Qui suis-je ? : Identité linguistique et exclusion des non-ayants droit par l'article 23 de la *Charte*¹

MICHAEL AQUILINO

« Qui suis-je² ? » Ces trois mots vont au cœur du débat identitaire. Chaque personne, au cours de sa vie, est confrontée par cette question. Elle se pose davantage pour les membres d'une minorité³ car la question identitaire est une préoccupation centrale pour ces groupes. Ils cherchent, d'abord et avant tout, une garantie qui permettra à leur langue et à leur culture de survivre afin d'en assurer la continuité de leur identité.

L'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*⁴ garantit cette continuité linguistique et culturelle pour les communautés de langue minoritaire officielle. L'article 23 accorde le droit à l'enseignement⁵ dans la langue de la minorité. Il prévoit le droit à une gestion et à un contrôle de tout aspect touchant la langue et la culture de la minorité. Cependant, l'article 23 est assujéti à de nombreuses conditions, la plus importante étant le critère du nombre justificatif. Or, lorsque la masse critique d'élèves d'âge scolaire dans la langue de la minorité est suffisamment élevée pour justifier des droits⁶, l'article 23 accorde aux parents minoritaires un outil important pour assurer la préservation et la continuité de leur langue.

1. L'auteur aimerait remercier Me Mark Power et Me Marc Tremblay pour leurs commentaires intuitifs et leur œil critique tout au long de l'élaboration de cet article.
2. Cette question, ainsi que l'argumentaire qui suit, a été inspirée en grande partie par le parcours scolaire unique de l'auteur. Fils d'un père italien et d'une mère italo-canadienne, l'auteur a fait ses études à une école de langue française dans la région de Durham, en Ontario. Ce n'est que par la bonne volonté de la direction de l'école (et aussi du fait que le père de l'auteur avait appris le français à l'Université) que l'auteur ait eu l'occasion de faire partie de la communauté francophone de la région.
3. Pour les fins du présent article nous traiterons principalement des communautés minoritaires francophones hors-Québec. Les enjeux linguistiques historiques au Québec, ainsi que les changements apportés récemment par la Cour suprême du Canada, feront également l'objet d'une discussion dans cet article.
4. *Charte canadienne des droits et libertés*, art. 23, partie I de la *Loi constitutionnelle de 1982*, constituant l'annexe B de la *Loi de 1982 sur le Canada* (R.-U.), 1982, c. 11 [Charte].
5. L'article 16.1 de la *Charte* prévoit également que : « La communauté linguistique française et la communauté linguistique anglaise du Nouveau-Brunswick ont un statut et des droits et privilèges égaux, notamment le droit à des institutions d'enseignement distinctes et aux institutions culturelles distinctes nécessaires à leur protection et à leur promotion ».
6. Il faudrait, en théorie, au moins un enfant de parents ayants droit afin d'activer les dispositions relatives à l'enseignement dans la langue minoritaire. Cependant, il est important de préciser que les élèves habitant dans les régions éloignées du Canada peuvent parfois justifier l'octroi de pensionnats ou d'autres fonds publics pour fréquenter une école de langue minoritaire. Pour une discussion plus approfondie au sujet de la limite minimale du nombre justificatif, voir *Chubbs v. Newfoundland and Labrador*, 2004 NLSCTD 89, (2004) 237 Nfld. & P.E.I.R. 146.

L'article 23 vise un groupe précis d'« ayants droit » qui peuvent bénéficier de cette éducation. Tout d'abord, l'alinéa 23(1)a vise particulièrement les citoyens canadiens « dont la première langue apprise et encore comprise est celle de la minorité [. . .] »⁷. De plus, l'alinéa 23(1)b a comme cible les parents qui ont reçu un enseignement dans la langue de la minorité, afin de leur permettre d'exercer ce même droit pour leurs enfants. Bien que le paragraphe 23(2)⁸ puisse être utilisé pour « acquérir » un droit en permettant aux frères et sœurs d'un enfant de fréquenter une école de langue minoritaire sans égard à la langue, l'enfant aîné doit quand même franchir l'obstacle préliminaire d'obtenir l'admission à ces écoles. Par ailleurs, la clause de la langue maternelle n'est pas opératoire au Québec. Mais les enjeux linguistiques distincts et parfois contradictoires de ceux du reste du pays complexifient d'autant plus la protection des minorités linguistiques nationales.

Ces restrictions opèrent dans un contexte où, historiquement, le peuple majoritaire a promulgué des politiques ayant un effet assimilateur⁹. À cela s'ajoute le fait que les ayants droit choisissent, pour une variété de raisons, de ne pas exercer leur droit à l'enseignement dans la langue de la minorité pour leurs enfants. De plus, divers facteurs socio-économiques font de sorte que tous les peuples minoritaires à travers le Canada sont en déclin, tant en nombres réels qu'en proportion de la population.

Que faire donc pour essayer de combler l'écart croissant entre majorité et minorité afin d'assurer la survie des groupes linguistiques en situation minoritaire ? Dans le texte qui suit, nous proposerons d'élargir le concept d'ayant droit en donnant plein accès aux fonds publics à toute personne ou à tout groupe qui désire s'associer ou s'identifier au groupe minoritaire en question et d'utiliser cet enseignement dans la langue de la minorité. Ces personnes, exclues *a priori* de l'accès à l'enseignement dans des écoles homogènes de langue minoritaire, devraient avoir le libre accès à ces écoles. Ces gens pourront, par le biais d'une éducation complète dans la langue de la minorité, mieux s'intégrer dans une culture autre que la leur et pourront même contrer l'effet néfaste de l'assimilation.

7. *Supra* note 2, art. 23(1)a).

8. *Ibid.*, art. 23(2) « Les citoyens canadiens dont un enfant a reçu ou reçoit son instruction, au niveau primaire ou secondaire, en français ou en anglais au Canada ont le droit de faire instruire tous leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans la langue de cette instruction ».

9. Voir par ex. *Act to Provide that the English Language shall be the Official Language of the Province of Manitoba*, 1890 (Man.), c. 14. Cette loi avait fait de l'anglais l'unique langue officielle au Manitoba et fut déclarée inconstitutionnelle par la Cour suprême du Canada dans le *Renvoi relatif aux droits linguistiques du Manitoba*, [1985] 1 R.C.S. 721, car elle enfreignait, entre autres, l'article 23 de la *Loi de 1870 sur le Manitoba*, 33 Vict., c. 3 (Canada). Pareillement en Ontario, le *Circulaire d'instruction n° 17 sur les écoles séparées de l'Ontario pour l'année scolaire 1912-1913* a aboli l'utilisation du français comme langue d'instruction après la première année. Le Règlement 17 a tombé en désuétude en 1944.

Nous étudierons la question à savoir qui est un « ayant droit » visé par le libellé de l'article 23 pour ensuite déterminer, à l'aide de la jurisprudence et de la doctrine récente, si la définition devrait être élargie pour inclure tous ceux et celles qui s'identifient ou qui désirent s'identifier comme une partie de la collectivité minoritaire. Ainsi, nous suivrons les conclusions émanant de l'arrêt *Solski c. Québec*¹⁰, rendue par la Cour suprême du Canada en 2005. Cependant, une évaluation globale de la mise en application de ce principe s'avère nécessaire, surtout en ce qui concerne la controverse qui résulterait d'une plus grande accessibilité des non-ayants droit aux écoles de langue anglaise au Québec. Pour ce faire, nous aborderons les concepts de l'identité et de l'appartenance culturelle en revoyant quelques concepts clés émanant de la théorie politique. Ensuite, nous examinerons davantage les objets de l'article 23 et de la législation provinciale applicable pour voir s'ils concordent bien avec notre proposition de base. Finalement, nous évaluerons quelques arguments classiques soulevés par certains membres des groupes minoritaires, craintifs que leurs droits soient menacés si les écluses des écoles de langue minoritaire s'ouvrent aux non-ayants droit.

I. DÉFINIR LE CONCEPT D'IDENTITÉ

Tous les pays du monde ont des peuples minoritaires. Ces peuples sont le résultat de flux migratoires, de conquêtes ou de redressements des frontières. Cependant, le concept de minorité nationale est relativement nouveau. Ce n'est que depuis le début du vingtième siècle que le mot « minorité » fait partie de notre vocabulaire courant¹¹.

Une minorité, comme le dit Yves Plasseraud, est une « collectivité vivant au sein d'un autre État que l'État éponyme et dont les membres ont le sentiment "d'appartenir à une nation qui n'est pas la nation support de l'État" »¹². Certaines minorités développent une « conscience nationale » et désirent, par la suite, obtenir la sécession de l'État majoritaire pour qu'elles puissent mieux protéger leur langue et leur culture. Par contre, il existe aussi des minorités qui réussissent à développer leur propre identité au sein d'un environnement majoritaire (par exemple, les communautés juives en Europe et les latino-américains). C'est ce type de minorité qui fait principalement l'objet de notre étude.

Pour qu'une minorité puisse survivre, elle doit posséder des caractéristiques qui la distinguent de la majorité. Bien sûr, la langue figure parmi les traits les plus distinctifs. Culture, histoire, us et coutumes donnent à cette communauté une identité distinctive. Ce sont ces traits culturels qui permettent un attachement à cette communauté.

10. *Solski (Tuteur de) c. Québec (Procureur général)*, 2005 CSC 14, [2005] 1 R.C.S. 201 [*Solski* avec renvois aux R.C.S.].

11. Voir Yves Plasseraud, *Les minorités*, Paris, Montchrestien, 1994 à la p. 9.

Samuel Huntington aborde la question de l'identité. Plus spécifiquement, dans son ouvrage intitulé *Qui sommes-nous ?*, il examine l'évolution de l'identité américaine depuis les attentats du 11 septembre 2001 et de l'émigration massive des latino-américains. Il prétend que l'identité d'une nation fait surface une fois qu'elle est menacée¹³. Les attaques du 11 septembre ont secoué les fondements des valeurs américaines et ont fait resurgir un sentiment de patriotisme absent depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale. On a vu renaître un nationalisme axé sur la protection de la sécurité domestique et la coercition sans aucun souci de l'opinion internationale.

Pour Huntington, l'identité se définit ainsi : « L'identité est le sentiment de lui-même éprouvé par un individu ou un groupe. L'identité résulte de la conscience de soi, du sentiment de constituer une entité individuelle ou collective dont les caractéristiques particulières fondent la distinction entre un "moi" et un "toi," un "nous" et un "eux" »¹⁴. En d'autres mots, l'identité est un sentiment profondément individuel, mais elle est créée et affirmée à l'intérieur d'une collectivité.

L'identité est principalement une expression interne et personnelle, mais Huntington explique qu'elle peut aussi être façonnée par des facteurs extrinsèques, y compris le groupe majoritaire :

La manière dont les autres perçoivent un individu ou un groupe affecte la manière dont un individu ou un groupe se définit. [. . .] [S]i une grande majorité des habitants d'un pays considèrent les membres d'une minorité comme intrinsèquement moins évolués et inférieurs, les membres de cette minorité risquent d'intérioriser cette représentation d'eux-mêmes, qui deviendra dès lors une partie de leur identité¹⁵.

Comme l'admet Plasseraud, une minorité linguistique, *a priori*, est facilement identifiable. Les personnes qui parlent une langue autre que celle de la majorité sont considérées minoritaires¹⁶. Mais Plasseraud se pose des questions quant aux délimitations de la collectivité minoritaire : « Ceux qui, en s'assimilant, perdent progressivement l'usage de la langue cessent-ils d'appartenir au groupe ? Autre problème, que faire des dialectes et des langues très proches de l'idiome dominant »¹⁷. La langue est-elle donc le seul critère d'identification au groupe minoritaire ? Est-il possible de se joindre à une culture minoritaire en apprenant tout simplement la langue de la minorité ?

Pour paraphraser Simone de Beauvoir, on ne naît pas francophone (ou anglophone), on le devient¹⁸. Cette affirmation est centrale pour bien saisir le débat iden-

12. *Ibid.* à la p. 44.

13. Samuel P. Huntington, *Qui sommes-nous ?*, trad. par Barbara Hochstedt, Paris, Odile Jacob, 2004 à la p. 20.

14. *Ibid.* à la p. 33.

15. *Ibid.* à la p. 35.

16. Plasseraud, *supra* note 11 à la p. 43.

17. *Ibid.*

18. Simone de Beauvoir, *Le deuxième sexe*, Paris, Gallimard, 1949 à la p. 285.

titaire. À quel moment sommes-nous liés à une collectivité particulière ? L'identité est-elle innée ou acquise ? Certains éléments de cette identité, comme le mentionne Huntington, nous sont attribués dès la naissance : le nom, le sexe, la nationalité, etc. Cependant, ces éléments forment une partie de l'identité de l'individu au moment où celui-ci « en prend conscience et qu'il s'en sert pour se définir »¹⁹.

Or, une nouvelle série de questions se pose : à quel moment prend-on conscience de notre identité ? À quel moment l'identité est-elle cristallisée ? Est-elle immuable ? Peut-on y renoncer ? Les réponses à toutes ces questions dépendent, en partie, d'une série de jugements que doit faire l'individu au cours de sa vie. Si nous acceptons la prémisse de base tirée de la pensée de Simone de Beauvoir, un enfant devrait être exposé à la langue de la minorité même avant son entrée à l'école²⁰ afin que ce contact linguistique puisse façonner son identité avant qu'elle ne se concrétise.

II. LA PROTECTION DES MINORITÉS ET LE LIBÉRALISME

A. Will Kymlicka

Parmi les auteurs qui souscrivent à une pleine protection des droits des minorités, Will Kymlicka est peut-être le plus célèbre. Les écrits de Kymlicka s'insèrent dans la vague du libéralisme, ayant comme pierre angulaire le libre choix de la personne. Chaque personne a le libre choix de définir sa propre conception de la bonne vie. Si, et seulement si, ces personnes avaient ce choix libre entre le bon et le mauvais, elles pourraient par la suite façonner et modifier leurs vies en conséquence. Une partie intégrale de cette décision est le choix de définir notre identité, nos croyances et notre culture, et de les modifier pour concorder à notre conception de ce qui est bon²¹.

Kymlicka est d'avis que *toutes* les cultures devraient être protégées à tout prix, car « [c]ultures are valuable, not in and of themselves, but because it is only through having access to a societal culture that people have access to a range of meaningful options »²². Or, pour Kymlicka, la pluralité culturelle offre plusieurs choix qui pourront nous servir comme guides dans notre définition du bon.

B. Jeremy Waldron

La conception du libéralisme multiculturel de Kymlicka a engendré plusieurs critiques, même parmi les autres théoriciens néo-libéraux. Celle de Jeremy Waldron est

19. Huntington, *supra* note 13 à la p. 34.

20. Par exemple, les programmes d'accueil préparent les enfants habitant dans une communauté de langue minoritaire avant l'entrée à l'école en leur fournissant les outils langagiers de base. Des programmes d'accueil bilingues, accessible à tous, favoriseront un échange dans les deux langues.

21. Voir par ex. John Rawls, *Théorie de la justice*, trad. par Catherine Audard, Paris, Éditions Du Seuil, 1987.

22. Will Kymlicka, *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*, Oxford, Clarendon Press, 1995 à la p. 83.

particulièrement frappante. Dans son article intitulé *Minority Cultures and the Cosmopolitan Alternative*, Jeremy Waldron argumente qu'il n'est pas nécessaire de *participer* pleinement à la culture minoritaire pour *s'identifier* à la communauté en question. Il est tout à fait logique d'incorporer certains éléments de diverses cultures pour faire évoluer la situation d'une minorité²³. Waldron cite un passage provocateur de Salman Rushdie, dans lequel il répondait aux critiques féroces qui ont suivi la publication de son roman controversé, *The Satanic Verses* :

Those who oppose the novel most vociferously today are of the opinion that intermingling with a different culture will inevitably weaken and ruin their own. I am of the opposite opinion. *The Satanic Verses* celebrates hybridity, impurity, intermingling, the transformation that comes of new and unexpected combinations of human beings, cultures, ideas, politics, movies, songs. It rejoices in mongrelization and fears the absolutism of the Pure. *Mélange*, hotchpotch, a bit of this and a bit of that is *how newness enters the world*²⁴.

Waldron caractérise ce mélange culturel « d'alternative cosmopolite ». Cette personne cosmopolite peut vivre dans une même ville toute sa vie et garder la même nationalité toute sa vie. Pourtant, elle ne se définit pas en fonction de son lieu de résidence ou de son environnement. Cette personne est libre de consommer des produits de diverses cultures, sans toutefois compromettre son identité. Elle est le fruit de la modernité²⁵.

La position de Waldron s'oppose à celle de Kymlicka, surtout en ce qui a trait à la protection des groupes minoritaires. Waldron est d'avis que la préservation minoritaire est une protection artificielle dans la mesure où les membres du groupe tentent de préserver un moment précis de leur existence, sans accorder une place à l'évolution culturelle. Cette évolution, selon Waldron, est nécessaire à toute culture car elle permet de séparer les cultures faibles des cultures plus fortes, un genre de darwinisme culturel :

Cultures live and grow, change and sometimes wither away; they amalgamate with other cultures, or they adapt themselves to geographical or demographic necessity. To *preserve* a culture is often to take a favored 'snapshot' version of it, and insist that this version must persist at all costs, in its defined purity, irrespective of the surrounding social, economic, and political circumstances²⁶.

23. Jeremy Waldron, « *Minority Cultures and the Cosmopolitan Alternative* » [Waldron] dans Will Kymlicka, dir., *The Rights of Minority Cultures*, New York, Oxford University Press, 1995 à la p. 93 [Kymlicka, *Rights of Minority Cultures*].

24. Salman Rushdie, tel que cité dans Waldron, *ibid.* à la p. 93.

25. *Ibid.* à la p. 95.

26. *Ibid.* aux pp. 109-10.

Si l'État intervient pour soutenir des cultures mourantes et en voie de disparition, cela irait à l'encontre du libre choix de la personne de participer ou non à cette culture. Si les individus préfèrent laisser mourir une culture, cela ferait partie de la conception libérale du choix libre. Selon Waldron, l'analyse coût-bénéfice devrait être déterminée par le libre choix des participants ; les cultures ne devraient pas être soutenues artificiellement par l'État.

C. Michael Walzer

Certes, une personne aura un lien et un attachement fort à sa langue maternelle. Mais est-il possible de s'identifier à plus d'une collectivité linguistique ou culturelle ? Si oui, peut-on faire un choix délibéré de s'intégrer à une culture minoritaire ? Michael Walzer croit que ce choix est possible, et même souhaitable dans le contexte d'un pays multilingue et multiethnique comme le Canada. Il caractérise ce choix de « resquillage » (*freeloading*) ; c'est-à-dire, de changer de cultures comme l'on change d'habits. Lorsqu'il est à l'avantage de la personne de s'associer à une telle culture, elle devrait pouvoir le faire. Walzer ajoute : « They are religious and cultural free-loaders, their lives enhanced by a community they do not actively support and by an identity they need not themselves cultivate [. . .]. The people at the center are not being exploited; they want to hold the periphery »²⁷.

Donc, pour certains auteurs la participation à la collectivité est volontaire. Les membres sont libres de quitter en tout temps et ils peuvent être remplacés par des nouveaux effectifs de l'extérieur. Il n'est donc pas nécessaire de s'identifier entièrement et exclusivement à une collectivité particulière. Nous pourrions donc appartenir à plusieurs groupes linguistiques et culturels complémentaires ou contradictoires, peu importe notre langue maternelle ou notre langue d'usage.

III. APPLICATION DE LA QUESTION IDENTITAIRE AUX MINORITÉS NATIONALES CANADIENNES

Au Canada, comme ailleurs au monde, le nombre d'acteurs qui affirment tous avoir une identité distincte, voire même multiple, rend la question identitaire très complexe. En plus d'avoir plusieurs regroupements autochtones et Métis, le Canada se compose de deux peuples « fondateurs » historiques : l'un majoritairement anglophone de descendance britannique, l'autre d'origine française. Chaque province compte parmi sa population une collectivité francophone qui varie entre quelques milliers de personnes et plus de 7 000 000 de personnes. Le Québec compte, parmi sa population, moins de 600 000 habitants dont la langue maternelle est l'anglais.

27. Michael Walzer, « Pluralism: A Political Perspective » 139, dans Kymlicka, *ibid.* à la p. 153.

Au cours de l'histoire canadienne, les habitants du pays ont été obligés de se poser la question « Qui sommes-nous ? » à plusieurs occasions, en réponse à des bouleversements sociopolitiques. Dès l'époque coloniale, l'identité des deux peuples fondateurs a évolué sur un plan dichotomique, mettant en opposition les descendants de ces deux groupes linguistiques principaux. Historiquement, les habitants d'origine française ont employé le vocable « Canadien » (ou « Canayen ») pour se distinguer de la mère patrie. Lorsque les Anglo-britanniques se sont appropriés du terme « Canadian » en 1867 pour désigner tout citoyen national, les Canayens ont voulu se distinguer encore une fois. Cette fois-ci, ils ont voulu se distancer du groupe anglophone majoritaire. C'est ainsi que le terme « Canadien-français » est apparu pour identifier tout habitant de descendance française. Ce nouveau vocable est venu ajouter une précision linguistique à la communauté minoritaire²⁸. En différenciant les deux groupes linguistiques par des étiquettes culturelles distinctes, ceci illustre la conception de l'identité de Huntington comme étant celle d'un sentiment adversatif profondément collectif.

Le terme Canadien-français laisse entendre un lien étroit entre le Québec et les diasporas francophones à travers le pays. En effet, l'appui du Québec était essentiel dans la lutte contre les politiques assimilationnistes des provinces à prédominance anglophone. Mais à la suite d'une réunion des États généraux du Canada français en 1967 à Montréal, une rupture importante se produit entre le Québec et les autres collectivités franco-canadiennes. Le terme Canadien-français tombe graduellement en désuétude. Dès lors, on voit l'émergence du terme « Québécois » pour différencier la communauté francophone au Québec des autres francophones du pays. Le Québec rompt ses liens avec les diasporas franco-canadiennes pour tenter de constituer une culture proprement québécoise.

Parallèlement, les identités des collectivités francophones dans les autres provinces émergent en réplique au schisme. Dorénavant, les francophones habitant en situation minoritaire dans les autres provinces se distinguent sur une base provinciale ou territoriale (Franco-Ontariens, Franco-Manitobains, Fransaskois, etc.)²⁹.

Quant aux anglophones du Québec, la montée du nationalisme québécois fait en sorte qu'ils perdront progressivement et systématiquement leur hégémonie financière et politique au sein de la province. Historiquement, les travailleurs francophones se trouvaient dans une position subordonnée aux anglophones de la province.

28. Voir Yves Frenette avec la collaboration de Martin Pâquet, *Brève histoire des Canadiens français*, Montréal, Boréal, 1998.

29. Voir Danielle Juteau et Lise Séguin-Kimpton, « La collectivité franco-ontarienne : structuration d'un espace symbolique et politique » dans Cornelius J. Jaenen, dir., *Les Franco-Ontariens*, Ottawa, Centre franco-ontarien des ressources pédagogiques, 1980, 265 à la p. 324. Pour une analyse approfondie de l'évolution de l'identité franco-ontarienne, voir aussi Michel Bock, *Comment un peuple oublie son nom*, Sudbury, Prise de parole, 2001. Pour une appréciation de l'histoire des franco-manitobains, voir par ex. Cornelius J. Jaenen, *Glimpses Of The Franco-Manitoban Community*, Winnipeg, University of Winnipeg Press, 1976.

En effet, les anglophones du Québec occupaient principalement les postes de haute gestion et étaient, en général, parmi les mieux rémunérés³⁰.

Le projet de loi 101, qui deviendra par la suite la *Charte de la langue française (CLF)*³¹, vient changer la donne linguistique au Québec en 1977. Cette loi régit les droits linguistiques au Québec et établit la primauté du français à travers la province. En renversant la relation de subordination entre francophones et anglophones au Québec, et en accordant à la langue et à la culture québécoise un statut de premier rang, la *CLF* bouleversa l'ordre politique et social dans la province³².

La fragmentation identitaire des années 1960 et 1970 a eu deux effets particuliers. Premièrement, des symboles d'identité culturelle apparaissent dans chaque province. Les drapeaux, les associations culturelles et communautaires et des réseaux professionnels fleurissent pour ouvrir les portes de communication entre les communautés dispersées à travers les provinces³³. Deuxièmement, suite à l'exemple du Québec, on remarque dès la fin des années 1960 un militantisme dans la revendication des droits minoritaires provinciaux, surtout dans le domaine de l'éducation. Des conseils scolaires sont établis et les premières écoles secondaires francophones hors-Québec datent de cette époque. De véritables « guerres » linguistiques éclatent à travers le pays autour des écoles homogènes³⁴.

Le fleurissement de nouvelles identités provinciales illustre clairement l'affirmation de Huntington : une culture ne surgit que lorsqu'elle est menacée. Ce militantisme a porté fruit en 1982, lorsque le Canada enchâssa dans la *Charte* le droit à l'enseignement dans la langue de la minorité.

IV. L'ARTICLE 23 : UN SURVOL

Les articles 16 à 20 de la *Charte* codifient les droits linguistiques généraux. Toutefois, la disposition centrale³⁵ des droits des groupes minoritaires est énoncée dans l'article 23 de la *Charte*. Cet article incarne les droits à l'instruction dans la langue de la minorité. Il accorde un droit aux parents dont la langue maternelle est celle de la minorité, de faire instruire leurs enfants dans cette même langue partout au Canada, là où le nombre le justifie³⁶.

30. Alain-Robert Nadeau, « L'incidence de la *Charte canadienne des droits et libertés* sur les droits linguistiques québécois » dans André Braën, Pierre Foucher et Yves Le Bouthillier, dir., *Langues, constitutionnalisme et minorités*, Markham, LexisNexis Butterworths, 2006, 481 à la p. 482 [Braën].

31. L.R.Q., c. C-11.

32. Nadeau, *supra* note 30 à la p. 487.

33. Voir Juteau et Séguin-Kimpton, *supra* note 29 aux pp. 290-91.

34. Parmi les luttes scolaires les plus célèbres en Ontario on note, pendant les années 1970, celles de Penetanguishene, de Sudbury et de Sturgeon Falls. La lutte a continué pendant les années 1980. Voir par ex. *Marchand v. Simcoe County Board of Education* (1986), 55 O.R. (2d) 638, 29 D.L.R. (4th) 596 (On. H.C.J.).

35. Au Nouveau-Brunswick, la disposition qui régit les droits scolaires est l'article 16.1 de la *Charte*, *supra* note 5.

36. Voir *supra* note 4, art. 23(3).

Seuls les parents visés par l'article 23 détiennent le droit de faire instruire leurs enfants dans une école de langue minoritaire. Les ayants droit tombent dans l'une des trois catégories prévues par l'article 23. Tout d'abord, l'alinéa 23(1) (a) accorde un droit aux parents dont la première langue apprise et toujours comprise est celle de la minorité selon la province de résidence. Cet alinéa a été rédigé pour avoir une application pancanadienne. Par contre, puisque le Québec n'est pas signataire de l'Accord constitutionnel de 1981, l'article 59 a été ajouté à la *Loi constitutionnelle de 1982*³⁷ pour rendre inopérante l'alinéa 23(1) (a) au Québec jusqu'à ce que l'assemblée législative consente à son application. L'effet de l'exemption fait en sorte que les parents anglo-québécois ne peuvent inscrire leurs enfants aux écoles de langue minoritaire sauf s'ils satisfont l'un des deux autres critères de l'article 23³⁸.

L'alinéa 23(1) (b) permet aux citoyens canadiens d'inscrire leurs enfants dans une école où la langue minoritaire de cette province est aussi la langue d'enseignement reçue par le parent. Cet alinéa, surnommé la « clause Canada », permet à un parent ayant reçu une instruction en français au Québec d'inscrire ses enfants à une école de langue française partout au Canada. Par contre, la formulation de l'alinéa 23(1) (b) allait directement à l'encontre des articles 72 et 73 de la *CLF*, qui autorisaient l'admission à l'école anglophone aux enfants de parents ayant reçu une telle instruction au Québec³⁹. Connue sous l'appellation « clause Québec », ces deux dispositions ont été déclarées incompatibles avec la « clause Canada » dans l'arrêt *Québec (Procureur général) c. Québec Association of Protestant School Boards*⁴⁰, où la Cour suprême a déclaré que l'article 23 « constitue, dans sa spécificité, un ensemble unique de dispositions constitutionnelles, tout à fait particulier au Canada »⁴¹. Par conséquent, les dispositions de la *CLF* ont été modifiées pour se conformer au libellé de la « clause Canada ».

Enfin, la troisième catégorie d'ayants droit est prévue au paragraphe 23(2) qui permet à un enfant, dont le frère ou la sœur a reçu ou reçoit une instruction dans la langue de la minorité, d'être instruit dans cette même langue. Ce paragraphe a également une portée nationale. Nous examinerons sa portée au Québec dans une section subséquente.

37. *Loi constitutionnelle de 1982*, constituant l'annexe B de la *Loi de 1982 sur le Canada* (R.-U.), 1982, c. 11.

38. Peter Hogg, *Constitutional Law of Canada*, édition étudiante, Scarborough, Thomson Carswell, 2003 à la p. 1158.

39. Nadeau, *supra* note 30 à la p. 488.

40. [1984] 2 R.C.S. 66, 10 D.L.R. (4^e) 321 [avec renvois aux R.C.S.].

41. *Ibid.* à la p. 79.

A. L'objet de l'article 23

Depuis 1990, les arrêts principaux en matière de droits linguistiques confirment que l'on doit interpréter tout droit linguistique en fonction de son objet⁴². L'arrêt *Mahé* établit l'objet et la portée de l'article 23. Sous la plume du juge en chef Dickson, la Cour suprême a énoncé que l'article 23 « vise à maintenir les deux langues officielles du Canada ainsi que les cultures qu'elles représentent et à favoriser l'épanouissement de chacune de ces langues, dans la mesure du possible, dans les provinces où elle n'est pas parlée par la majorité »⁴³.

L'article 23 a également un objet réparateur et impose une obligation fiduciaire au gouvernement canadien de protéger les groupes minoritaires. Autrement dit, cet article sert à corriger les erreurs historiques faites par les anglophones et à « remédier [. . .] l'érosion progressive des minorités »⁴⁴.

En insufflant la vie à l'article 23⁴⁵, la Cour suprême affirme qu'il renferme, par son objet, « une notion d'égalité entre les groupes linguistiques des deux langues officielles du Canada »⁴⁶. Par conséquent, la langue est plus qu'un simple moyen de communication; elle est « un moyen d'exprimer son identité culturelle »⁴⁷.

Bien que *Mahé* nous dise que langue et culture sont intimement liées, il est évident que l'article 23 accorde une importance principale à la préservation et à la protection de la langue, plutôt qu'à la culture⁴⁸. Sans langue, il n'y a effectivement aucune culture. Nous ne pouvons pas dire le contraire. Donc, un plus grand effort doit être entrepris par les communautés et les gouvernements pour favoriser l'apprentissage de la langue afin d'assurer une protection culturelle. Peut-on extrapoler de cette interprétation large que le droit à l'enseignement dans la langue de la minorité puisse s'étendre aux non-ayants droit ?

B. Droits découlant de l'article 23

Quatre droits distincts découlent de l'objet de l'article 23 : le droit à l'instruction, le droit à des établissements d'enseignement pour la minorité linguistique, le droit à

42. En 1986, la Cour suprême du Canada trancha trois litiges linguistiques dans lesquels elle avait adopté une interprétation restrictive des droits linguistiques prévus aux art. 16 à 20. Voir *MacDonald c. Ville de Montréal*, [1986] 1 R.C.S. 460, 27 D.L.R. (4^e) 321 ; *Bilodeau c. Procureur général du Manitoba*, [1986] 1 R.C.S. 449, 27 D.L.R. (4^e) 39 ; *Société des Acadiens du Nouveau-Brunswick Inc. c. Association of Parents for Fairness in Education*, [1986] 1 R.C.S. 549, 27 D.L.R. (4^e) 406. Bien que la Cour suprême ait favorisé une analyse fondée sur l'objet de l'art. 23 dans la décision *Mahé c. Alberta*, [1990] 1 R.C.S. 342, 68 D.L.R. (4^e) 69 [*Mahé* avec renvois aux R.C.S.], ce n'est qu'en 1999, dans la décision *R. c. Beaulac*, [1999] 1 R.C.S. 768 au para. 25, 173 D.L.R. (4^e) 193 [*Beaulac* avec renvois aux R.C.S.], que l'interprétation restrictive dans *Société des Acadiens* fut finalement écartée. Voir à ce sujet Marc Cousineau, « Survol des droits linguistiques : enfin de vrais droits linguistiques au Canada » (2000-2001) 32 R. D. Ottawa 117.

43. *Mahé*, *ibid.* à la p. 362.

44. Voir Rodrigue Landry et Serge Rousselle, *Éducation et droits collectifs : Au-delà de l'article 23 de la Charte*, Moncton, Éditions de la Francophonie, 2003 à la p. 144.

45. *Mahé*, *supra* note 42 à la p. 365.

46. *Ibid.* à la p. 369.

47. *Ibid.* à la p. 362.

48. Voir Joseph Eliot Magnet, *Official Languages of Canada*, Cowansville (Qc), Yvon Blais, 1995 à la p. 155.

la gestion et au contrôle et le droit à une qualité d'enseignement semblable à celle de la majorité. Le juge en chef Dickson ajoute :

La façon dont il convient d'interpréter l'art. 23, selon moi, est de le considérer comme attributif d'un droit général à l'instruction dans la langue de la minorité. [...] [I]l doit être considéré comme établissant une exigence « variable », le niveau supérieur étant prévu à l'al. (3)b) et le niveau inférieur, correspondant au mot « instruction », étant prévu à l'al. (3)a)⁴⁹.

Or, la méthode du critère variable assure un niveau de protection en fonction de son nombre. L'article 23 accorde un seul droit général, pas deux droits distincts. Plus le nombre d'ayants droit est grand, plus le niveau de protection est complet.

Au plus bas niveau de l'échelle variable, les élèves bénéficieront d'une « instruction » dans la langue de la minorité. Ceci implique seulement que l'enseignement se fasse dans la langue de la minorité, bien que souvent certaines activités parascolaires sont seulement offertes dans la langue de la majorité⁵⁰.

À l'autre extrémité de l'échelle variable, les ayants droit jouiront d'établissements d'enseignement dans la langue de la minorité. Encore faut-il préciser, cette exigence n'est pas statique ni uniforme. Le terme « établissement » a été interprété pour accorder des écoles aux élèves, mais il regroupe aussi un deuxième élément clé, soit celui de la gestion et du contrôle de ces établissements. Comme le mentionne le juge en chef Dickson :

[I]l est indispensable à cette fin que, dans chaque cas où le nombre le justifie, les parents appartenant à la minorité linguistique aient une certaine mesure de gestion et de contrôle à l'égard des établissements d'enseignement où leurs enfants se font instruire. Cette gestion et ce contrôle sont vitaux pour assurer l'épanouissement de leur langue et de leur culture⁵¹.

Pour qu'une minorité puisse survivre dans un environnement dominé par une autre langue et culture, la communauté minoritaire doit posséder, gérer et contrôler un réseau de lieux qui favoriseront la croissance et l'épanouissement de la culture. Ces lieux doivent desservir, dans la mesure du possible, ceux et celles qui participent à la collectivité minoritaire.

En plus du foyer comme lieu de socialisation, Rousselle et Landry identifient deux autres lieux essentiels à l'épanouissement de la langue et de la culture minoritaires : l'école et le milieu socio-institutionnel⁵². Ces trois endroits ont une importance primordiale dans le développement linguistique et culturel de tout mem-

49. *Mahé*, supra note 42 aux pp. 365-66.

50. André Braën, « La décision de la Cour suprême dans l'affaire *Mahé* » (1990) 21 R.G.D. 497 à la p. 504.

51. *Mahé*, supra note 42 aux pp. 371-72.

52. Landry et Rousselle, supra note 44 à la p. 92.

bre de la minorité. L'école ne peut seule, assurer la survie linguistique dans une région. Il faut, selon le sociologue Raymond Breton, une « complétude institutionnelle »⁵³. Sans cette complétude, une minorité ne peut espérer de perdurer et risque de se noyer dans l'océan de la majorité. Il lui faut donc des associations communautaires, des centres religieux, des organismes à but non lucratif et des regroupements sportifs pour miroiter les services offerts à la majorité⁵⁴.

La meilleure façon d'assurer que la communauté minoritaire puisse jouir d'une complétude institutionnelle est d'accorder un double rôle aux écoles de langue minoritaire. La Cour suprême a confirmé dans l'arrêt *Solski* que les écoles minoritaires jouent ce double rôle essentiel : « Les écoles de la minorité ne font pas qu'enseigner les rudiments de la langue, elles servent également de centres communautaires où peuvent se dérouler les manifestations culturelles des membres de la minorité »⁵⁵. Donc, les écoles jouent un rôle primordial dans le développement de la sphère socio-institutionnelle de la communauté minoritaire.

C. L'évaluation du nombre justificatif

Une condition importante de l'article 23 qui restreint la participation au droit à l'enseignement est celle du nombre justificatif. Cette condition est l'élément suscitant les plus grandes préoccupations pour les groupes de langue minoritaire. Puisque les droits à l'enseignement sont accordés en fonction du nombre, les prochaines générations d'ayants droit perdront progressivement et systématiquement leurs droits à une instruction dans leur langue maternelle. De par leur statut minoritaire, les collectivités minoritaires de chaque province ne pourront jamais gagner un jeu basé sur le nombre. Ils n'ont presque aucun pouvoir démocratique et doivent revendiquer leurs droits devant les tribunaux⁵⁶. Quoique la situation ne soit pas aussi dramatique pour la population anglo-qubécoise, Magnet suggère que pour la plupart des francophones hors-Québec l'article 23 n'est qu'une solution palliative à l'anéantissement total de ces communautés. Il offre, au plus, un soulagement temporaire avant la mort⁵⁷.

Il est donc non seulement nécessaire de trouver des mécanismes afin de contrecarrer l'assimilation, mais aussi de puiser ailleurs que dans le bassin traditionnel d'effectifs scolaires pour ravitailler le nombre d'ayants droit. En augmentant le nombre d'effectifs scolaires, on augmente en conséquence l'éventail des droits accordés à la collectivité de langue minoritaire.

53. Raymond Breton, « Institutional Completeness of Ethnic Communities and the Personal Relations of Immigrants » (1964) 70 Am. J. Sociology 193.

54. *Ibid.* à la p. 194.

55. *Supra* note 10 au para. 3.

56. La protection des minorités est un des quatre principes constitutionnels non écrits du Canada. Voir par ex. *Renvoi relatif à la sécession du Québec*, [1998] 2 R.C.S. 217 aux para. 79-82, 161 D.L.R. (4^e) 385.

57. Magnet, *supra* note 48 à la p. 183.

Bien qu'une ouverture des écoles de langue minoritaire aux non-ayants droit empiète de prime abord sur le droit de gestion des établissements d'enseignement, cela ne veut pas nécessairement dire que la qualité de l'enseignement sera affectée. Si les enfants de parents qui ne sont pas visés par l'article 23 sont inscrits dès la maternelle aux écoles de langue minoritaire, la langue maternelle des enfants n'aura vraisemblablement aucune incidence sur la gestion de l'effectif scolaire.

D. L'article 23 : Source d'exclusion et de restriction de droits

À l'exception du paragraphe 23(2), les droits conférés par l'article 23 sont transmis de parent à enfant. Seuls les parents pour qui la langue maternelle est celle de la minorité, ou ceux qui ont reçu une éducation dans cette langue au Canada sont *prima facie* titulaires des droits découlant de l'article 23. Cela veut dire que si un ayant droit décide de ne pas exercer le droit d'envoyer ses enfants à une école homogène pour une raison quelconque, et si la transmission du français n'est pas effectuée au foyer, le droit s'éteint pour les prochaines générations.

L'article 23 de la *Charte* accorde un éventail de droits aux parents qui satisfont aux conditions linguistiques telles que décrites dans la disposition. Autrement dit, pour qu'un parent puisse être considéré comme un ayant droit, il doit prouver soit que sa langue maternelle est le français, soit qu'il a reçu une instruction dans la langue de la minorité au Canada.

Bien que le paragraphe 23(2) accorde un droit aux frères et sœurs d'un enfant ayant déjà reçu ou recevant son instruction dans la langue de la minorité, l'enfant aîné de parents non-ayants droit doit, dans la plupart des cas, obtenir la permission du conseil scolaire avant d'être inscrit. Par exemple, la *Loi sur l'éducation* de l'Ontario prévoit que le conseil scolaire francophone puisse accepter un enfant de parents qui ne satisfont pas les critères à l'article 23, pourvu que l'enfant obtienne l'appui d'une majorité des voix d'un comité d'admission⁵⁸. Cela a été confirmé dans l'arrêt *Abbey v. Essex County Board of Education*, où la Cour d'appel de l'Ontario a dit :

Anglophone parents in Ontario do not have a constitutional right to have their children educated in French as a matter of choice. Their children cannot be admitted to a French Language School unless an admissions committee, controlled by members of the minority group, grants them access [. . .]⁵⁹.

Ceci semble représenter un groupe de personnes assez considérable pour justifier l'octroi de fonds, afin de préserver la langue de la minorité. Pourtant, Martel estime que moins de la moitié de ces ayants droit exercent le droit à l'enseignement dans la langue de la minorité vis-à-vis leurs enfants⁶⁰. À ce rythme, plusieurs écoles

58. L.R.O. 1990, c. E-2, art. 293.

59. (1999), 42 O.R. (3^e) 481, 169 D.L.R. (4^e) 451 au para. 27.

60. Voir Commissariat aux langues officielles, *Droits, écoles et communautés en milieu minoritaire : 1986-2002* par Angéline Martel, Ottawa, 27 mars 2001, Tableau 1, en ligne : Commissariat aux langues officielles <http://www.ocol-clo.gc.ca/archives/sst_es/2001/rights_droits/rights_droits_2001_f.htm> [Martel, *Droits, écoles et communautés*].

minoritaires n'auront pas l'effectif scolaire nécessaire pour assurer une continuité de l'enseignement dans la plupart des communautés.

L'article 23 est structuré de telle façon à rendre l'acquisition d'un droit – surtout si le non-ayant droit ne satisfait pas le critère d'admissibilité prévu au paragraphe 23(2) – presque impossible. Cependant, la perte de ce droit peut se faire par plusieurs moyens. L'article 23 place une énorme responsabilité entre les mains des ayants droit de transmettre ce droit à l'enseignement dans la langue de la minorité. Il faut d'abord sensibiliser les ayants droit quant à cette responsabilité envers leurs enfants et la communauté minoritaire. Il faut ensuite compléter cet effort avec une ouverture libre des effectifs à l'extérieur de la sphère traditionnelle d'ayants droit.

En général, seuls les parents de la collectivité minoritaire sont visés par l'article 23. Quels groupes sont exclus⁶¹ par cette disposition ? Bien sûr, les parents d'origine anglophone ne sont pas visés à l'extérieur du Québec. Puisqu'une langue s'apprend aussi à l'extérieur du foyer, les parents qui ont acquis une connaissance suffisante dans la langue de la minorité devraient-ils avoir le droit de faire inscrire leurs enfants dans une école homogène pour qu'ils puissent continuer leur progression linguistique et leur intégration culturelle ? Quel est le critère pour déterminer si une personne est suffisamment habile dans une langue pour pouvoir passer comme un ayant droit ? Un parent de descendance anglophone sera-t-il toujours moins « francophone » qu'un parent d'origine française ? Ceci illustre une autre faille dans le libellé de l'article 23.

Les allophones et les familles immigrantes sont également exclus d'un enseignement dans une école homogène minoritaire⁶². Or les enfants de parents nés dans des pays francophones ou multilingues (Haïti, le Liban, le Cameroun) n'ont *a priori* aucun droit d'accéder à ces écoles et doivent faire une demande spéciale au conseil scolaire pour s'inscrire. En attendant leur statut de citoyen canadien, plusieurs immigrants se font canaliser dans la collectivité dominante. Et les parents allophones et immigrants qui résistent l'intégration obtiennent rarement et avec très grande difficulté des postes de gestion et de contrôle au sein des conseils de langue minoritaire⁶³. Comme le dit le poète francophone Hédi Bouraoui en se référant aux limites imposées aux non-ayants droit ontariens : « Cette définition restrictive et à la limite néfaste et discriminatoire n'avance en rien l'écriture de l'Ontario »⁶⁴.

61. Il est important de noter qu'il ne s'agit pas d'une exclusion totale, mais plutôt d'une exclusion *a priori*. Les gens qui ne sont pas visés par le libellé de l'article 23 peuvent, selon les lois habilitantes provinciales, faire demande auprès du conseil scolaire pour faire inscrire leurs enfants dans une école minoritaire.

62. La Colombie-Britannique est la seule province qui fait mention particulière des immigrants, leur accordant le statut d'ayant droit. Voir *School Act*, R.S.B.C. 1996, c. 412, art. 166.13 [*School Act* de la B.C.].

63. Voir Magnet, *supra* note 48 à la p. 154.

64. Juteau et Séguin-Kimpton, *supra* note 29 à la p. 334.

Une dernière catégorie de personnes est exclue de la portée de l'article 23 : les Francophones qui furent assimilés au cours de l'histoire canadienne. Puisque l'article 23 revêt un « caractère réparateur », visant à remédier les injustices du passé commises contre les peuples francophones, ces personnes devraient avoir le droit de réclamer une éducation en français pour tenter de regagner leur langue et culture perdues. Magnet illustre bien ce problème en disant :

It would be strange if the cruel but successful assimilation practices of yesterday were a valid reason why today certain provinces have reduced constitutional obligations to provide minority language education. A strict, literal reading of section 23 could require that result, since minority language education rights accrue under section 23 to parents "who first learned and still understand" French. Many ethnically French parents in English Canada were not instructed in French, do not currently understand French and do not have children instructed in French because of the assimilating effects of past provincial policies⁶⁵.

Comme nous verrons au prochain chapitre, l'arrêt *Solski* tente, dans une certaine mesure, de corriger les exclusions apparentes de l'article 23.

V. VERS UNE VISION PLUS INCLUSIVE : LA SITUATION QUÉBÉCOISE ET L'ARRÊT *SOLSKI*

L'entrée en vigueur de la *CLF* a produit des retombées positives sur le plan de la protection et de l'épanouissement de la langue française au Québec. Cependant, elle a fait du Québec une cible pour des luttes ayant trait à la langue et la culture.

En 1983, l'article 73 de la *CLF* fut modifié pour incorporer un qualificatif quant à l'enseignement dans la langue de la minorité au Canada. Dès lors, seuls les enfants d'un parent ayant reçu un enseignement constituant la « majeure partie de l'enseignement primaire » au Canada pouvaient être inscrits aux écoles de langue anglaise.

En 2005, devant la Cour suprême du Canada, un groupe de parents allophones (dont la famille *Solski*) a contesté la validité de ce qualificatif. Le Ministre de l'Éducation a refusé de leur accorder des certificats d'admissibilité exemptant leurs enfants de fréquenter l'école de langue majoritaire pour le motif que ces enfants n'avaient pas reçu la majeure partie de leur enseignement en anglais⁶⁶.

La Cour suprême a rejeté l'argument du Ministre à l'effet que la disposition devait être interprétée de façon rigide et mathématique. Plutôt, la Cour a préconisé une approche qualitative et une interprétation téléologique du parcours scolaire des enfants en question. La Cour suprême a affirmé que :

65. Magnet, *supra* note 48 à la p. 152.

66. *Solski*, *supra* note 10 au para. 13.

les enfants n'ont pas à posséder une connaissance pratique de la langue de la minorité ni à appartenir à un groupe culturel identifié à cette langue. [. . .] [L]'art. 23 doit être interprété de manière à faciliter la réintégration, dans la communauté culturelle que l'école de la minorité est censée protéger et contribuer à épanouir, des enfants qui ont été isolés de cette communauté⁶⁷.

Cependant, la Cour a conclu que la disposition de la *CLF* n'allait pas à l'encontre de l'article 23 de la *Charte*, et a donné à l'article 73 une interprétation atténuante. La Cour a aussi interprété le paragraphe 23(2) comme attributif d'un droit aux parents allophones, même si l'anglais ou le français ne sont pas les langues principales parlées au foyer.

Autrement dit, l'admission à une école de langue minoritaire devrait se faire sur la base d'une volonté de la personne à s'intégrer dans la communauté minoritaire⁶⁸. On ne devrait considérer ni l'aptitude linguistique des enfants, ni leur appartenance culturelle comme critère d'admission.

La décision *Solski* aura-t-elle des retombées positives pour les non-ayants droit ? Déjà, la prochaine série de contestations judiciaires est en marche au Québec. Cette fois-ci, la disposition en litige porte sur l'admissibilité des enfants des non-ayants droit à l'école publique anglophone par le biais des écoles privées non agréées⁶⁹. Il s'avère prudent de s'abstenir de se prononcer sur le sujet avant que ces litiges aient complété leurs parcours juridique.

VI. EXAMEN DE LA LÉGISLATION PROVINCIALE EN MATIÈRE D'AYANTS DROIT

Dans *Solski*, la Cour affirme : « [c]haque législature provinciale peut, en vertu de sa compétence en matière d'éducation, établir les conditions requises pour fréquenter les écoles de la minorité linguistique [. . .] »⁷⁰. Chaque province a établi sa propre procédure, avec des critères assez divergents, quant à l'admissibilité d'un enfant à une école de langue minoritaire. Dans la plupart des cas, les lois provinciales dans le domaine de l'éducation définissent un ayant droit comme étant un parent ou un individu visé par le libellé de l'article 23. Cependant, dans certaines provinces, la législation ne fait aucune mention de la possibilité qu'un non-ayant droit puisse inscrire son enfant dans une de ces écoles⁷¹. D'autres juridictions, telles que la Saskatchewan

67. *Ibid.* au para. 33.

68. *Ibid.* au para. 42.

69. Voir par ex. *T.B. c. Québec (Ministre de l'Éducation)*, 2005 QCCA 635, [2005] J.Q. n° 8327 ; *H.H.N. c. Québec (Ministre de l'Éducation)*, 2006 QCCA 248, [2006] J.Q. n° 1442 ; *C.T. c. Québec (Procureur général)*, 2006 QCCQ 3114, [2006] J.Q. n° 3371.

70. *Solski*, *supra* note 10 au para. 26.

71. Voir par ex. *School Act*, R.S.A. 2000, c. S-3 ; *School Act* de la B.C., *supra* note 62.

et l'Île-du-Prince-Édouard, permettent l'inscription d'un enfant qui n'est pas visé par l'article 23. Cependant, le conseil de langue majoritaire auquel l'enfant appartient doit d'abord accepter cette « cession »⁷². Il va sans dire qu'un ayant droit peut à n'importe quel moment décider d'inscrire son enfant dans une école de la majorité. Il est très peu probable que cette disposition puisse survivre une attaque constitutionnelle, car elle va à l'encontre de l'interprétation large et libérale que l'on accorde à l'article 23.

L'Ontario et le Nouveau-Brunswick, deux provinces ayant une population considérable de francophones et d'Acadiens, respectivement, offrent la possibilité d'accepter des enfants autres que ceux visés par l'article 23, aux écoles minoritaires. Au Nouveau-Brunswick par exemple, l'admissibilité des non-ayants droit est basée sur la « compétence linguistique » dans la langue de la minorité et est évaluée par le directeur général du conseil scolaire⁷³. De plus, la loi néo-brunswickoise oblige au conseil scolaire de « fournir [. . .] les programmes et les services scolaires supplémentaires [. . .] afin d'améliorer les compétences linguistiques de l'élève [. . .] »⁷⁴.

En Ontario, l'article 293 de la *Loi sur l'éducation* prévoit l'admission d'enfants non-ayants droit dans les écoles minoritaires. La loi stipule que : « le conseil scolaire de district de langue française peut admettre l'élève à une de ses écoles si son admission est approuvée à la majorité des voix par les membres du comité d'admission constitué par le conseil [. . .] »⁷⁵.

Or, dans ces provinces, le choix du parent non francophone d'inscrire ses enfants dans une école de langue minoritaire dépend de la direction de l'école et/ou du conseil scolaire. Cela va expressément à l'encontre du principe établi dans *Solski*, qui affirme que le choix peut être basé sur un lien de rattachement avec la communauté minoritaire.

En paraphrasant les grandes lignes de la *Reference Re Education Act of Ontario*, Magnet dit : « Any limitation placed on minority language education rights cannot be left to the unfettered discretion of existing school boards no matter how competent and well-meaning those boards may be »⁷⁶. Bien que Magnet se référait aux conseils scolaires majoritaires, nous pouvons appliquer ce même principe aux conseils de langue minoritaire. Le choix ultime de faire inscrire son enfant dans une école quelconque devrait revenir au parent.

L'article 23 accorde donc un pouvoir important aux ayants droit. Il garantit leur propre survie, mais laisse une discrétion trop étendue aux conseils scolaires dans

72. Voir *Loi de 1995 sur l'éducation*, L.S. 1995, c. E-0, 2, art. 144 ; *French First Language Instruction Regulation*, P.E.I. Reg. EC1998-480, art. 10(1), (2).

73. Voir *Loi sur l'éducation*, L.N.B. 1997, c. E-1.12, art. 5(1), (2).

74. *Ibid.*, art. 5(3).

75. *Supra* note 58.

76. Magnet, *supra* note 48 à la p. 170.

leurs critères d'admissibilité. Cette politique frôle le discriminatoire, car elle accorde très peu de possibilités à un non-ayant droit de pouvoir participer à la promotion et à la préservation de la langue de la minorité au Canada. Cette exclusion est culturellement contre-intuitive car elle réduit le nombre potentiel d'ayants droit dans une collectivité et elle limite le nombre de personnes qui pourront pleinement s'identifier à la culture minoritaire. Comme l'affirme Juteau, en se référant au contexte de l'Ontario francophone : « Il est donc essentiel que la communauté franco-ontarienne s'élargisse pour inclure tous ceux qui s'y identifient, y compris ceux qui ne parlent pas ou peu le français »⁷⁷.

VII. L'ÉCHEC DE L'ARTICLE 23

Pendant plus de 20 ans, Angéline Martel étudie la question des effectifs scolaires dans le milieu minoritaire au Canada⁷⁸. En s'appuyant sur les données du recensement de 1996, elle examine l'évolution des peuples minoritaires et dresse un profil linguistique de ces communautés par le biais de statistiques sur une variété de composantes. Ces statistiques démontrent que la population de langue maternelle française a augmenté de plus de 34 % depuis 1951. Cependant, cette appréciation est largement atténuée du fait que la population totale du Canada a augmenté elle aussi de façon considérable pendant cette même période. Par conséquent, la *proportion* de personnes ayant comme langue maternelle le français a diminué d'environ 3 %⁷⁹.

Pour sa part, Rodrigue Landry dresse un profil national des enfants d'ayants droit francophones en utilisant les résultats du recensement de 2001⁸⁰. En examinant l'impact de l'exogamie sur les niveaux de transmission et de continuité linguistiques, Landry peint un portrait alarmant de la réalité démoulinguistique du pays. Tout d'abord, il démontre que la concentration territoriale des langues officielles perdure. En 2001, les francophones hors-Québec ne constituent que 4,4 % de la population totale, alors qu'ils constituaient 7,3 % de la population en 1951. Au Québec, la population anglophone a chuté de 13,8 % en 1951 à 8,3 % en 2001⁸¹. De plus, le taux de non-transmission linguistique au foyer, dans la majorité des provinces hors-Québec, a atteint un seuil tellement élevé qu'il serait difficile d'assurer la vitalité et la continuité de ces communautés. Plus précisément, le taux de transmission

77. Voir Juteau et Séguin-Kimpton, *supra* note 29 à la p. 334.

78. Angéline Martel, *Les droits scolaires des minorités de langue officielle au Canada : de l'instruction à la gestion*, Ottawa, Commissariat aux Langues Officielles, 1991.

79. Martel, *Droits, écoles et communautés*, *supra* note 60 au Tableau 1.

80. Rodrigue Landry, « Libérer le potentiel caché de l'exogamie : Profil démoulinguistique des enfants des ayants droit francophones selon la structure familiale » (2003), en ligne : Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques <http://cnpf.ca/documents/Exogamie,_potentiel_10dec.03.pdf>.

81. *Ibid.* à la p. 2.

intergénérationnel est inférieur à 50 % en Ontario, et inférieur à 40 % dans toutes les autres provinces à l'exception du Nouveau-Brunswick, la seule province qui réussit à maintenir une transmission linguistique viable⁸². Il va sans dire que le degré de transmission du français est manifestement plus prononcé dans les familles endogames (92,6 %) que dans les familles exogames (22,6 %)⁸³.

La deuxième statistique inquiétante est celle de la continuité linguistique chez les enfants. En 2001, le coefficient de continuité linguistique des francophones sur l'échelle nationale était de 61,6 %. Autrement dit, plus d'un tiers de francophones ont déclaré parler principalement une langue autre que le français au foyer. Or, la grande majorité de ces enfants ne seront plus comptabilisés dans les calculs de continuité linguistique à l'avenir⁸⁴.

La diminution de l'effectif scolaire total est une troisième source d'inquiétude. De 1986 à 2002, le nombre total d'élèves de langue minoritaire fréquentant une école homogène de langue française a chuté de 16,7 %, tandis que la population scolaire totale a augmenté de plus de 10 %⁸⁵.

Ces trois faits sont particulièrement alarmants car ils se rattachent directement aux critères de transmission de droits en vertu de l'article 23. Les parents visés par l'article 23 peuvent seulement transmettre ce droit de trois façons : 1- par la langue maternelle ; 2- par la langue d'instruction ; 3- si un frère ou une sœur a reçu ou reçoit un enseignement dans la langue de la minorité. Lorsque la transmission d'une langue minoritaire n'est plus effectuée après trois générations⁸⁶, une diminution nette dans les trois catégories mentionnées ci-dessus met en péril la continuité de la langue et par conséquent, la survie culturelle des minorités linguistiques. Martel ajoute : « L'école joue un rôle certain dans cette transmission et la nécessité de continuer à appliquer les mesures qui assurent la transmission du français est claire, car le droit à l'instruction en français se perd si le français n'est plus utilisé comme langue maternelle par l'effectif scolaire cible ou comme langue d'instruction »⁸⁷.

82. Martel, *Droits, écoles et communautés*, supra note 60 au Tableau 2.

83. Landry, supra note 80 à la p. 15.

84. *Ibid.* aux pp. 2, 15-16. Voir aussi Rodrigue Landry, « Ayants droit et l'école de langue française : le cas de l'exogamie » dans Braën, supra note 30 à la p. 519.

85. Martel, *Droits, écoles et communautés*, supra note 60 au Tableau 3 (Les statistiques compilées par Martel indiquent une diminution nette de l'effectif scolaire cible de 14,3 % entre 1986-1996. Puisqu'elle inclut des données pour 2002 dans son rapport, nous en avons fait le calcul).

86. Sans complétude institutionnelle, une langue minoritaire cesse d'être transmise après la troisième génération d'habitants parlant la langue majoritaire du pays. Voir Will Kymlicka et Alan Patten, *Language Rights and Political Theory*, Oxford, Oxford University Press, 2003 à la p. 7.

87. Martel, *Droits, écoles et communautés*, supra note 60.

VIII. LES ÉCOLES D'IMMERSION AU CANADA

Une grande pierre d'achoppement pour l'enseignement de la langue minoritaire au Canada s'avère le débat englobant l'efficacité des écoles dites d'« immersion » envers la promotion du bilinguisme. La baisse de l'effectif scolaire minoritaire et la difficulté croissante de mettre sur pied des écoles viables de langue minoritaire est en partie, attribuable au développement des écoles d'immersion au Canada.

Les premières écoles d'immersion au Canada existent depuis 1965⁸⁸. En théorie, ces écoles offrent un enseignement bilingue, où la moitié de l'enseignement se fait en français et l'autre moitié en anglais⁸⁹. Ces écoles permettent aux enfants exclus du système des écoles homogènes de langue minoritaire de se prévaloir d'une éducation dans les deux langues. Bien que ce modèle soit l'envie de plusieurs pays multilingues, est-ce vraiment la meilleure option pour maîtriser les deux langues officielles ? Nous répondrons dans la négative car les écoles bilingues éprouvent encore quelques problèmes fondamentaux.

Les écoles d'immersion ont une seule utilité pratique et fonctionnelle : d'exposer l'effectif aux éléments de base de la langue minoritaire. En réalité, la qualité et la quantité de l'enseignement qui se fait dans la langue de la minorité varie considérablement selon l'école et les ressources à sa disposition. Dans ces écoles, pour reprendre l'expression utilisée dans l'arrêt *Mahé*, la langue minoritaire est présentée comme étant un « simple moyen de communication »⁹⁰. La langue est donc dévalorisée et dénuée à un tel point que les élèves ne peuvent apprécier sa vraie valeur. La Cour suprême du Canada illustre cette faille majeure dans l'arrêt *Solski*, où elle dit :

À l'extérieur du Québec, les programmes d'immersion sont conçus pour donner une formation dans la langue seconde aux enfants qui fréquentent les écoles destinées à ceux et celles qui adoptent la langue de la majorité. Ces programmes sont offerts dans un environnement où il existe une majorité linguistique et où la langue de la majorité est parlée en dehors des classes et pendant les activités parascolaires. Ils sont offerts dans des écoles de la majorité linguistique faisant partie du système scolaire de cette majorité. Il leur manque donc l'élément culturel essentiel à l'instruction dans la langue de la minorité, qui a été analysée dans l'arrêt *Mah[é]*⁹¹.

On ne peut espérer de bien maîtriser une deuxième langue avec une éducation offerte dans une école bilingue. D'ailleurs, les statistiques démontrent que l'élève perd sa capacité dans sa langue seconde une fois sur le marché du travail⁹².

88. Magnet, *supra* note 48 à la p. 174.

89. En pratique, par contre, plusieurs écoles d'immersion favorisent un apprentissage quasi total dans la langue majoritaire lors des premières années de formation.

90. *Mahé*, *supra* note 42 au para. 32.

91. *Solski*, *supra* note 10 au para. 50.

92. Landry et Rousselle, *supra* note 44 aux pp. 69-71.

Landry et Rousselle affirment que le niveau de bilinguisme au Canada doit être tempéré, car l'utilisation du français par des élèves d'immersion, à l'extérieur de la salle de classe, est très peu employée⁹³. Les forces extrinsèques favorisent naturellement l'acquisition de la langue de la majorité et la perte graduelle de la langue minoritaire. Autrement dit, on oublie facilement ce dont on utilise rarement ou jamais.

Juteau ajoute que les écoles bilingues « contribue[nt] à gêner les revendications de la collectivité francophone » car elles sapent les effectifs scolaires des écoles de la minorité linguistique⁹⁴. Or, les efforts gouvernementaux destinés à promouvoir l'enseignement de la langue minoritaire dans les écoles homogènes sont effectivement déplacés aux écoles d'immersion.

Il n'y a que deux façons de s'« immerger » véritablement dans une langue et une culture. Tout d'abord, on peut déménager dans un milieu (souvent un pays) entièrement homogène où la personne n'aura donc le choix que de communiquer dans la langue du pays. Souvent elle se débrouille très rapidement. Dans l'alternative, l'enseignement dans une école homogène, dans la langue de la minorité et dans un lieu majoritaire produira sensiblement le même effet. Pendant la journée, l'élève est « immergé » dans la langue minoritaire; à l'extérieur de l'école, il est bombardé par la langue de la majorité. Peu importe la langue parlée au foyer, l'enfant est exposé à une forte concentration quotidienne des deux langues.

Or, les seules écoles d'immersion véritable sont celles qui offrent un enseignement homogène dans la langue de la minorité. Comme le souligne Landry et Rousselle : « [L]es modèles éducatifs qui contribuent le plus au développement bilingue dans un contexte minoritaire et qui favorisent le plus l'accès aux deux cultures sont ceux qui mettent l'accent sur le maintien et le développement de la langue minoritaire »⁹⁵. Il s'ensuit que les élèves les plus bilingues sont le fruit de ces écoles.

L'article 23 garantit que le droit à l'enseignement dans la langue de la minorité sera protégé. Mais pourquoi cet article est-il utilisé uniquement comme bouclier pour protéger une minorité spécifique contre les effets néfastes de l'assimilation ? À sa place, on devrait plutôt l'utiliser comme une arme pour attaquer ce fléau et comme source d'épanouissement de la culture et de la langue minoritaire. Cette disposition importante est non seulement un outil essentiel pour freiner l'assimilation progressive, mais elle peut aussi être utilisée pour renverser cette assimilation en attirant une nouvelle génération d'effectifs scolaires créant donc des ayants droits.

93. *Ibid.*

94. Juteau et Séguin-Kimpton, *supra* note 29 à la p. 290.

95. Landry et Rousselle, *supra* note 44 à la p. 84.

IX. LES DROITS LINGUISTIQUES : DROITS INDIVIDUELS OU DROITS COLLECTIFS ?

Les résultats du dernier recensement par Statistique Canada en 2001 ont révélé un changement idéologique dans la conception de l'identité. Le terme « Canadien » a été employé pour la première fois comme désignation ethnique⁹⁶. Plus de 11 000 000 de personnes se sont déclarées comme étant Canadiens. Parmi ces gens, plus de 4 000 000 affirment avoir une ou plusieurs identités culturelles, dont une identité proprement canadienne⁹⁷. La croissance inattendue de l'utilisation de ce vocable comme étiquette ethnique suggère que les individus habitant au Canada se définissent davantage par le lieu de naissance plutôt que par leurs diverses origines ancestrales. Également, le taux croissant d'exogamie fera accélérer le nombre de personnes s'identifiant principalement comme « Canadien » lors des prochains recensements.

Le dernier recensement a produit des résultats surprenants sur le plan identitaire. Les statistiques démontrent que les gens ne sont plus liés aux concepts culturels traditionnels et peuvent plus facilement développer leur identité en faisant abstraction de la langue maternelle. Cela pourrait avoir un impact direct sur la revendication des droits linguistiques enchâssés dans la *Charte*, notamment au niveau du droit à l'enseignement dans la langue de la minorité.

Selon ces résultats, il semblerait que nous nous dirigeons vers une conception de plus en plus individualiste et complexe de l'identité. En est-il de même avec les droits linguistiques ? Certes, fondamentalement, les droits linguistiques renvoient à une notion de droits collectifs⁹⁸. Le Parlement, par l'entremise de la *Loi sur les langues officielles*⁹⁹, a une obligation de reconnaître les droits des communautés minoritaires de langues officielles et doit veiller à ce qu'elles reçoivent un appui financier suffisant pour assurer leur viabilité et leur épanouissement¹⁰⁰. De plus, les citoyens peuvent, par l'entremise de leurs votes, appuyer un conseil scolaire de langue minoritaire lors des élections municipales.

La Cour suprême du Canada a réitéré, dans l'arrêt *Solski*, que l'article 23 « vise clairement à protéger et à préserver, partout au Canada, les deux langues officielles et les cultures qui s'y rattachent ; son application touche forcément l'avenir

96. Statistique Canada, *Recensement du Canada de 2001 : Portrait ethnoculturel du Canada*, 2001, en ligne : Statistique Canada
<<http://www12.statcan.ca/english/census01/products/highlight/ETO/Table1.cfm?T=501&Lang=E&GV=1&GID=0&Prov=0&S=0&O=D>> (Il est important de noter que le terme « Québécois » figurait également dans la liste d'origines ethniques du dernier recensement de Statistique Canada. Moins de 100 000 personnes se sont identifiées comme étant Québécois).

97. *Ibid.*

98. Beaulac, *supra* note 42 au para. 25.

99. L.R.C. 1985 (4^e suppl.), c. 31, Partie VII.

100. Voir Troy Riddell, « The Impact of Section 23 of the *Charter of Rights* on Official Minority-Language Education Policy Outside Quebec Since 1982 » (2002) 21 Windsor Y.B. Access Just. 277 aux pp. 295-96.

des communautés linguistiques minoritaires. Les droits garantis par l'art. 23 sont, dans ce sens, des droits collectifs, ce que reflètent d'ailleurs les conditions assortissant leur exercice [. . .] »¹⁰¹.

Pour qu'un droit qui découle de l'article 23 puisse être exercé, il est nécessaire d'avoir une communauté minoritaire assez importante pour pouvoir bénéficier de ces droits. Par contre, l'exercice de ces droits se fait au niveau individuel. Le concept même d'un ayant droit renvoie à la notion d'une seule personne appartenant à une des trois catégories particulières de titulaires de droits¹⁰², et non à un groupe de personnes. Dans cette mesure, l'article 23 revêt un droit individuel.

X. LE DILEMME D'UNE CONCEPTION INDIVIDUALISTE DES DROITS LINGUISTIQUES

Nous avons jusqu'ici examiné la possibilité d'une acceptation plus large des écoles de langue minoritaire à toute personne désirant s'identifier à la communauté minoritaire de la province. Cette vision individualiste produirait des effets pervers si nous essayerions de l'appliquer au contexte québécois. Puisqu'un des objectifs principaux de l'article 23 est d'assurer la continuité et l'épanouissement des communautés minoritaires, la réalité linguistique au Québec ferait en sorte qu'il soit impossible de concilier une protection à la fois pour la minorité anglophone se trouvant sur le territoire québécois, à la fois pour la population francophone majoritaire au Québec mais minoritaire à l'échelle nationale. Voilà le dilemme qui imprègne le Canada en ce qui concerne la protection des droits linguistiques minoritaires.

L'arrêt *Solski* semble offrir des pistes de solution. La Cour énonce que l'article 23 a une portée nationale, un caractère réparateur, et que les droits conférés opèrent de façon uniforme à travers le pays. Cependant, il est impératif de tenir compte du contexte historique et social propre à chaque province dans l'application de ces droits par les provinces¹⁰³. Or, cela pourrait expliquer la justification de certaines mesures restrictives imposées par le Québec afin de limiter l'accès des non-ayants droit aux écoles de langue minoritaire. Une application asymétrique des droits linguistiques s'avère la meilleure option pour redresser les injustices du passé et pour rebâtir un avenir prospère pour les groupes en situation minoritaire.

101. *Solski*, *supra* note 10 au para. 23.

102. *Ibid.* au para. 23.

103. *Ibid.* au para. 21.

XI. SOLUTIONS POSSIBLES

Que signifie tout cela pour les communautés en situation minoritaire ? D'après les données présentées par Martel et Landry, la concentration territoriale des groupes linguistiques est en pleine marche. L'exode des anglo-québécois, le faible taux de naissances, l'urbanisation, l'assimilation linguistique progressive et l'arrivée massive d'allophones qui se font canaliser dans la sphère de la langue majoritaire du territoire¹⁰⁴ font en sorte que la plupart des communautés en situation minoritaire se dispersent et accélèrent le processus qui mènera à leur disparition. Si ces tendances maintiennent le même rythme au cours de la prochaine génération, plusieurs de ces collectivités en situation minoritaire ne pourront pas assurer la survie de leur langue. Le *statu quo* n'est donc pas une option pour le maintien des communautés minoritaires. Il est impératif de développer une stratégie concertée qui implique non seulement la communauté minoritaire, mais tous ceux qui ont un intérêt véritable dans la préservation de la langue et de la culture de la minorité.

Il ne s'agit pas de modifier le libellé de l'article 23 pour inclure explicitement les non-ayants droit. Cette inclusion peut se faire au niveau des conseils scolaires, en modifiant les dispositions qui établissent les paramètres d'admissibilité à l'enseignement dans la langue de la minorité. L'article 23 garantit un enseignement dans la langue de la minorité pour toute personne qui satisfait aux exigences du libellé. Toutefois, il faudra également ouvrir les portes (non seulement celles des écoles, mais également les « portes culturelles ») à toute personne ayant un intérêt légitime de s'intégrer entièrement dans la langue et dans la culture de la minorité, peu importe sa langue maternelle. Un enfant de cinq ans peut facilement s'adapter à un environnement linguistique distinct de celui du foyer. Les communautés doivent prendre une position proactive et inclusive afin d'encourager le fleurissement de leur langue et de leur culture au sein de la communauté. En gardant une position restrictive et réactive, elles risquent de faire stagner leur culture et d'aliéner une partie de la population ayant un intérêt véritable dans la continuité linguistique du groupe minoritaire.

Si les conseils décident de relaxer les critères d'admissibilité aux écoles homogènes, plusieurs ayants droit francophones hors-Québec craignent un « bombardement » de la langue et de la culture majoritaire. Les écoles francophones se transformeront inévitablement en foyers d'assimilation au détriment des enfants dont la langue maternelle est le français et qui ne pourront plus bénéficier d'un enseignement uniquement en français.

Bien que cette préoccupation soit entièrement légitime, elle n'est pas correctement fondée. La qualité de la langue minoritaire qui est enseignée à l'école n'est

104. Landry, *supra* note 80 à la p. 2.

pas un reflet de la langue maternelle de l'effectif scolaire, mais plutôt du manque en promotion linguistique en général et de son inefficacité de développer des politiques claires et fermes sur l'utilisation exclusive du français à l'école. Comme le souligne Martel dans son étude sur l'état des effectifs scolaires, il est nécessaire de créer un « éveil » linguistique dans les écoles pour sensibiliser les jeunes aux dangers de l'assimilation et de promouvoir une fierté inhérente à l'utilisation du français dans la communauté. Cela peut se faire, selon Martel, de trois façons :

1. Tout d'abord, il faut sensibiliser les parents quant à l'importance de la transmission du français.
2. Il est essentiel de mettre en œuvre des programmes et des activités d'acquisition du français (des programmes d'accueil, des camps, des équipes sportives, des activités religieuses) avant l'entrée à l'école de langue française.
3. Finalement, les organismes communautaires doivent avoir un véritable intérêt à unir leurs efforts dans le but d'intégrer ces membres de l'effectif scolaire à la communauté minoritaire.

Il est évident que Martel prône une vision inclusive de plusieurs auteurs néolibéraux dans la protection des droits minoritaires. Les individus devraient tous avoir le libre choix de s'associer à un groupe, peu importe leur lien culturel. « L'union fera la force », affirme Martel¹⁰⁵.

XII. CONCLUSION

L'objet de notre étude était d'exposer les limites et les failles de l'article 23, non seulement pour les communautés en situation minoritaire, mais aussi pour les nombreux « non-ayants droit » qui aimeraient obtenir un enseignement dans la langue de la minorité. Il est possible qu'une personne puisse s'intégrer à un groupe en particulier sans nécessairement sacrifier ou remplacer une composante de son identité. La meilleure façon de s'intégrer à un groupe est par le biais de la langue. Et l'endroit propice pour apprendre cette nouvelle langue est l'école. Donc, ces personnes devraient avoir le droit d'accéder à l'enseignement public dans la langue de la minorité.

D'une part, nous avons tenté de démontrer, à l'aide de statistiques, que les communautés en situation minoritaire au Canada sont en déclin puisque la non-transmission de la langue et la baisse de l'effectif scolaire empêchent ces parents d'exercer leurs droits prévus par l'article 23. Puisque les droits découlant de

105. Martel, *Droits, écoles et communautés*, supra note 60.

l'article 23 sont assujettis au critère du nombre justificatif, un déclin de l'effectif scolaire mènera inévitablement à une diminution de droits accordés aux peuples minoritaires.

D'autre part, il existe des individus exclus de la participation à la communauté minoritaire, soit par leur appartenance culturelle de souche, soit pour des raisons socio-historiques. Ces gens éprouvent de la difficulté à s'intégrer à la communauté minoritaire par le biais de l'enseignement de la langue minoritaire car la communauté craint une dévalorisation de la langue si les écoles homogènes ouvrent leurs portes aux non-ayants droit.

Il n'est pas nécessaire que la transmission de la langue et de la culture se fasse uniquement au foyer. Si tel était le cas, les communautés minoritaires se trouveraient dans une position manifestement plus précaire que leur état actuel le démontre. Il est donc possible que l'école comble des lacunes de transmission linguistique et culturelle en agissant aussi comme centre communautaire pour les enfants. Ainsi tout enfant, peu importe sa langue maternelle, pourrait façonner son identité à l'école. Un plus grand éveil linguistique est nécessaire pour permettre cette conscientisation culturelle.

Les ayants droit doivent donc être sensibilisés à l'énorme responsabilité qu'ils ont envers la survie de leur propre langue et culture. Par contre, si ces gens décident de ne pas exercer leurs droits, des parents se trouvant à l'extérieur de la sphère d'ayants droit constitutionnelle devraient avoir accès à ces droits pour faire évoluer leur propre identité, ainsi que l'identité de la collectivité minoritaire. Cette évolution est essentielle afin de contrecarrer l'assimilation progressive des minorités canadiennes avant qu'elles soient anéanties.

Donc, la question qui se pose est la suivante : l'identité des minorités linguistiques devrait-elle évoluer pour inclure tous ceux et celles qui voudront appartenir à cette collectivité, ou bien devrait-elle continuer à stagner sans un renouvellement d'effectifs ? Autrement dit, devrait-on continuer à percevoir l'identité minoritaire canadienne en termes adversatifs, comme le souligne Huntington, ou plutôt comme conception kymlickienne plus inclusive, où chaque personne aurait le libre choix de participer à une ou plusieurs cultures par l'entremise de l'admission à l'école de la minorité ? À la limite, toute panacée étant impossible, le résultat final est restreint par le nombre et la clameur avec laquelle les groupes intéressés réclament ce droit.