voulais pas de cette vie pour mes enfants. Je me serais senti tellement coupable. Nous les avons donc envoyés à l'école française dans le village de la région, même si nous aurions préféré l'école anglophone, mais celle-ci est trop loin.

Dans les régions rurales, les élèves plus âgés ont plus souvent besoin de voyager en autobus pour aller à l'école secondaire anglophone, car les écoles secondaires sont moins nombreuses que les écoles primaires et couvrent des bassins de population plus étendus. Certains participants, qui avaient préféré garder leurs enfants plus près de chez eux lorsque ceux-ci étaient petits,

ne voyaient pas d'inconvénient majeur à les envoyer à l'école secondaire anglophone une fois qu'ils étaient devenus suffisamment matures pour prendre l'autobus. Les parents ayant des enfants en âge de fréquenter l'école secondaire avaient également tendance à laisser le choix de l'école à leurs adolescents.

Une analyse des données du Recensement 2021 et de l'emplacement des écoles de langue officielle minoritaire montre que plus la distance est grande entre le lieu de résidence des enfants admissibles d'âge scolaire et l'école de langue officielle minoritaire la plus proche, moins il est probable qu'ils n'aient jamais fréquenté une école dans la langue minoritaire (Statistique Canada, 2022). Au Québec, l'obstacle que la longueur des trajets scolaires représente pour les parents anglophones peut être profitable aux écoles de langue française, ce qui réduit encore les inscriptions dans les écoles de langue anglaise des régions rurales et éloignées. L'évolution des réseaux éducatifs – qu'il s'agisse de restructuration ou de regroupement de commissions scolaires de la province ou de la fermeture d'une école dans une communauté rurale ou éloignée – force inmanquablement les enfants à prendre le transport scolaire vers des écoles situées plus loin de leur domicile.

Les transports en autobus sont plus qu'un moyen de transport. Ils contribuent également à déplacer les espaces sociaux (p. ex. Gristy, 2019). Une mère a mentionné s'être inquiétée de ce que ses deux enfants aient été les seuls élèves anglophones à voyager aux côtés de « 48 enfants francophones. Au début de l'année, cela a été difficile jusqu'à ce qu'ils fassent connaissance bien sûr ». Les enfants de ce parent voyageaient à bord du même autobus que les enfants qui se rendaient à l'école francophone du lieu. Dans ce cas précis, les écoles de langue anglaise et française avaient dû partager un autobus, car l'école anglophone n'avait pas assez d'élèves pour qu'un autre autobus puisse être affrété. En revanche, un autre parent avait vu d'emblée dans les transports scolaires une occasion interculturelle offerte aux élèves de chaque langue de se rencontrer dans un même espace. Ses filles fréquentaient une école secondaire de la région dont la moitié de l'établissement était administrée par une commission scolaire de langue anglaise et l'autre moitié par un centre de service francophone. Les élèves anglophones et francophones voyageaient à bord des mêmes autobus « comme des voisins », ce qui, selon ce père de famille, était un bon moyen de favoriser le bilinguisme et la création de liens au sein de la communauté rurale.

Des avis divergents concernant les écoles et les classes de petite taille

Depuis l'adoption de la Loi 101 en 1977, la fréquentation des écoles de langue anglaise a constamment diminué au Québec. Pour illustrer cette situation, la Commission de l'éducation en langue anglaise (CELA) a publié des données de l'année scolaire 2015-2016 qui montrent que 23 % des écoles dans le réseau scolaire anglophone avaient un bassin d'élèves de 100 élèves ou moins (CELA, 2018, p. 45). Les écoles de langue anglaise se partagent un bassin d'élèves de plus en plus restreint et éparpillé entre tous les établissements, une situation qui peut prédisposer certaines écoles éloignées moins peuplées à un risque de fermeture en raison d'un nombre insuffisant d'élèves⁶.

Nous surveillons toujours nos arrières, afin de voir si nous sommes arrivés au point où nous allons perdrons notre école anglophone au profit des francophones, car nous n'avons pas leurs effectifs. C'est épuisant.

La plupart des participants estiment que les politiques linguistiques provinciales sont indispensables pour assurer la survie de la langue française dans la province. Beaucoup font allusion au fait qu'ils « comprennent la position des francophones, car si [ceux-ci] ne préservent pas la langue française, cette dernière va disparaître ». Les données de cette étude démontrent que les parents d'expression anglaise qui vivent dans les régions rurales tiennent le français et l'apprentissage du français en haute estime, les considérant comme une priorité pour l'éducation de leurs enfants, ainsi que l'exprime ce participant : « Je tente de m'assurer que mes enfants aient le même niveau de français que dans le système francophone. » Apprendre le français est aussi considéré comme un moyen de garantir la survie démographique de leurs communautés rurales anglophones, puisque les enfants anglophones qui savent également parler français ont de meilleures chances de s'assurer un avenir dans les régions rurales : « Quand mes filles auront obtenu leur diplôme de l'école secondaire, elles sauront parler français et pourront rester ici, à Trois-Rivières. »

Cependant, ces lois linguistiques envahissantes sont considérées par les participants comme la cause principale de la fermeture d'écoles de langue anglaise dans la province. Pour reprendre les mots de l'un des participants, « politiquement, ils ne peuvent pas fermer nos écoles anglophones, car cela constituerait un véritable impair, mais sous peu il ne restera plus aucun enfant dans ces écoles ». Dans le même ordre d'idées, un parent d'Abitibi-Témiscamingue indique ce qui suit :

Quand ma fille a commencé la maternelle, il y avait 27 enfants; lorsqu'ils ont obtenu leur diplôme, il n'en restait que 9. Il n'y a tout simplement pas assez de population pour remplir ces écoles anglophones. La Loi 101 constitue finalement pour le gouvernement un moyen de garantir l'extinction des écoles anglophones 50 ans après son adoption. Dans les dix prochaines années, les communautés des régions rurales n'auront plus d'écoles anglaises. Il n'y en aura plus une seule.

6 Selon la Charte des droits et libertés (art. 23 – Droits à l'instruction dans la langue de la minorité), lorsque le nombre des enfants des citoyens qui ont ce droit le justifie, des établissements d'enseignement de la minorité linguistique doivent demeurer ouverts et accessibles.

L'amenuisement des inscriptions est un sujet de préoccupation courant chez les participants qui vivent dans les communautés les plus éloignées. Dans cette étude, plus le domicile du participant était éloigné de Montréal, plus les préoccupations exprimées concernaient le déclin des inscriptions et les fermetures d'école. Par exemple, une mère de famille de Sept-Îles raconte comment sa famille a vécu le déclin de leurs écoles de langue anglaise au fil des ans :

L'école primaire où sont inscrits mes enfants compte environ 200 élèves, ce qui en fait la plus grande école de la Commission scolaire Eastern Shores, qui couvre un vaste territoire. En revanche, à l'école secondaire, l'effectif d'étudiants dépasse à peine 60 élèves. Quand ma sœur y allait (elle a obtenu son diplôme dans les années 1980), 450 élèves fréquentaient ce même établissement. Lorsque j'y étais, nous n'étions déjà plus que 160, et maintenant l'effectif est descendu à 63.

Cependant, pour certains participants, les écoles et les classes plus petites permettent aux enseignants de créer des environnements d'apprentissage différencié pour leurs élèves⁷. Cet aspect des écoles rurales est intéressant pour plusieurs participants, qui considèrent les classes à effectif réduit comme des lieux où leurs enfants peuvent recevoir une attention plus individualisée et avoir plus d'interactions avec leur enseignant.

Les élèves des classes de petite taille semblent également avoir davantage d'occasions de participer à diverses activités à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école, de s'y impliquer et de faire ainsi l'expérience de l'apprentissage communautaire. Une mère des Cantons-de-l'Est explique par exemple que la visite préalable des écoles locales de chacune des deux langues l'a amenée à décider d'inscrire sa fille à l'école anglophone où l'effectif était de 12 élèves.

Au départ, mon conjoint souhaitait que [notre enfant] aille à l'école française, mais celle-ci comptait deux ou trois classes de maternelle, ce qui représentait environ 60 enfants. Mon conjoint trouvait que c'était trop; nous sommes habitués à de petites écoles.

D'autres parents racontent comment certains enseignants de langue anglaise « se mettaient en quatre » pour garantir la réussite de leurs élèves. Un parent précise qu'« un tel niveau d'attention [le] rend chaque jour reconnaissant de vivre dans une petite communauté ». Les petites classes sont largement reconnues comme contribuant à créer une communauté soudée de type familial, où « il est difficile que des élèves passent à travers les mailles du filet ».

En revanche, d'autres parents considèrent que, malgré les avantages reconnus d'une attention individualisée, les écoles et les classes de petite taille peuvent être « limitantes socialement » et ne pas convenir à leurs enfants. Un parent explique ainsi que sa fille fréquente maintenant « le système francophone, simplement parce que l'école est grande et que ma fille est très sociable ». Dans l'école de langue anglaise que fréquentait précédemment cette enfant, il y avait 34 élèves de 4 à 16 ans. Les effectifs y étaient trop réduits pour satisfaire les besoins de socialisation de leur fille. D'autres parents, privés de la possibilité de mettre leurs

⁷ Les concepts de *petites écoles* et de *petite taille de classe* sont des concepts relatifs. Les termes sont habituellement utilisés par rapport à quelque chose d'autre jugé plus grand. Dans cette étude, le terme *petit* est utilisé en lien avec deux aspects : d'une part, par comparaison avec les écoles plus grandes situées en zones urbaines, considérées comme ayant une population étudiante plus grande que dans les zones rurales; et d'autre part, par comparaison avec les écoles de langue française de la région, qui comptent habituellement plus d'élèves que les écoles de langue anglaise.

enfants dans une école francophone offrant davantage d'interactions sociales, se sont plaints avec colère et amertume des maigres effectifs de leurs écoles de langue anglaise : « C'était difficile pour mes enfants d'aller dans une école où il n'y avait que 9 élèves dans la classe. Ce n'était pas facile pour eux. »

En outre, les petits effectifs des écoles et des classes ne concordent pas avec le souhait de certains parents que leurs enfants puissent interagir avec des enfants provenant de différents milieux. « J'aimerais que mon fils soit capable d'interagir avec davantage d'enfants, en dehors des 8 élèves de sa classe, et qu'il s'agisse d'enfants différents, venant de familles et de milieux variés » mentionne ainsi l'un d'entre eux. Une autre participante, consciente du caractère homogène de la population de l'école de langue anglaise, s'est dite préoccupée d'y constater que « tout le monde se ressemble ». Selon elle, ce manque de diversité ethnoculturelle et raciale à l'école de langue anglaise était potentiellement dommageable pour la socialisation des enfants.

Avec si peu d'élèves, les petites écoles ne peuvent offrir que des programmes et services limités, ce qui réduit d'autant leur attractivité ainsi que leur capacité de rétention des parents et des élèves. Deux parents ont fait part de leur frustration quant aux choix de cours limités dans les écoles secondaires de leurs enfants. L'un d'eux explique que l'école secondaire de son enfant ne pouvait offrir un éventail plus large de cours avancés en sciences et en mathématiques vu le faible effectif des classes et la pénurie d'enseignants d'expression anglaise qualifiés dans ces disciplines. Bien qu'ayant finalement pu suivre en ligne des cours de physique et de mathématiques avancés en langue anglaise grâce à L'École en réseau, l'enfant n'est pourtant pas parvenu à obtenir tous les crédits nécessaires pour s'inscrire au CÉGEP⁸ de langue française de la région : « C'est pour cela que je trouve que les écoles de langue française, avec leurs effectifs et leurs sources de financement, sont en mesure d'offrir davantage de cours et de crédits que les écoles anglophones situées en région ». En l'absence de CÉGEP local de langue anglaise, après la fin du secondaire, son enfant a dû déménager à Sherbrooke, à neuf heures de leur domicile. Les étudiants anglophones des communautés rurales et éloignées sont confrontés à des défis supplémentaires qui limitent l'accès aux études postsecondaires. Certains participants redoutent la perspective menaçante de « perdre » leurs enfants, au profit de la ville (probablement à Montréal), ou de les voir quitter la province. Ces données concordent avec le sondage mené par Allard et Landry (2014), selon lequel seuls 34 % des étudiants anglophones estiment qu'ils resteront ou reviendront dans leur région natale après la fin de leurs études. Certains répondants ont cité les politiques linguistiques comme raison de leur départ. Cependant, la dégradation des conditions économiques dans de nombreuses communautés rurales constituait également un facteur décisif. Selon la Commission de l'éducation en langue anglaise :

Les diplômés du secondaire qui vont étudier dans un centre urbain constatent qu'ils ont plus de chances de faire carrière hors de leur région ou de leur province, d'autant que la population majoritaire arrive à les convaincre qu'ils ne parlent pas suffisamment français pour travailler dans leur région. Sentant que leurs compétences authentiques ne sont pas appréciées, ils ne seront vraisemblablement pas tentés de rester « chez eux » (CELA, 2018, p. 24).

8 Collège d'enseignement général et professionnel (établissement d'éducation supérieure postsecondaire unique au Québec).

Alors que certains participants ont adopté les écoles et les classes de petite taille comme une occasion d'approfondir leurs relations et leurs apprentissages, d'autres ont considéré ces communautés formées par de petites classes comme une entrave au bon développement social de leurs enfants. Toutefois, pour les participants de cette étude, la crainte principale tient à la réduction de la taille des classes et à la menace que ce phénomène pose pour la survie de leur école locale. Pour certains parents, il s'agit d'une inquiétude constante quant au futur incertain de leurs enfants, car ils vivent dans une communauté qui n'est pas en mesure de garantir l'accès à l'éducation en langue anglaise pour leurs enfants.

Inaccessibilité des services spécialisés dans les communautés rurales

Au Québec, la demande de services de soutien à l'enseignement en langue anglaise a augmenté progressivement au fil des ans avec « un plus grand nombre d'entre eux [présentant] des difficultés sur les plans social, intellectuel ou comportemental » (CELA, 2018, p. 38). L'accès à de tels services est encore plus limité dans les milieux ruraux.

Dans certaines régions, les services éducatifs complémentaires sont devenus moins accessibles, et il y a bien pire, désormais, que le manque d'uniformité. Les difficultés d'accès aux services de soutien en anglais des élèves ayant en commun l'usage de l'anglais sont un problème majeur. Il y a peu de fournisseurs capables d'offrir des services comme l'orthophonie en anglais et peu de mesures pour inciter les professionnels anglophones à s'installer en région éloignée. [Il est difficile d'attirer des professionnels, notamment des psychologues, par des emplois qui couvrent des communautés aussi éloignées les unes des autres que La Tuque, Jonquière et Thetford Mines (CELA, 2018, p. 65).

Lorsque les commissions scolaires dont les écoles sont situées dans des communautés éloignées partagent des spécialistes, il est probable que ceux-ci passeront de longues heures sur la route⁹. La durée des trajets diminue le temps qu'ils peuvent passer avec les élèves. Pour complexifier les demandes d'accès, les petites écoles rurales sont limitées quant au nombre d'élèves qu'elles peuvent référer à un psychologue chaque année, indépendamment du nombre actuel d'enfants ayant besoin de ce service. Certains parents peuvent être inscrits sur des listes d'attente pendant deux ans, voire plus dans certaines régions (CELA, 2018).

Du fait de leur nombre d'inscriptions, le secteur francophone est perçu par les participants comme ayant plus de financement disponible pour aider les élèves avec des besoins particuliers. Selon un parent :

Dans le secteur anglophone, il n'y a pas le même niveau de ressources pour les enfants. À l'école de mes enfants, il n'y a pas de psychoéducateurs. Il n'y en a pas eu depuis des années. Tandis que dans le secteur francophone, ces ressources sont disponibles¹⁰.

9 Par exemple, la Commission scolaire Central Québec dessert un territoire de 515,000 km et un bassin de 5,000 élèves répartis dans 17 écoles. La Commission scolaire Eastern Townships couvre une zone géographique de la taille de la Belgique.

10 Les psychoéducateurs développent et mettent en place des programmes et des plans d'intervention pour les élèves présentant des difficultés. La majorité des programmes de formation en psychoéducation au Québec sont offerts en français uniquement (Gouvernement du Québec, 2023).

Certains parents éprouvent un ressentiment profond envers le gouvernement en voyant leurs enfants privés de services spécialisés du fait de leur appartenance à une école de langue anglaise en région rurale.

Les parents dont les enfants présentent des difficultés d'apprentissage choisissent l'éducation en langue anglaise pour plusieurs raisons. Par exemple, une mère raconte avoir initialement choisi d'inscrire son fils présentant un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH) à l'école primaire de langue française pour l'aider dans son apprentissage de la langue française. Cependant, elle a trouvé que l'école ne démontrait aucun intérêt à mettre en place des initiatives « créatives » pour l'aider.

L'approche de l'école en matière d'enseignement et d'apprentissage était jugée trop rigide pour répondre à ses besoins, c'était comme « d'essayer de faire rentrer un carré dans un cercle » selon les termes de sa mère. C'est pourquoi la famille a pris la décision de l'envoyer plutôt à l'école de langue anglaise où ils ont senti qu'il recevait plus de soutien dans ses apprentissages.

Dans d'autres occasions, des parents ont jugé que l'apprentissage simultané de deux langues serait trop exigeant pour leurs enfants. « Mon aîné a beaucoup de besoins particuliers... Il est dans le système anglophone, et il y restera, car si l'anglais est difficile, le français sera pour lui quasiment impossible à apprendre. » Lorsque l'anglais est la langue parlée à la maison, les parents considèrent qu'il est important que l'anglais soit aussi la langue d'enseignement, notamment pour les enfants présentant des troubles du langage. Une mère de famille a fait part de son inquiétude que son fils, né avec des difficultés neurologiques permanentes, ne soit jamais capable d'atteindre le niveau de compétence requis en français pour réussir l'examen de français et obtenir son diplôme du secondaire de langue anglaise. « Je suis terrifiée et j'ai un plan B », dit-elle, expliquant sa stratégie, le cas échéant, d'emmener son fils en Ontario vivre chez sa sœur afin qu'il puisse obtenir son diplôme d'une école secondaire en anglais sans l'examen de langue française requis.

Certains parents ont tout bonnement abandonné l'idée d'obtenir du soutien spécialisé dans le système de langue anglaise. Ils ne s'attendent pas à ce que leur école et leur commission scolaire puissent répondre aux besoins de leur enfant.

En ce qui concerne les psychologues et les évaluations, nous avons dû en payer plusieurs. Je continue à payer pour un psychologue de langue anglaise, car il n'y en avait aucun dans le système en région. J'ai dû aller en ville pour voir de nombreux spécialistes. Je n'ai même pas essayé de demander l'aide des services publics, puisqu'il n'y en a tout simplement pas.

Ce parent avait les ressources financières pour obtenir des services spécialisés privés en langue anglaise dans les centres urbains (à Montréal) et la proximité nécessaire pour faire les déplacements de son village dans les Cantons-de-l'Est. Les parents qui ne possèdent pas les ressources pour subvenir aux besoins d'apprentissage au privé ne peuvent pas toujours compter sur un réseau éducatif de langue anglaise déjà saturé. Les enfants qui résident dans les régions éloignées de la province sont d'autant plus marginalisés, car ils sont moins susceptibles d'avoir accès à des ressources et à des services privés en dehors de leurs écoles.

Les parents dont les enfants ont des besoins spécialisés en matière de santé pour fonctionner dans leurs écoles de langue anglaise font face à différents défis. Une mère, dont le fils requiert des soins médicaux pour ses troubles d'apprentissage, expose sa « théorie » pour expliquer pourquoi des parents dans sa situation sont particulièrement désavantagés lorsqu'ils tentent d'accéder à des services de qualité dans les écoles rurales de langue anglaise.

Mon fils est dans une école anglophone tandis que toute son équipe médicale parle français. Non seulement il s'agit de deux systèmes bureaucratiques, en éducation et en santé, mais ils ne parlent pas la même langue. L'équipe hospitalière a l'habitude de travailler avec le système éducatif francophone en région, car il s'agit de la majorité des cas qu'ils voient. Ils ont donc une meilleure compréhension du fonctionnement du système et des personnes à contacter dans ces écoles. Ils arrivent à joindre facilement les personnes dont ils ont besoin. Quand l'équipe médicale est francophone et que l'équipe scolaire est anglophone, la barrière linguistique est bien plus grande et le risque d'erreur augmente, on se perd alors dans des problèmes de communication. C'est ce que j'ai vécu.

Cette mère, pourtant entièrement bilingue, admet se sentir impuissante, car elle ne peut pas toujours s'assurer de l'exactitude des traductions transmises à l'école de son fils pour qu'il puisse recevoir l'aide dont il a besoin pour apprendre. Ce parent, comme d'autres dans cette étude, en particulier les mères, passent de nombreuses heures à conduire leurs enfants chez des spécialistes, voire plus loin lorsque des spécialistes de langue anglaise y sont disponibles, et ce, à des coûts émotionnels et financiers très élevés.

Discussion

Bien que cela n'ait pas été dit explicitement, des considérations économiques se trouvaient au cœur des préoccupations de bon nombre des parents participants en ce qui concerne le maintien d'une éducation de qualité en langue anglaise dans leurs communautés rurales. En effet, que ce soit en lien avec l'exode des jeunes de localités plus éloignées dans le but de trouver un travail ou de poursuivre des études postsecondaires, ou la pénurie de services spécialisés, cette période économique difficile pour les régions rurales du Québec constitue une véritable préoccupation. Ces difficultés ne sont toutefois pas propres au Québec. De fait, nombre de petites écoles de communautés rurales à travers le Canada ferment, et ce, en grande partie en raison du vieillissement et du déclin de la population, de l'émigration des jeunes vers les milieux urbains et du ralentissement de l'économie (CELA, 2018; Corbett et Gereluk, 2020; Gollum, 2017).

L'immigration est souvent présentée comme une façon de répondre aux besoins sociaux, démographiques et économiques des petites collectivités. À l'extérieur de la province, il existe des programmes d'immigration financés par le gouvernement fédéral qui invitent les travailleurs étrangers qualifiés à venir s'établir dans les communautés rurales et éloignées membres de ces programmes. À titre d'exemples, le Programme pilote d'immigration dans les communautés rurales et du Nord¹¹ ainsi que le Programme d'immigration au Canada atlantique¹² sont offerts dans neuf provinces et visent à aider les travailleurs étrangers à s'établir en permanence en dehors des grandes zones urbaines. Ces programmes régionaux et communautaires favorisent l'immigration économique pour ainsi stimuler la croissance des petites collectivités confrontées à une population vieillissante et à une pénurie de main-d'œuvre dans le domaine de la santé, des métiers spécialisés, etc. Le gouvernement fédéral collabore également avec les provinces et les territoires afin d'encourager les immigrants de langue française à s'établir dans les collectivités rurales et éloignées du Nord, à l'extérieur du Québec, et d'ainsi soutenir les populations francophones minoritaires. Cela étant dit, en 2022, seulement 4,4 % des immigrants francophones se sont établis dans des communautés de langue française à l'extérieur du Québec (CBC, 2023), ce qui est loin de l'objectif poursuivi par la Fédération des communautés francophones et acadienne (FCFA) du Canada de l'ordre de 12 % des immigrants francophones d'ici 2024 (FCFA, 2022). Malgré cela, alors que la population francophone dans son ensemble connaît un déclin, la population au sein des écoles de langue officielle minoritaire à l'extérieur du Québec augmente (ministère du Patrimoine canadien, 2023).

11 <https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/services/immigrer-canada/programme-pilote-immigration-rurale-nord.html>

12 <https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/services/immigrer-canada/programme-immigration-atlantique.html>

Contrairement aux autres provinces et territoires, le Québec dispose du pouvoir de gérer sa propre immigration économique. Pendant de nombreuses années, le Québec a tenté d'attirer des immigrants dans ses régions rurales à l'aide des politiques de régionalisation de l'immigration mises en œuvre depuis 1993 (Vatz-Laaroussi, 2011)¹³. Or, ces démarches en matière d'immigration ne profitent aucunement aux populations des écoles de langue anglaise des communautés rurales et éloignées en raison des politiques linguistiques de la province. L'un des fondements de la Loi 101 est d'assurer que les enfants ayant récemment immigré dans la province fréquentent des écoles francophones et s'intègrent à la majorité francophone. En s'appuyant sur des données du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Bourhis (2019) indique que l'inscription au sein du système scolaire de langue anglaise d'étudiants dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais a chuté de 78 % entre 1972 et 2017, ce qui témoigne de l'efficacité de la Loi 101 à limiter l'accès des étudiants allophones et immigrants à l'éducation en langue anglaise¹⁴.

Dans les régions rurales de la province, des efforts concertés ont été déployés pour inscrire des étudiants nouveaux arrivants à des écoles de langue anglaise pour des motifs humanitaires et attirer les immigrants vers les programmes d'éducation des adultes (CELA, 2018). Sans surprise, les progrès, quels qu'ils soient, ont été négligeables. Le déclin de la population se poursuivra dans les communautés rurales ainsi que les écoles de langue anglaise à moins que leur situation économique ne s'améliore, ce qui est incertain compte tenu de la récente adoption de la Loi 96 en 2022. La *Loi sur la langue officielle et commune du Québec*, le français renforce les dispositions de la *Charte de la langue française* en imposant des exigences linguistiques aux petites entreprises et aux sociétés.

Quant aux spécialistes de l'apprentissage, comme il a déjà été mentionné, très peu de ressources professionnelles telles que des psychoéducateurs ou des orthophonistes offrent leurs services en anglais. Vu cette pénurie à l'échelle de la province, les enfants qui nécessitent des services dans des milieux ruraux et éloignés de langue anglaise sont particulièrement vulnérables aux inégalités spatiales et linguistiques. De plus, selon une exigence provinciale, les membres d'ordres professionnels doivent démontrer leur maîtrise du français dans le cadre de leurs examens, ce qui pourrait décourager certains candidats d'expression anglaise qui éprouvent des difficultés avec le français écrit et pourrait par conséquent les pousser à poursuivre leurs études à l'extérieur de la province (CELA, 2018). D'ailleurs, à l'heure actuelle, aucune mesure incitative n'est offerte pour encourager les spécialistes d'expression anglaise à s'établir dans les milieux ruraux et éloignés. Il serait toutefois difficile d'attirer ces professionnels étant donné que leur travail serait alors probablement réparti sur de vastes étendues géographiques (CELA, 2018; OLLO, 2022).

En l'absence de programmes visant à encourager et à aider les professionnels immigrants d'expression anglaise à s'établir dans les régions rurales et éloignées de la province, le système scolaire de langue anglaise pourrait devoir

13 À l'instar des politiques adoptées dans d'autres provinces, ces politiques québécoises provoquent généralement une périurbanisation plutôt qu'une régionalisation des immigrants. La rétention des immigrants dans les régions est une préoccupation constante (Vatz-Laaroussi, 2011).

14 Le nombre d'étudiants au sein du système scolaire de langue anglaise est passé 56 376 en 1972 à 12 144 en 2017.

se tourner vers les établissements postsecondaires de langue anglaise pour obtenir du soutien. Dans son rapport de 2018, la Commission de l'éducation en langue anglaise (CELA) recommandait que les étudiants d'expression anglaise, notamment en psychiatrie, en psychologie et en travail social, soient tenus d'effectuer des stages supervisés dans des écoles de langue anglaise situées dans des régions rurales et éloignées. Comme dans le cas des enseignants débutants qui peuvent effectuer des heures de stage pédagogique en milieux éloignés, des logements de même que des allocations pourraient être offerts afin d'encourager un modèle de stage différent qui permettrait de fournir des services professionnels et pallier la pénurie. Les stagiaires auraient l'occasion d'acquérir des connaissances et une expérience précieuses en travaillant auprès d'enfants provenant de différentes communautés tout en apportant une aide indispensable à un secteur accablé.

Comme il a déjà été mentionné dans le présent document, plusieurs parents participants étaient des dirigeants communautaires (actuels ou anciens) au sein de leurs écoles ou commissions scolaires. Tous les participants avaient accès à une connexion Internet stable leur permettant de participer en soirée à une entrevue d'une heure sur la plateforme Zoom. La présente étude ne comprend pas les récits ni les expériences de parents ayants droit qui n'ont pas accès à ce type de technologie, qui n'ont pas les moyens de payer pour des spécialistes du secteur privé pour soutenir leurs besoins en apprentissage, ou qui n'ont pas le temps de participer aux entrevues étant donné qu'elles se déroulaient durant leurs heures de travail en soirée. Par conséquent, cette étude brosse un portrait étroit, mais néanmoins percutant, de certaines des expériences que vivent les parents ayants droit situés dans des communautés rurales du Québec; elle offre certes un regard privilégié.

Conclusion

Comme ce document de travail vise à donner une voix aux expériences de parents ayants droit québécois, il semble approprié de leur laisser le mot de la fin.

J'ai grandi ici, et mes enfants vont à la même école [de langue anglaise] que j'ai moi-même fréquentée. Je trouve cela vraiment génial. Je voulais simplement qu'ils grandissent en milieu rural. Je ne peux pas m'imaginer les élever dans une ville. Nous habitons sur une ferme, la ferme sur laquelle mon mari a grandi. Mes enfants attrapent des tritons et des salamandres. Je ne peux simplement pas les imaginer dans un environnement urbain. Ils seraient alors des enfants différents de ceux qu'ils sont actuellement. Et le fait qu'ils fassent partie d'une communauté où ils ont des racines de longue date revêt une grande valeur pour moi. Et leur école [de langue anglaise] fait partie d'un plus grand réseau social.

Comme il a été discuté au début du présent document, les expériences et les récits en milieux ruraux sont propres à chacun. Cette citation d'une mère anglophone dont l'histoire familiale remonte à « sept générations sur la même ferme » dans les Cantons-de-l'Est n'est que l'un des nombreux regards sur la vie et les valeurs rurales qui sont ancrées dans la terre. Les écoles de langue anglaise parsemées à travers la province constituent les espaces où cette multitude d'histoires trouvent leur place et s'épanouissent, surtout alors que d'autres institutions de langue anglaise semblent tomber dans l'ombre. Il ne fait aucun doute que le réseau social auquel elle fait référence poursuivra ses efforts de défense des petites écoles rurales de langue anglaise qui s'inscrivent dans un objectif plus large de protection de l'intégrité et de la survie des communautés d'expression anglaise ainsi que de leurs cultures et de leur patrimoine à la grandeur de la province, comme il leur est promis par leurs droits linguistiques acquis.

Bibliographie

- ALLARD, Réal, et Rodrigue LANDRY. *Graduating from an English High School in Quebec: Postsecondary Education Aspirations and Career Plans*, [En ligne], Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques, octobre 2014. [https://icrml.ca/images/stories/documents/en/english_high_school_qc.pdf].
- ASSOCIATION DES COMMISSIONS SCOLAIRES ANGLOPHONES DU QUÉBEC (ACSAQ). « Admissibilité », [En ligne], 2014. [<https://quesba.qc.ca/go-publique/>].
- BALFOUR, Robert J., Claudia MITCHELL et Relebohile MOLETSANE. « Troubling contexts: Toward a Generative Theory of Rurality as Education Research », *Journal of Rural and Community Development*, [En ligne], vol. 3, n° 3, 2008, pp. 95-107. [<https://journals.brandonu.ca/jrcd/article/view/139>].
- BOGDAN, Robert C., et Sari Knopp BIKLEN. *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*, Allyn & Bacon, 1992.
- BOURHIS, Richard Y. « Un système scolaire en déclin constant », *La Presse*, [En ligne], 12 novembre 2015. [<https://www.lapresse.ca/debats/votre-opinion/201511/09/01-4918961-un-systeme-scolaire-en-declin-constant.php>].
- BOURHIS, Richard Y. « Evaluating the impact of Bill 101 on the English-speaking communities of Quebec », *Language Problems & Language Planning*, vol. 43, n° 2, 2019.
- CBC NEWS. « 16,300 Francophone immigrants to Canada settled outside of Quebec last year », [En ligne], 23 janvier 2023. [<https://www.cbc.ca/news/canada/sudbury/canada-francophone-immigration-1.6723213>].
- COMITÉ SÉNATORIAL PERMANENT SUR LES LANGUES OFFICIELLES (OLLO). *L'épanouissement des communautés anglophones du Québec : du mythe à la réalité*, [En ligne], octobre 2011. [<https://sencanada.ca/content/sen/Committee/411/ollo/rep/rep02oct11-f.pdf>].
- COMMISSION DE L'ÉDUCATION EN LANGUE ANGLAISE (CELA). *Plus ça change, plus c'est pareil : Retour sur le rapport du Groupe de travail sur le réseau scolaire anglophone de 1992*, rapport annuel présenté au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, [En ligne], juin 2018. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/organismes/CELA-Plus-ca-change-2018-FR.PDF].
- CORBETT, Michael, et Dianne GERELUK (éd.). *Rural teacher education: Connecting land and people*, [En ligne], Springer, 2020. [<https://doi.org/10.1007/978-981-15-2560-5>].
- CORBETT, Mike. « Educating the Country Out of the Child and Educating the Child Out of the Country: An Excursion of Spectrology », *The Alberta Journal of Educational Research*, [En ligne], vol. 52, n° 4, 2006, pp. 289-301. [<https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/ajer/article/view/55175/42224>].
- FÉDÉRATION DES COMMUNAUTÉS FRANCOPHONES ET ACADIENNE DU CANADA (FCFA). *La FCFA demande une nouvelle cible progressive en immigration francophone : 12 % pour 2024, 20 % pour 2036*, [En ligne], 4 avril 2022. [<https://fcfa.ca/la-fcfa-demande-une-nouvelle-cible-progressive-en-immigration-francophone-12-pour-2024-20-pour-2036/>].
- GOLLOM, Mark. « How rural school closures are “ripping the heart out of the community” », *CBC News*, [En ligne], 19 juin 2017. [<https://www.cbc.ca/news/canada/rural-school-closures-1.4157059>].
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. « Psychoéducateurs / psychoéducatrices », [En ligne], 2023. [<https://www.quebec.ca/emploi/informer-metier-profession/explorer-metiers-professions/4153.038-psychoeducateurs-psychoeducatrices>].
- GREEN, Bill, et Michael CORBETT. (éd.). (2013). *Rethinking Rural Literacies: Transnational Perspectives*, Palgrave Macmillan, 2013.
- GRISTY, Cath. (2019). « Journeys to school in rural places: Engaging with the troubles through assemblages », *Journal of Rural Studies*, [En ligne], vol. 72, juillet 2019, pp. 286-292. [<https://pearl.plymouth.ac.uk/bitstream/handle/10026.1/15107/July2019Journeystoschoolsinruralplaces.pdf?sequence=3&isAllowed=y>].
- GUDMUNDSOTTIR, S. « Narrative Research on School Practice », *Handbook of Research on Teaching*, sous la direction de Virginia RICHARDSON, 4^e édition, American Educational Research Association, pp. 226-240.

LANGEVIN, Andréanne. *Bill 101's Silent Stakeholders: The influence of geography, immigration background and eligibility on Québec parents' perception of language instruction and attitudes towards official language policies* (mémoire de maîtrise inédite), [En ligne], Université McGill, 2022. [<https://escholarship.mcgill.ca/concern/theses/g445ck628>].

LITTLE, Jo, Ruth PANELLI et Anna KRAACK. « Women's fear of crime: A rural perspective », *Journal of Rural Studies*, vol. 21, n° 2, avril 2005, pp. 151-165.

MINISTÈRE DU PATRIMOINE CANADIEN. « Inscriptions aux programmes d'éducation en langue minoritaire, 1993-2021 », *Tableau de bord des communautés de langue officielle en situation minoritaire*, [En ligne], 24 janvier 2023. [<https://experience.arcgis.com/experience/ede47be0589b4f678fecdd11e2eff5852/page/Tableau-de-bord/>].

PATTON, Michael Quinn. *Qualitative Evaluation and Research Methods*, 2^e édition, Sage Publications, 1990.

PATTON, Michael Quinn. *Qualitative Research and Evaluation Methods*, 3^e édition, Sage Publishers, 2002.

POLKINGHORNE, D. E. « Narrative Configuration in Qualitative Analysis », *Life history and narrative*, sous la direction de J. A. HATCH et R. WISNIEWSKI, Falmer Press, 1995, pp. 5-23.

SALDAÑA, Johnny. « Coding and Analysis Strategies », *The Oxford Handbook of Qualitative Research*, sous la direction de Patricia LEAVY, Oxford University Press, 4 août 2014, pp. 1-46.

SANDBERG, Linn. « Backward, Dumb and Violent Hillbillies? Rural Geographies and Intersectional Studies on Intimate Partner Violence », *Affilia: Journal of Women and Social Work*, vol. 28, no 4, 2013, pp. 350-365.

SUBEDI, Rajendra, Shirin ROSHANAFSHAR et T. LAWSON GREENBERG. « Élaboration de catégories utiles permettant de distinguer les niveaux d'éloignement au Canada », *Études analytiques : méthodes et références*, [En ligne], Statistique Canada, 2020. [<https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11-633-x/11-633-x2020002-fra.htm>].

STATISTIQUE CANADA. *Dictionnaire, Recensement de la population, 2021*, [En ligne], 2021. [<https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/ref/dict/az/index-fra.cfm>].

STATISTIQUE CANADA. « 897 000 enfants sont admissibles à l'instruction dans la langue officielle minoritaire au Canada », *Le Quotidien*, [En ligne], 30 novembre 2022. [<https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/221130/dq221130d-fra.htm>].

VATZ LAAROUSSI, Michèle. « La régionalisation de l'immigration et ses enjeux pour la réussite scolaire des jeunes », *Canadian Issues/Thèmes canadiens*, [En ligne], hiver 2011, pp. 23-28. [<https://acs-metropolis.ca/wp-content/uploads/2021/04/TCj8Zjsp4KYmJMawkWal.pdf>].



Joanne Pattison-Meek, Ph.D., est professeure adjointe ainsi que l'actuelle directrice du bureau de la pratique de l'enseignement de l'école d'éducation de l'Université Bishop's. Ses travaux de recherche antérieurs, menés dans le sud de l'Ontario, visaient à déterminer dans quelle mesure il est difficile ou possible pour les enseignants en milieux ruraux apparemment homogènes de majorité anglophone de mettre en valeur la justice et les diversités raciales et ethnoculturelles dans un cadre pédagogique. Ses travaux actuels explorent les façons dont les enseignants des communautés rurales de minorité anglophone au Québec peuvent inciter leurs élèves à examiner la diversité rurale..



Andréanne Langevin est doctorante à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université McGill et mère de deux jeunes enfants en apprentissage linguistique. Sa thèse de doctorat porte sur l'incidence des politiques linguistiques en vigueur au Québec sur l'apprentissage linguistique des enfants à l'école, ainsi que sur la participation des parents à l'élaboration des politiques. Depuis 15 ans, elle travaille étroitement avec des personnes en apprentissage d'une langue seconde, tant à titre de professeur d'ALS que d'enseignante en immersion française. Elle enseigne actuellement en immersion française à des élèves de première année de l'école St. George's, à Montréal.



RÉSEAU DE RECHERCHE SUR LES
COMMUNAUTÉS QUÉBÉCOISES
D'EXPRESSION ANGLAISE

Université Concordia
7141, rue Sherbrooke O., CC-219
Montréal (Québec)
H4B 1R6

514 848-2424, poste 4315
quescren@concordia.ca
WWW.QUESCREN.CA

