

## DOSSIER THÉMATIQUE

Les textes qui composent ce dossier thématique constituent une première étape dans la réflexion sur le sujet. Les commentaires et les réflexions qu'ils susciteront permettront aux auteurs qui le souhaitent de les reprendre dans des publications futures.

# Les francophones (in)visibles: comparaison du curriculum ontarien en histoire, version française et anglaise



**Marie-Hélène Brunet**

Professeure  
Faculté d'éducation, Université d'Ottawa




**Raphaël Gani**

Candidat au doctorat  
Faculté d'éducation, Université d'Ottawa

### Problématique

Matière à débat, l'enseignement de l'histoire se complique au sein d'un même pays lorsque plusieurs langues officielles y sont parlées, comme au Canada. Les premières études pancanadiennes sur l'enseignement de l'histoire ont bien démontré que les élèves francophones et anglophones n'apprennent pas la même histoire (Hodgetts, 1968; Trudel et Jain, 1969).

Au Québec, depuis les recommandations de la Commission Parent dans les années 1960, les décideurs québécois ont choisi d'uniformiser la production des programmes d'études en cessant d'offrir à la communauté anglophone l'opportunité de recevoir un cursus scolaire distinct de celui des francophones (Bouvier, Allard, Aubin et Larouche, 2012). Ainsi, on comprend mieux les revendications récentes de membres de la communauté anglophone au Québec qui souhaitent obtenir une certaine autonomie sur la conception des programmes d'études destinés à leur communauté (Commins, 2016). Les membres de la communauté anglophone - la minorité de langue officielle - au Québec n'ont d'autres choix que de faire valoir leurs revendications sur la place publique, par des lettres ouvertes, et par du lobbying politique, ce qui s'est manifesté avec une certaine intensité lors de la publication du nouveau cours d'Histoire du Québec-Canada (Cooper, 2016). La situation est différente pour les programmes d'histoire en Ontario, comme nous l'exposerons par notre recherche.



En Ontario, depuis la création et la consolidation des conseils scolaires de langue française dans les années 1980 et 1990, les francophones - l'autre minorité de langue officielle - ont obtenu un certain degré d'autonomie pour ce qui touche la conception du curriculum (Fortin-Gauthier, 2018; Ministère de l'Éducation de l'Ontario [MÉO], 2009; Sylvestre et Lévesque, 2018). Ainsi, Lévesque relate que la production des programmes scolaires en Ontario se fait par l'entremise d'une collaboration équitable - mais pas nécessairement égalitaire en termes de redistribution des ressources - entre acteurs francophones et anglophones : « Il y a un principe d'arrimage. Lors d'une révision d'un programme, un comité francophone et un comité anglophone voient le jour. Parfois, un des comités recommande qu'on insiste sur certaines questions dans une langue. Mais en bout de ligne, les compétences recherchées sont les mêmes et les comités se parlent » (Lévesque cité dans Fortin-Gauthier, 2018). Cette situation engendre des différences et des similitudes dans les programmes qui sont pertinentes à étudier puisqu'elles renvoient aux liens étroits qu'entretiennent l'enseignement de l'histoire et la construction identitaire. Évidemment, les communautés francophone et anglophone n'ont pas forcément la même vision du Canada ou de l'identité canadienne qu'elles cherchent à (re)produire (Osborne, 2012).

---

Dans le présent article, nous souhaitons examiner la représentation des francophones dans les versions française et anglaise des programmes-cadres pour l'enseignement de l'histoire en Ontario. À quel degré et de quelle manière ces programmes-cadres « reconnaissent et légitiment le répertoire linguistique, les expériences et réalités » (Potvin *et al.*, 2015, p. 41) des francophones, et plus particulièrement des francophones en contexte minoritaire? Soulignons au passage que cette recherche exploratoire se centre sur la catégorie « francophone » tout en gardant en tête que celle-ci est plurielle et donc loin d'être homogène (Gérin-Lajoie, 2018).

Plusieurs sous-questions ont guidé nos recherches. D'abord, est-ce que les francophones sont reconnus de manière équivalente dans les versions française et anglaise du programme d'histoire canadienne? Puis, de quelles manières les francophones sont-ils représentés? Quelles sont les conséquences de leur inclusion / non-inclusion?


Guidés par le concept de reconnaissance (Butler, 2009; Coulthard, 2018; Kymlicka, 2001; Taylor, 1994) nous démontrerons, à partir d'une grille d'analyse comparative, que le programme-cadre ontarien en histoire, dans sa version française, se base sur une philosophie de l'inclusion différente de son équivalent anglophone, du moins en ce qui a trait à l'inclusion des expériences de la francophonie minoritaire.

## Quelques considérations théoriques sur la reconnaissance et l'inclusion

Depuis le début des années 1990, surtout à la suite des travaux de Charles Taylor (1994; Ignatieff, 2000) notamment sur les anglophones et les francophones, plusieurs chercheurs emploient le concept de reconnaissance, surtout en philosophie politique, mais aussi de plus en plus, en éducation (Lenoir, Froelich et Zúñiga Gonzales, 2016). Ce concept aide à mieux comprendre les revendications observées de manière fréquente dans l'actualité et qui visent à ce que des individus, des groupes, des événements, et des phénomènes soient considérés plus justement aux yeux de tous au sein d'une même société comme le Canada. Le concept de reconnaissance permet de comprendre le besoin fondamental des êtres humains de se sentir valorisés et légitimes aux yeux de leurs concitoyens (Leroux, 2016; Taylor, 1994). Ainsi, les programmes-cadres pour l'enseignement d'une matière scolaire comme l'histoire peuvent être conçus comme étant la résultante de luttes ou de conflits pour la reconnaissance (Honneth, 2015) situées dans un contexte particulier, comme celui de l'Ontario.

Ces luttes sont traversées par la tension entre la reconnaissance des humains comme étant des semblables, partageant un bagage d'humanité commune, et la présentation de ce qui les distingue, que ce soit leur genre, leur orientation sexuelle, leur race, leur langue, et autres caractéristiques inégalement réparties au sein des sociétés (Taylor, 1994). Ainsi, sous-jacentes à ces deux visions de la reconnaissance, se trouvent deux conceptions de la justice. Une première vision, que l'on peut appeler libérale, valorise ce qui unit tous les individus, c'est-à-dire leur égale dignité humaine. Une deuxième vision, celle-là communautarienne, tend à valoriser ce qui distingue les individus en vertu de leur appartenance à des groupes ou condition sociales/politiques/économiques (Kymlicka, 1995, 2001, 2007). Pour le cas de l'Ontario que nous étudierons, nous serons particulièrement attentifs à la manière dont se déclinent ces deux visions de la justice au sein d'un programme-cadre pour l'enseignement de l'histoire. Par exemple, dans l'enseignement de l'histoire, une perspective égalitariste passe par la valorisation d'une multitude de groupes, sans pour autant en valoriser un différemment des autres, alors qu'une vision communautarienne viserait à ce que certains groupes, comme les francophones, soient reconnus distinctement comme formant une collectivité encadrant la vie des individus – en leur offrant un horizon de sens (Taylor, 1994) - leur permettant ensuite de décliner leurs différences.

L'histoire de l'enseignement de l'histoire au Québec (Bouvier *et al.*, 2012) et en Ontario (Pollock, 2017) illustre, pour le dire rondement, une progression de la reconnaissance d'une culture unitaire (anglo ou franco-centrique) à la valorisation d'une pluralité d'expériences et de perspectives issues de la diversité canadienne, malgré des critiques toujours présentes de la persistance d'une trame narrative androcentrée et eurocentrée (voir, par exemple : Brunet, 2018; McAndrew, Oueslati et Helli, 2007; Werner, Connors, Aoki et Dahlie, 1977). Cet état de fait reflète entre autres les changements profonds vécus au sein des deux principales cultures sociétales canadiennes anglophone et francophone



(Kymlicka, 2001) en ce qui a trait au rapport à l'immigration et à la diversité, aux changements d'orientation de l'historiographie, et à l'importance désormais accordée aux besoins des élèves de voir leurs groupes d'appartenance représentés au sein des cursus scolaires (Osborne, 2012). Même si cette évolution vers des politiques de reconnaissance plus généreuses se retrouve ailleurs dans le monde (Banks, 1989; Potvin, 2015) – le Canada est intéressant à étudier puisqu'il a été l'hôte de demandes de groupes particuliers tels que les autochtones, les francophones, et les anglophones qui se trouvent tour à tour en position de groupe majoritaire ou minoritaire selon la juridiction éducative en jeu. Les concepts de groupes majoritaires et minoritaires sont utiles pour conceptualiser les politiques de reconnaissance comme étant habituellement formulées par des minoritaires auprès de représentants du groupe majoritaire : ici, minoritaire en vient à signifier la capacité d'un groupe à exercer un moindre pouvoir sur les décisions éducatives comparativement au groupe majoritaire (à l'exception du Québec, les francophones forment au Canada un groupe minoritaire). Ainsi, les décisions scolaires sont avant tout prises dans une langue en fonction d'un public scolaire parlant celle-ci. Il suffit de faire l'histoire de la scolarisation chez les Premières Nations (Commission de vérité et de réconciliation du Canada [CVR], 2015), ou chez les anglophones et francophones en Alberta (Anderson, 2005), en Ontario (Sylvestre et Lévesque, 2018), au Québec (Curtis, 2012), au Canada (Thomkins, 2008) et plus généralement en Occident (Bourdieu, 1982) pour constater que la langue a occupé un rôle central depuis le 18<sup>e</sup> siècle dans les décisions et les pratiques éducatives qui, encore aujourd'hui, visent à homogénéiser de larges populations d'élèves d'abord et avant tout dans et par une langue commune.

En prenant appui sur les considérations théoriques énoncées précédemment, nous tenterons de mieux cerner la visibilité du groupe minoritaire linguistique francophone dans l'un des programmes-cadres en histoire en Ontario (10<sup>e</sup> année, équivalent de la quatrième secondaire québécoise). Dans une province à majorité anglophone, ce programme est produit par des concepteurs francophones et/ou anglophones et vise des apprenants de langues officielles. Au final, ce programme comme les autres en Ontario, est publié en français et en anglais. Comme ces versions diffèrent en certains points, notre analyse recensera sur les visions de la justice (égalitariste; communautarienne) qui s'y trouvent.

Nos objectifs sont d'exposer 1) l'attention accordée aux groupes minoritaires francophones; 2) la manière dont les francophones sont reconnus dans les versions française et anglaise du programme; et 3) les conclusions à tirer de la reconnaissance accordée aux francophones dans ces deux versions.

<sup>1</sup> Pour le présent exercice, nous nous concentrons sur le cours CHC2D, *Histoire du Canada depuis la Première Guerre mondiale, 10<sup>e</sup> année, cours théorique* (MÉO, 2018) et son équivalent anglophone qui porte le même code, *Canadian History since World War 1, Grade 10, Academic* (OME, 2018). Ces cours se retrouvent dans le curriculum d'études canadiennes et mondiales (*Canadian and World Studies*), révisé en 2018 afin d'intégrer davantage les perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits (St-Pierre, 2018). Notre choix s'est posé sur ce programme-cadre puisqu'il s'intéresse à la période historique canadienne la plus contemporaine des différents programmes-cadres en histoire en Ontario et parce qu'il permet plus facilement (pour de possibles recherches futures) une comparaison avec le programme d'histoire québécois de 4<sup>e</sup> secondaire.

<sup>2</sup> Nous avons au départ souhaité intégrer la catégorie « Acadie / Acadiens », mais, pour le programme spécifique étudié dans le cadre de cet article, il n'y avait aucune mention.

<sup>3</sup> Les concepts de la pensée critique du programme ontarien s'inspirent largement des concepts de la pensée historique de Seixas et Morton (2012).

## Méthodologie

Nous proposons ici une méthode mixte d'analyse des données. D'abord, nous analyserons la fréquence simple (statistique) de certains termes du programme-cadre du cours d'histoire en 10<sup>e</sup> année qui s'intitule *Le Canada de 1929 à 1945* (OME, 2018; MÉO, 2018)<sup>1</sup>. Comme notre lentille analytique était celle de la reconnaissance, nous nous sommes centrés sur les termes référant clairement à un groupe linguistique non-autochtone de langue française (ex. : Francophone, Franco-Ontarien, Canadien français, Ontario français) plutôt qu'à des individus particuliers. Nous avons aussi été attentifs au cas particulier que pose le Québec, de par la volonté historique du gouvernement du Québec de se faire reconnaître comme société distincte à majorité francophone (Pelletier, 1994)<sup>2</sup>. Ensuite, nous avons procédé à une analyse de contenu (Dionne, 2018). L'aspect qualitatif est important ici, car nous portons une attention tant à la formulation qu'au contexte d'énonciation (ex. : à quel moment apparaissent les francophones et pourquoi?), et ce, de manière comparative entre les programmes en français et en anglais. Dans un cadre didactique et disciplinaire, cela signifie entre autres de considérer l'importance relative des occurrences en fonction de leur situation à l'intérieur des sections hiérarchisées du programme.

### Structure et organisation des programmes ontariens

Attardons-nous d'abord à la structure des programmes-cadres. L'organisation y est sensiblement la même pour les différentes matières et années, et ce, tant en français qu'en anglais. La matière est d'abord divisée en domaines (A, B, C, D, E) qui sont délimités par des repères chronologiques. À titre d'exemple, le second domaine du cours d'histoire en 10<sup>e</sup> année s'intitule *Le Canada de 1929 à 1945*. Dans chaque domaine, trois attentes sont indiquées (ex. : C1, C2, C3). Ces attentes décrivent les résultats d'apprentissage attendus à la fin du cours (ce que les élèves devraient être en mesure de faire en fin d'année) et sont accompagnées, dans les premières pages du programme d'un survol, de grandes idées et de questionnements explicités dans un tableau synthèse. De surcroît, les attentes sont aussi accompagnées d'un ou plusieurs concepts de la pensée critique à développer<sup>3</sup>. L'attente C3, dans le curriculum francophone de 10<sup>e</sup> année peut ainsi se lire : « décrire l'évolution de l'identité, de la citoyenneté et du patrimoine canadiens et francophones de l'Ontario entre 1945 et 1982. [ACCENT SUR : cause et conséquence] » (MÉO, 2018, p. 136). Les attentes forment le cœur des programmes de par leur caractère obligatoire (l'évaluation devrait être basée sur les attentes).

Pour guider les enseignant.e.s, les attentes sont ensuite divisées en contenus d'apprentissage ou attentes spécifiques. Ces derniers, s'ils précisent les attentes, demeurent relativement larges. Ainsi, les enseignant.e.s sont libres d'interpréter ces contenus; même si le Ministère de l'Éducation de l'Ontario propose des exemples d'événements ou de personnages (en italique, entre parenthèses), de même que des pistes de réflexion : ces éléments ne sont ni obligatoires, ni exhaustifs. Voici un exemple (MÉO, 2018, p. 140) :

Figure 1 :

Exemple de contenu, exemples (entre parenthèses) et pistes de réflexion en français

**D1.1** déterminer l'impact des politiques du gouvernement sur la vie des Canadiennes et Canadiens de 1982 à nos jours (p. ex., *introduction de la taxe sur les produits et services [TPS, 1991] et sa modification [TVH, 2006]*; Loi sur les armes à feu [1995] et sa modification par la Loi sur l'abolition du registre des armes d'épaule [2012]; *engagement militaire du Canada en Afghanistan à la suite des attaques terroristes du 11 septembre 2001*; Loi sur le mariage civil [2005]).

**Pistes de réflexion** : Quelles initiatives le gouvernement fédéral a-t-il prises pour défendre et renforcer sa souveraineté dans l'Arctique? De quelles façons les nouveaux partis présents à la Chambre des communes depuis 1982 (Parti réformiste, Parti vert, Bloc québécois) ont-ils influencé les politiques du gouvernement canadien?

## Résultats

### Les similarités

Avant de nous pencher sur les différences, il importe d'insister sur le fait que lorsque comparés côte à côte, les programmes francophone et anglophone se rejoignent sur de nombreux aspects. En fait, les attentes du programme suivent un même fil conducteur. Pour chaque domaine, les concepteurs de programmes ont proposé trois attentes. La première attente touche le contexte historique (économique, politique, etc.); la deuxième attente s'intéresse à des événements plus spécifiques (particulièrement les conflits et les relations intergroupes) et la dernière attente se penche sur les questions d'identité et de citoyenneté. Les captures d'écran suivantes illustrent les attentes, en anglais puis en français pour les mêmes bornes chronologiques.

Figure 2 :

Attentes pour les années 1914 à 1929 (MÉO, 2018, p. 128)

**ATTENTES**  
À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- A1.** analyser les contextes politique, économique et social du Canada qui ont eu une incidence sur la société canadienne, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuits, entre 1914 et 1929. [ACCENT SUR : *continuité et changement*]
- A2.** analyser des forces et des événements qui ont été source de coopération ou de conflits dans diverses communautés au Canada, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuits, et dans le monde entre 1914 et 1929. [ACCENT SUR : *cause et conséquence*]
- A3.** décrire l'évolution de l'identité, de la citoyenneté et du patrimoine canadiens et francophones de l'Ontario entre 1914 et 1929. [ACCENT SUR : *importance historique, perspective historique*]

Figure 3 :

Attentes pour les années 1914 à 1929 (OME, 2018, p. 112)

**OVERALL EXPECTATIONS**  
By the end of this course, students will:

- B1. Social, Economic, and Political Context** describe some key social, economic, and political events, trends, and developments between 1914 and 1929, and assess their significance for different groups and communities in Canada, including First Nations, Métis, and Inuit communities (FOCUS ON: *Historical Significance: Historical Perspectives*)
- B2. Communities, Conflict, and Cooperation** analyze some key interactions within and between different communities in Canada, including First Nations, Métis, and Inuit communities, and between Canada and the international community, from 1914 to 1929, and how these interactions affected Canadian society and politics (FOCUS ON: *Historical Significance: Cause and Consequence*)
- B3. Identity, Citizenship, and Heritage** explain how various individuals, organizations, and specific social changes between 1914 and 1929 contributed to the development of identities, citizenship, and heritage in Canada (FOCUS ON: *Continuity and Change: Historical Perspectives*)



## Les différences - les francophones (in)visibles

Le tableau 1 indique la fréquence des termes étudiés dans le programme-cadre francophone. Il est suivi du tableau 2 qui indique la fréquence des mêmes termes (en anglais cette fois) dans le programme-cadre anglophone.

Tableau 1 :  
Fréquences des termes dans le programme-cadre (CHC2D) en français

Termes recherchés	Attentes	Paratexte des attentes*	Contenu	Exemples	Pistes de réflexion	Total
Francophones, francophonie, franco-ontariens / Canadiens-français / Ontario Français / Canadien français	4	17	11	33	6	67
Québec/Québécois		1	2	10	9	23

Tableau 2 :  
Fréquences des termes dans le programme-cadre (CHC2D) en anglais

Termes recherchés	Attentes	Paratexte des attentes*	Contenu	Exemples	Pistes de réflexion	Total
francophonie, French Ontario / French-Canadians / French-Canadian			1	4	2	6
Québec/Québécois	1	1	2	9	11	24

<sup>4</sup> Il nous semble intéressant de mentionner ici que le programme anglophone a préféré le terme *Québécois*, en français (l'un des seuls termes en français du programme anglophone) au terme *Quebecers*.

Intéressons-nous d'abord à la colonne des attentes puisque celles-ci sont centrales et orientent l'enseignement et l'évaluation. En comparant les tableaux 1 et 2, donc les versions française et anglaise, au niveau des attentes, nous constatons une asymétrie. Ainsi, la francophonie est intégrée dans l'une des attentes pour chacun des domaines dans le programme en français. On mentionne directement l'Ontario français dans les attentes A3, B3, C3 et D3; toutes liées à l'identité et la citoyenneté. L'explication de ces quatre attentes est agrémentée de 17 mentions directes à la francophonie (paratexte - colonne 2).

Du côté du programme en anglais, la francophonie minoritaire est absente : il n'y a aucune occurrence des termes recherchés relatifs à la francophonie minoritaire dans les attentes. On voit toutefois que la seule mention possible à des francophones se trouve lorsqu'on nomme les Québécois<sup>4</sup> dans une attente du domaine « *Identity, Citizenship, and Heritage* » (D3): « *analyse how significant events, individuals, and groups, including Indigenous peoples, Québécois,*

and immigrants, contributed to the development of identities, citizenship, and heritage in Canada between 1945 and 1982 » (nous soulignons, OME, 2018, p. 109). Le paratexte est lui aussi complètement exempt de mentions à la francophonie autre que québécoise.

Tournons-nous vers les contenus, les exemples et les pistes de réflexion. Ces chiffres permettent de nuancer légèrement les constats précédents. Ainsi, la francophonie canadienne, et surtout ontarienne, est très visible du côté du programme en français. On note ainsi 64 occurrences des termes qui y sont liés. On voit que les Québécois et le Québec occupent aussi une place importante avec 23 occurrences, chiffre presque équivalent au programme homologue en anglais (24 occurrences). Cependant, on remarque à nouveau que la francophonie canadienne est beaucoup moins présente dans le programme anglophone. On y trouve un maigre total de six éléments référant directement à la francophonie canadienne. Par conséquent, la reconnaissance des Québécois est numériquement et proportionnellement beaucoup plus élevée que la représentation de la francophonie canadienne ou ontarienne dans le programme en anglais.

Examinons de plus près deux de ces rares mentions à la francophonie dans le programme anglophone (voir image 4), celles spécifiquement liées au contenu d'apprentissage E1.5.

Figure 4 :  
Contenu (specific expectations) E1.5 (nous soulignons, OME, 2018, p. 126)

**E1.5** describe some key political developments and/or government policies in Canada since 1982 (e.g., the Goods and Services Tax and the Harmonized Sales Tax, pay equity legislation, Operation Support following 9/11, the Kyoto Accord, the decision to send troops to Afghanistan, new political parties such as the Reform Party and the Green Party, the Ontario government's recognition of the Franco-Ontarian flag and its creation of French-language school boards, the long gun registry, the Civil Marriage Act of 2005, policies related to Arctic sovereignty), and assess their significance for different non-Indigenous groups in Canada

On voit donc que les deux exemples cités, contrairement à la majorité des autres mentions à la francophonie du programme-cadre anglophone, touchent à la spécificité franco-ontarienne (le drapeau et la création des conseils scolaires francophones). Néanmoins, comme la formulation de l'élément de contenu insiste d'abord et avant tout sur le rôle des gouvernements, les exemples cités sont présentés comme le résultat de décisions gouvernementales et non comme le résultat de luttes pour la reconnaissance des droits linguistiques et identitaires de la minorité franco-ontarienne; négligeant par le fait-même l'agentivité des francophones et la reconnaissance de leur participation active aux luttes les concernant (Brunet, 2017). Qui plus est, rappelons que les exemples constituent des pistes pour les enseignant.e.s : ils ne sont pas obligatoires. Ce qui importe est l'attente générale E1 qui ne fait aucunement allusion à l'expérience spécifique francophone, mais laisse la liberté aux enseignant.e.s d'étudier la signifiante des événements en fonction de « *different groups and communities in Canada, including First Nations, Métis, and Inuit communities* » (OME, 2018, p. 125). De ce fait, la possibilité de délaisser



complètement l'inclusion des questions reliées à la francophonie minoritaire est belle et bien réelle dans les classes d'histoire de 10<sup>e</sup> année des écoles anglophones.

Du côté du programme-cadre francophone, la présence marquée de la francophonie à même les attentes obligatoires, et ce de manière constante chronologiquement (une attente par époque étudiée), permet aux enseignant.e.s d'étudier les luttes pour la reconnaissance de manière régulière, prenant ainsi la mesure de la durée et de la continuité des revendications. Cela est d'autant plus possible que les contenus et les exemples liés à la francophonie minoritaire sont nombreux tout au long du programme-cadre. Toutefois, leur nombre cache potentiellement une lacune en matière d'inclusion et de diversité : celle d'une homogénéisation de l'expérience franco-ontarienne. À l'exception de quelques mentions tardives dans les derniers éléments de contenu du programme, l'identité franco-ontarienne pourrait, partant des seuls éléments énoncés, très bien être assimilée à une identité uniforme.

### Que peut-on en conclure?

Un des premiers constats de cette enquête est que les programmes sont structurellement similaires et partagent certains éléments communs. Ainsi, il est fort probable que la collaboration entre les équipes de concepteurs francophones et anglophones qui ont conçu le programme a donné lieu à des échanges fructueux menant à l'élaboration d'une base commune d'apprentissage pour les élèves en Ontario. Donc, même si, contrairement au Québec, il existe en Ontario des programmes-cadres distincts pour les clientèles scolaires francophone et anglophone, notre analyse illustre la volonté des auteurs de ces programmes de ne pas reproduire ce qui par le passé était l'apprentissage de deux types d'histoire selon que l'on fréquentait une école francophone ou anglophone. Aujourd'hui, il est important de souligner ce désir d'uniformité, car il permet d'établir que francophones et anglophones partagent un certain nombre de références communes à partir desquelles se dessinent, lors de notre analyse plus fine des programmes, des visions contrastées de l'inclusion et donc, de la reconnaissance accordée aux francophones au sein des deux programmes.

Au sein du programme-cadre anglophone, on tend plus facilement à réduire la présence francophone au Canada au seul territoire du Québec, un élément qui a d'ailleurs déjà été observé dans une recherche portant sur le programme de sciences sociales de l'Alberta (Gani et Scott, 2017). Ainsi, par contraste à leurs collègues francophones, l'équipe d'auteurs du programme anglophone associe davantage la francophonie au Québec qu'à l'Ontario par exemple, comme le montre le faible nombre de mentions aux Franco-Ontariens. Alors que l'équipe francophone valorise les membres de la francophonie canadienne et ontarienne en s'alignant aux politiques ministérielles de promotion de la culture francophone (MÉO, 2009), la vision québécoisocentrée de la francophonie explicitée par les auteurs anglophones s'interprète comme une absence de prise en compte de ces politiques, mais aussi, de manière plus considérable, des implications de la Section 23 de la Charte canadienne des droits et libertés<sup>5</sup>. Nous pouvons donc en déduire que les élèves anglophones seront possiblement sous-préparés à

<sup>5</sup> La Charte canadienne des droits et libertés octroie aux parents francophones ou anglophones, citoyens canadiens et résidents dans une province au sein de laquelle ils représentent une minorité de langue officielle, le droit de faire scolariser leur enfant en français ou en anglais là où le nombre le justifie (Bérard, 2017).

faire face aux revendications des groupes francophones en Ontario (et ailleurs) qui s'alignent aux droits à l'éducation en français en contexte minoritaire.

Comment expliquer, en contexte ontarien, cette invisibilisation partielle du fait français hors-Québec au sein du programme anglophone d'histoire du Canada contemporain? Pour répondre à cette question issue du résultat principal de notre analyse, il nous faut entrer au cœur de la philosophie de la reconnaissance qui se manifeste dans le programme-cadre anglophone. On pourrait ici faire l'hypothèse suivante : tandis que le programme francophone tend à « produire » des élèves francophones conscients de la présence française au Canada, dont celle au sein de laquelle ils évoluent en Ontario, le programme anglophone ne vise pas à produire un élève anglophone conscient d'une dualité nationale pancanadienne. Les auteurs anglophones du programme semblent donc déployer une vision de la reconnaissance qui n'est pas tout à fait libérale et égalitariste, puisqu'ils incluent systématiquement des mentions aux Premières Nations, Métis, et Inuits, et soulignent le Québec au passage. Toutefois, cette vision n'est pas tout à fait communautarienne non plus, car de un, les élèves anglophones sont peu invités à considérer la manière dont le français structure la vie des citoyens canadiens et ontariens, ni, dès lors, à considérer la valeur de leur appartenance à un groupe anglophone qui se conçoit en relation avec ces francophones canadiens et ontariens. Au final, la vision mitoyenne de la reconnaissance explicitée dans le programme anglophone se distingue de la vision francophone en ce qui a trait à la production d'un citoyen conscient de l'effet de la langue sur la formation identitaire : cette philosophie mi-libérale mi-communautarienne laisse en pan l'éducation des élèves anglophones quant à leur positionnement par rapport aux francophones vivant au sein de leur milieu de vie provincial : un apprentissage à la co-existence « inter-groupe ».

De l'autre côté, comment expliquer, au sein du programme-cadre francophone, une essentialisation du fait français au Canada ou une sous-valorisation de la diversité des Franco-canadiens et ontariens? Ici encore, il faut, pour répondre à cette question, investiguer la vision de la reconnaissance des auteurs francophones explicitée dans le programme. Vu l'emprise d'une approche communautarienne de la reconnaissance chez les auteurs francophones qui se manifeste par la reconnaissance des PNMI et des groupes francophones au Canada, on peut penser que cette approche, comme l'ont fait remarquer certains chercheurs (Eisenberg et Kymlicka, 2012) tend à favoriser la valorisation de groupes plutôt homogènes, ou à homogénéiser les groupes reconnus : cette tendance se manifeste par le fait que les francophones semblent vouloir se faire reconnaître par l'autre extérieur à soi (l'anglophone) sans pour autant prendre en compte l'autre à l'intérieur de soi (par exemple l'auto-identification des élèves fréquentant les écoles franco-ontariennes au bilinguisme et au multiculturalisme plutôt qu'au marqueur identitaire franco-ontarien; Gérin-Lajoie, 2018). Ce faisant, le type de reconnaissance retrouvé dans le programme-cadre francophone délaie l'apprentissage de la diversité des locuteurs francophones en Ontario et ailleurs au Canada : un apprentissage à la coexistence « intra-groupe ».

Au final, les auteurs francophones et anglophones du programme-cadre étudié peuvent apprendre les uns des autres. La force de l'approche de reconnaissance des anglophones est de porter une attention particulière à d'innombrables groupes canadiens qui constituent ce qu'on pourrait appeler une mosaïque, alors que la force de l'approche francophone est de reconnaître les cultures sociales au sein desquelles se déploie cette diversité. La contribution de notre étude se trouve principalement dans le fait d'exposer des visions à la fois similaires et différentes de la reconnaissance, qui peuvent dès lors mieux se concevoir dans l'optique d'identifier, comme nous venons de le faire, des forces qui peuvent se nourrir l'une de l'autre. Sans avoir abordé nombre d'autres aspects liés à la reconnaissance, dont les liens entre visions francophone, anglophone et autochtone de la reconnaissance - une tâche que l'on se projette pour un article subséquent et plus élaboré -, nous pouvons néanmoins affirmer, pour l'instant, que les francophones sont à la fois visibles et invisibles, mais de manière distincte, dans les deux versions du programme-cadre d'histoire de 10<sup>e</sup> année en Ontario.

## Références

- Anderson, S. (2005). Venerable rights: Constitutionalizing Alberta's schools 1869-1905. In R. T. Connors et J. M. Law (dir.), *Forging Alberta's constitutional framework* (p. 54-79). Edmonton : University of Alberta Press.
- Banks, J. A. (1989). Integrating the curriculum with ethnic content: Approaches and guidelines. In J. A. Banks et C. Banks (dir.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (p. 189-207). Boston : Allyn and Bacon.
- Bérard, F. (2017). *Charte canadienne et droits linguistiques : pour en finir avec les mythes*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Bourdieu, P. (1982). La production et la reproduction de la langue légitime. In P. Bourdieu (dir.), *Langage et pouvoir symbolique* (p. 67-98). Paris : Éditions Fayard.
- Bouvier, F., Allard, M., Aubin, P. et Larouche, M.-C. (2012). *L'histoire nationale à l'école québécoise. Regards sur deux siècles d'enseignement*. Québec : Septentrion.
- Brunet, M.-H. (2017). Des histoires du passé : le féminisme dans les manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté selon des élèves québécois de quatrième secondaire. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(2), 409-432.
- Brunet, M.-H. (2018). Combien ou comment? Les femmes canadiennes dans les récits scolaires et dans la mémoire collective, rétrospective des recherches depuis 1980. *Revue d'histoire de l'éducation / Historical Studies in Education*, 30(1), 42-53.
- Butler, J. (2009). *Frames of war. When is life grievable?* London/Brooklyn : Verso.
- Commins, J. (2016, 10 mars). Proposed new Quebec history course gives minorities short shrift. *The Gazette*. Document accessible à l'adresse : <<https://montrealgazette.com/opinion/columnists/opinion-proposed-new-quebec-history-course-gives-minorities-short-shrift>>.
- Commission de vérité et de réconciliation du Canada [CVR] (2015). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir. Sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*. Montréal et Kingston : McGill-Queen's University Press.
- Cooper, C. (2016). Incoming Quebec history curriculum needs a rewrite. *The Gazette*. Document accessible à l'adresse : <<https://montrealgazette.com/opinion/columnists/celine-cooper-incoming-quebec-history-curriculum-needs-a-rethink>>.
- Coulthard, G. S. (2018). *Peau rouge, masques blancs*. Montréal : Lux.
- Curtis, B. (2012). *Ruling by schooling Quebec. Conquest to liberal governmentality - A historical sociology*. Toronto : University of Toronto Press.
- Dionne, L. (2018). L'analyse qualitative des données. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en*

- éducation : *Étapes et approches* (4<sup>e</sup> éd., p. 317-342). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Eisenberg, A. et Kymlicka, W. (2012). *Identity politics in the public realm bringing institutions back in*. Vancouver : UBC Press
- Fortin-Gauthier, É. (2018, 21 décembre). Éducation sexuelle : différences surprenantes en français et en anglais. *ONFR+*. Document accessible à l'adresse : <<https://onfr.tfo.org/education-sexuelle-differences-surprenantes-en-francais-et-en-anglais/>>.
- Gani, R. et Scott, D. (2017). Social studies teachers' resistance to teaching francophone perspectives in Alberta. *International Journal for Historical Learning, Teaching and Research*, 15(2), 5-23.
- Gérin-Lajoie, D. (2018). L'école de langue française et son rôle dans le développement du rapport à l'identité. In C. Isabelle (dir.), *Système scolaire franco-ontarien. D'hier à aujourd'hui pour le plein potentiel des élèves* (p. 41-58). Québec : PUQ.
- Hodgetts, A. B. (1968). *What culture? What heritage? A study of civic education in Canada*. Toronto : Ontario Institute for Studies in Education.
- Honneth, A. (2015). *Ce que social veut dire. II. Les pathologies de la raison*. Paris : Gallimard.
- Ignatieff, M. (2000). *The rights revolution*. Toronto : House of Anansi.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship : A liberal theory of minority rights*. New York, NY : Oxford University Press.
- Kymlicka, W. (2001). *La citoyenneté multiculturelle. Une théorie libérale du droit des minorités*. Montréal : Les Éditions du Boréal.
- Kymlicka, W. (2007). The forms of liberal multiculturalism. In W. Kymlicka (dir.), *Multicultural odysseys. Navigating the new international politics of diversity* (p. 61-86). Oxford, UK : Oxford University Press.
- Lenoir, Y., Froelich, A. et Zúñiga Gonzales, V. (2016). *La reconnaissance à l'école : perspectives internationales*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Leroux, G. (2016). *Différence et liberté : enjeux actuels de l'éducation au pluralisme*. Montréal : Les Éditions du Boréal.
- McAndrew, M., Oueslati, B. et Helly, D. (2007). L'évolution du traitement de l'islam et des cultures musulmanes dans les manuels scolaires québécois de langue française du secondaire. *Canadian Ethnic Studies*, 39(3), 173-188.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario [MÉO] (2009). *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario*. Document accessible à l'adresse : <<http://www.edu.gov.on.ca/fre/amenagement/PourLaFrancophonie2009.pdf>>.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario [MÉO] (2018). *Curriculum d'études canadiennes et mondiale, 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> années : histoire du Canada depuis la Première Guerre mondiale, 10<sup>e</sup> année, cours théorique* (p. 123-143). Document accessible à l'adresse : <<http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/secondary/canworld910curr2018fr.pdf>>.
- Ontario Ministry of Education [OME] (2018). *Canadian and World Studies, Grades 9 and 10: Canadian History since World War 1, Grade 10, Academic* (p. 107-129). Document accessible à l'adresse : <<http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/canworld910curr2018.pdf>>.
- Osborne, K. (2012). "If I'm going to be a cop, why do I have to learn religion and history?": Schools, citizenship, and the teaching of Canadian history. In N. Neathy et P. Hodgins (dir.), *Settling and unsettling memories: Essays in Canadian public history* (p. 135-187). Toronto, ON : University of Toronto Press.
- Pelletier, B. (1994). Les rapports de force entre les majorités et les minorités de langue officielle au Canada. *RDUS*, 24(2), 255-294.
- Pollock, S. (2017). *Education in the age of fracture: A historical analysis of the development of Ontario's 2013 and 2015 Canadian and World Studies curriculum documents*. Thèse de doctorat inédite, University of Toronto OISE, Toronto, Ontario.
- Potvin, M. (2015). L'école n'est pas neutre : diversité, discrimination et équité à l'école québécoise. In S. Demers, D. Lefrançois et M.-A. Éthier (dir.), *Les fondements de l'éducation : perspectives critiques* (p. 381-449). Montréal : Éditions MultiMondes
- Potvin, M. et al. (2015). *Rapport sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les orientations et compétences professionnelles en formation à l'enseignement*. Montréal : Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité.
- Seixas, P. et Morton, T. (2012). *The big six historical thinking concepts*. Toronto : Nelson.
- St-Pierre, J. (2018). Processus d'engagement des Premières Nations, Métis et Inuits dans la révision du curriculum ontarien. *McGill Journal of Education*, 53(2), 372-378.
- Sylvestre, P.-F. et Lévesque, S. (2018). Historique des écoles de langue française en Ontario. In C. Isabelle (dir.), *Système scolaire franco-ontarien. D'hier à aujourd'hui pour le plein potentiel des élèves* (p. 7-40). Québec : PUQ.
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalism and "the politics of recognition"*. Princeton, MA : Princeton University Press.
- Thomkins, G. S. (2008). *A common countenance. Stability and change in the Canadian curriculum*. Vancouver : Pacific Educational Press.
- Trudel, M. et Jain, G. (1969). *L'histoire du Canada : enquête sur les manuels*. Ottawa : Imprimeur de la Reine.
- Werner, W., Connors, B., Aoki, T. et Dahlie, J. (1977). *Whose culture? Whose heritage? Ethnicity within Canadian social studies curricula*. Vancouver, BC : Center for the Study of Curriculum and Instruction.

Commenter  
l'article