
L'ÉCOLE FRANCOPHONE DU NOUVEAU-BRUNSWICK FACE À LA DIVERSITÉ

Nicole Gallant

Le présent article porte sur la façon dont les milieux scolaires francophones du Nouveau-Brunswick (et en particulier la section francophone du Ministère de l'Éducation) perçoivent et traitent l'immigration. Il me semble évident que l'école est un acteur clef de l'intégration des immigrants et ce, à deux égards. D'une part, c'est au sein de l'école, en tant que microcosme de la société en général, que se joue l'essentiel de l'intégration des immigrants d'âge scolaire; d'autre part, l'école est le lieu principal où l'État peut intervenir pour façonner chez les générations à venir une ouverture d'esprit et une mentalité inclusive qui permettront une meilleure intégration des futurs immigrants. Pour refléter cette double responsabilité de l'école en matière d'immigration, l'article se divise en deux sections. La première porte sur les élèves immigrants eux-mêmes; j'examinerai la façon dont le Ministère en parle et les éventuels programmes qui leur sont destinés. La seconde partie a une portée plus globale et aborde la façon dont l'immigration et la diversité sont présentées à l'ensemble des élèves (qu'il y ait ou non un nouvel immigrant dans la classe). Dans chacun des deux cas, je procéderai d'abord à un examen de la situation actuelle, que j'essayerai d'analyser en lien avec le contexte particulier dans laquelle elle se déploie, et je poursuivrai ensuite une tentative de dégager des pistes pour l'avenir.

Il existe un corpus d'études foisonnant en psychopédagogie sur l'insertion des immigrants dans les écoles de leur pays d'accueil. Toutefois, mon objet ici est beaucoup plus politique que pédagogique;

bien qu'il s'agisse d'éducation, mon approche est celle d'une politologue et non d'une psychopédagogue. Mes commentaires concerneront donc surtout l'institution scolaire, dans une perspective à la fois sociologique et politique. En effet, dans les pays occidentaux, typiquement, l'école appartient à l'État, qui en contrôle par le fait même les principaux aspects. Ainsi, je m'intéresserai tout particulièrement aux institutions de l'État qui dirigent l'école, soient le Ministère de l'Éducation et les Conseils scolaires qui en dépendent. Il appert donc utile de rappeler le contexte sociopolitique dans lequel s'insèrent ces institutions étatiques.

CONTEXTE

Nous savons que la population francophone du Nouveau-Brunswick représente 33% de la population provinciale, ce qui la place, toutes proportions gardées, au deuxième rang derrière le Québec, bien qu'il y ait, en nombre absolu, plus de francophones en Ontario qu'au Nouveau-Brunswick.¹ C'est dans notre province que le ratio démographique entre les deux groupes linguistiques officiels du Canada est le plus équilibré, bien qu'il y ait évidemment des concentrations régionales de communautés plus francophones et de communautés plus anglophones. Cette dualité démographique s'est traduite au niveau des structures politiques par l'établissement de la dualité linguistique au pallier provincial (*Loi sur les langues officielles de 1969; Loi 88*, reconnaissant l'égalité des deux communautés linguistiques du Nouveau-Brunswick).

On retrouve également cette dualité dans certains secteurs, et en particulier celui de l'éducation. Non seulement la dualité est-elle une des "valeurs" défendues par le ministère [Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick 2003], elle se traduit concrètement par certains dédoublements structurels. Ainsi, le ministère de l'Éducation est entièrement dédoublé, à partir du sous-ministre, en ce qui a trait au programme et au curriculum, et ce, depuis 1974 [Basque, Barrieau et Côté 1999:96]. En outre, le système scolaire est structuré selon deux cartes géographiques des régions administratives de la province, indépendantes l'une de l'autre, répartissant les Conseils scolaires francophones et

anglophones dans l'ensemble de la province. En conséquence, une région donnée est régie aussi bien par un conseil scolaire francophone qu'un conseil scolaire anglophone, qui dirigent chacun leurs propres écoles et qui s'étendent sur des territoires différents (les districts francophones, moins nombreux en raison des effectifs plus limités, sont divisés selon des frontières différentes qui ne recoupent qu'occasionnellement celles des districts anglophones).

Depuis les débuts de l'histoire canadienne, l'éducation est un des enjeux principaux des revendications des francophones en situation minoritaire. Le droit à l'éducation dans la langue officielle minoritaire, avec l'importante condition d'un nombre suffisant d'élèves pour justifier l'ouverture d'une école, fait maintenant partie de la Charte canadienne des droits et libertés. En outre, "la Cour suprême du Canada a affirmé la nécessité" que le groupe linguistique minoritaire ait un contrôle sur les aspects de l'éducation qui concernent ou qui touchent sa langue et sa culture," y compris "l'établissement des programmes scolaires" (Arrêt Mahé) [CNPf 2000]. En raison de ce contexte où la dualité prime, l'enjeu de la diversité intrinsèque à la communauté francophone minoritaire est souvent difficile à concevoir, notamment pour le milieu associatif [Belkhodja et Gallant 2004:79-94]. Ce groupe se perçoit donc lui-même comme une minorité qui doit se protéger et non comme une majorité assimilatrice. Pourtant, nous verrons qu'à l'endroit de ses immigrants il a tendance à se comporter comme telle majorité. Il faut néanmoins reconnaître que le milieu associatif acadien et francophone du Nouveau-Brunswick est de plus en plus sensibilisé à la question de l'immigration, même si cet intérêt pour l'immigration ne s'étend que peu aux associations du secteur éducatif [Gallant et Belkhodja 2005].

LES ÉLÈVES IMMIGRANTS

L'immigration est présentement un phénomène marginal dans les écoles francophones du Nouveau-Brunswick. S'il est difficile d'obtenir des statistiques concernant le nombre exact d'élèves immigrants qui joignent chaque année les rangs du système scolaire francophone, on peut

néanmoins en avoir une idée à partir de deux autres types de données. Tout d'abord, on sait, bien sûr, que l'immigration et, *a fortiori*, l'immigration *francophone* au Nouveau-Brunswick est très faible; en effet, bien qu'il existe très peu de données à ce sujet, on estime que seulement 6% environ des immigrants du Nouveau-Brunswick s'intègrent à la communauté francophone de la province [Okana et Baccouche 2002]. Même si les familles immigrantes francophones avaient plus d'enfants que les autres, ce qui n'est pas démontré, on peut néanmoins supposer que le nombre d'enfants francophones qui arrivent au Nouveau-Brunswick est de beaucoup inférieur au nombre d'enfants anglophones, et donc que le nombre d'élèves à intégrer le système francophone est lui aussi plus faible. Deuxièmement, on sait par ailleurs que, chez les familles allophones (ne parlant ni anglais ni français au moment de leur arrivée), très peu optent pour le système scolaire francophone. Ainsi, il y a rarement plus d'un ou deux élèves par année qui suivent les tutorats de français langue seconde offerts par le Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick aux enfants immigrants allophones, alors que l'on forme une cinquantaine de jeunes immigrants dans des cours similaires du côté anglophone.²

En conséquence du nombre d'immigrants présents dans le secteur anglophone du Ministère de l'Éducation, le discours institutionnel sur l'immigration y est différent. On assiste dans ce secteur au développement d'une véritable réflexion d'ensemble sur la diversité, réflexion qui passe par l'enseignement de la langue seconde. Concrètement, le Ministère a développé un document cadre [Nouveau-Brunswick, Educational Services Branch, Department of Education 1996],³ qui dépasse largement les simples principes de l'apprentissage d'une langue nouvelle, puisqu'il fait aussi état des étapes d'adaptation culturelle et autre du migrant; en effet, ce document concerne spécifiquement les futurs citoyens canadiens. Il s'agit de l'un des seuls documents du Ministère à ne pas être disponible dans les deux langues, à l'exception des descriptions de programmes, qui diffèrent, bien sûr, d'un secteur à l'autre. Par exemple, on peut lire dans ce document que "*all school personnel must be aware of cultural differences and be sensitive to difficulties of cultural adjustments that play a significant role in learning*

English as a second language" [Nouveau-Brunswick, Educational Services Branch, Department of Education 1996:1]. On y trouve aussi une série de références pour les intervenants qui souhaitent exploiter davantage ces questions.

Cette préoccupation d'abord pratique pour l'insertion linguistique de l'élève immigrant a donc conduit le volet anglophone du Ministère de l'Éducation à une réflexion plus large sur les particularités de l'insertion sociale de l'élève dans le système scolaire et dans la société en général. Du côté francophone, toutefois, la situation est toute autre. On y tient plutôt un discours de type universaliste (et donc assimilateur), où l'enfant immigrant est perçu et traité "comme tout autre enfant," ayant "les mêmes droits et les mêmes services," "les mêmes privilèges;" "traité comme les autres", un enfant immigrant ne bénéficie donc "pas de programme spécifique."⁴ Le discours du côté francophone insiste donc sur l'égalité des élèves immigrants, mais dans une perspective uniforme. Ainsi, sur le plan idéologique, le discours des milieux scolaires francophones du Nouveau-Brunswick reflète une conception plutôt libérale de l'égalité, c'est-à-dire une conception selon laquelle les citoyens, pour être considérés égaux, doivent être traités uniformément par l'État, celui-ci fournissant ainsi une égalité des droits (plutôt que des conditions). Or, il semble évident aujourd'hui que l'égalité juridique ne fournit pas également à tous les conditions permettant l'exercice de la liberté que l'idéologie libérale prône par ailleurs.⁵ En somme, égalité ne veut pas toujours dire uniformité, celle-ci ne conduisant généralement pas directement à celle-là.

Il y a donc lieu de se demander, si, lorsque les élèves immigrants sont traités de manière *identique* aux autres élèves comme on le prône dans le secteur francophone du ministère, ils sont en fait traités *également*. Pour répondre à cette interrogation, nous examinerons successivement les trois principales fonctions de l'école afin de voir si, en traitant les élèves immigrants de manière indifférenciée, elle peut réussir à remplir son rôle auprès d'eux aussi bien qu'elle le fait avec les autres élèves.

On reconnaît habituellement deux rôles à l'école, soit la scolarisation et la socialisation, mais le Conseil Supérieur de l'éducation du Québec en ajoute un troisième lorsqu'il est question d'immigration allophone, soit la francisation, ou celui d'enseignement de la langue seconde (dans les milieux non francophones, évidemment) [Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'Éducation 1993]. Nous verrons que, comme a pu le constater le secteur anglophone du ministère de l'Éducation, l'enseignement de la langue seconde n'est pas l'unique mesure différenciée qui puisse être utile aux élèves immigrants et qu'il est important de se pencher sur chacun des rôles de l'école.

Scolarisation

Le rôle premier de l'école, et le plus évident, est celui de la *scolarisation*, qui consiste en la transmission de connaissances ou de savoirs, que les enseignants apprennent aux élèves, dans les différentes matières qui figurent au programme (grammaire, mathématiques, sciences naturelles, *et cetera*). Lorsque les intervenants du ministère suggèrent de traiter les immigrants comme tous les autres élèves, ils parlent probablement surtout du rôle de scolarisation. En effet, il est logique de penser que le programme devrait être assez uniforme; quel que soit le pays d'origine, deux plus deux égalent toujours quatre. Certaines matières, comme les mathématiques, sont plutôt universelles, encore que, selon les pays, comme selon les époques, la représentation graphique visuelle d'une opération de division, par exemple, puisse différer. En outre, et à bien y penser, le rythme de présentation de ces connaissances scolaires varie selon les pays (même dans les disciplines à caractère universel), de sorte que, à un âge donné, certains élèves auront déjà été exposés à tel savoir, par exemple le théorème de Pythagore, alors que d'autres ne l'auront pas encore été. En outre, certains savoirs ont plus d'importance dans d'autres dans certaines régions, par exemple en fonction du climat ou des principaux types d'activités économiques. Ainsi, selon le pays, certains élèves savent comment fonctionne une érablière alors que d'autres ont plutôt appris les principes de la torréfaction du café. Et puis, évidemment, le contenu des cours d'histoire nationale aura fait état d'épopées bien différentes. En somme, dans

certains cas, l'élève immigrant aura déjà appris *plus* de choses que les élèves locaux, dans d'autres cas – notamment si sa scolarisation a été chaotique comme cela peut être le cas chez les réfugiés, ou bien s'il vient d'un pays en voie de développement – il en aura acquis *moins*, mais, dans tous les cas, il aura certainement vu certaines choses *différentes*, la différence entre les connaissances acquises par l'élève immigrant et celles acquises par les élèves locaux étant bien plus souvent qualitative que quantitative. Les savoirs de l'immigrant doivent donc être harmonisés avec ceux de ses confères; il y a donc une adaptation à faire, même en ce qui concerne la scolarisation, quoiqu'en pense le ministère quand il considère, dans son approche universaliste, que les élèves immigrants n'ont pas besoin de programme spécifique.

En raison de la diversité des origines et des âges, il est difficile de concevoir un programme de transition qui soit commun pour tous les élèves immigrants, même dans les régions ou les provinces où les effectifs immigrants sont plus élevés. Néanmoins, à certains endroits, il existe bel et bien des "classes d'accueil" pour les immigrants (souvent tous âges et toutes origines confondus), là où le nombre d'élèves le justifie, notamment dans certaines régions du Québec et en particulier à Montréal. Ces classes, dont l'appréciation est mitigée [Patriciu et Vatz Laaroussi 2002:81-111], ne sont évidemment pas adaptées à la situation du Nouveau-Brunswick, surtout francophone, où le nombre d'immigrants est trop restreint, où il y a rarement des concentrations d'immigrants en provenance d'un même pays (ou, plus précisément, étant passés par le même système d'éducation) et où le moment d'arrivée de ces immigrants varie considérablement.⁶ Lorsqu'il n'y a pas de classes d'accueil, il faudrait en revanche que le premier enseignant qui intègre l'élève immigrant dans sa classe soit sensible à la situation particulière dans laquelle se trouve l'immigrant en matière de scolarité; ses attentes et son enseignement devront donc quelque peu être différenciés par rapport à ceux dont sont l'objet les autres élèves.

Francisation

Le rôle de *francisation* est celui qui concerne le plus directement les élèves immigrants, mais seulement ceux d'entre eux qui sont allophones. Nous avons vu plus haut que les élèves allophones du Nouveau-Brunswick bénéficient de programmes spéciaux de francisation, mais que ce rôle n'est pas rempli directement par les écoles. Bien que ce soient elles qui en déterminent le besoin, l'apprentissage de la langue seconde financé par le ministère de l'Éducation se fait par le biais d'un tutorat individualisé, à l'extérieur de l'école. Dans ce cas-ci, les élèves immigrants reçoivent donc un traitement différencié par rapport aux autres élèves, sans quoi ils ne pourraient évidemment pas fonctionner de manière égale dans le système scolaire. Toutefois, la prestation de ces services particuliers n'est pas incompatible avec l'approche "uniformiste" adoptée par le système scolaire, puisque la francisation des élèves immigrants allophones se fait *en marge de l'école*, qui ne les intégrera dans ses rangs qu'une fois qu'ils auront été francisés. Les tutorats individuels serviraient donc à mettre les immigrants allophones sur un pied d'égalité avant l'entrée réelle à l'école, ce qui permettrait à celle-ci de ne pas déroger aux principes implicites d'uniformité. En somme, on fournit à l'immigrant des cours privés de langue, puis on l'insère dans le système régulier où il sera "traité comme tout autre enfant," comme si on considérait l'avoir mis sur un pied d'égalité avec les autres en lui fournissant soixante heures de leçons de français.⁷

Ceci semble insuffisant, d'autant plus que, du côté francophone ces leçons sont dispensées par des individus dont l'enseignement ne bénéficie d'aucun encadrement institutionnel; en outre, comme les besoins sont très sporadiques (un ou deux élèves par année à l'échelle de la province), on peut présumer que ces leçons sont rarement dispensées par des personnes tout à fait qualifiées. Heureusement pour les immigrants allophones, le milieu scolaire francophone, s'il ne dispense pas une formation en immersion (qui est l'apanage du secteur anglophone),⁸ dispose de personnel spécialisé en francisation à partir de l'anglais, en raison du nombre important d'ayants droit qui ne maîtrisent pas le français.⁹ Sur le plan linguistique, donc, il est possible pour les écoles de

trouver un tuteur qualifié pour la francisation des immigrants allophones. Mais ces tuteurs ne bénéficient d'aucun encadrement en ce qui concerne les difficultés et les défis particuliers à l'apprentissage d'une langue seconde *pour un immigrant*.¹⁰ En conséquence, il y aura de grandes variations individuelles dans le cheminement en francisation des élèves immigrants allophones. En raison du manque d'encadrement de la part du ministère, on peut donc s'attendre à de grandes disparités entre les expériences des élèves immigrants (sans parler de leur égalité avec les élèves locaux). Heureusement, dans certains cas, il s'agira d'une expérience constructive, qui verra l'établissement d'un rapport non seulement avec la langue du pays d'accueil, mais aussi avec le champ de la socialisation.

Socialisation

Le troisième rôle de l'école est justement de servir d'agent de *socialisation*. Ce rôle de socialisation est important pour tous les élèves, mais il prend des dimensions particulières dans le cas des immigrants. En effet, pour l'ensemble des élèves, l'école opère une socialisation à divers égards et sur laquelle je ne m'étendrai pas ici (qu'il suffise de rappeler l'apprentissage de l'autorité abstraite ou du fonctionnement de la vie en société, *et cetera*). Dans ce contexte, l'école doit parvenir à enseigner à l'élève comment fonctionner dans le monde tel qu'il est, en lui inculquant des codes sociaux, des valeurs et des sentiments d'appartenance, mais elle peut en même temps, comme le souligne Hannah Arendt [Arendt 1972], faire le monde tel qu'il sera, notamment par la transmission de *nouveaux* codes sociaux, valeurs et sentiments d'appartenance. Cette socialisation se bâtit de diverses manières, mais notamment par les règles de fonctionnement de l'école et les comportements de l'enseignant(e), par des activités spéciales et par les contenus de certains programmes, en particulier dans les sciences humaines (notamment en histoire ou dans les exemples utilisés dans les cours de grammaire). Ainsi, Kucukcan souligne que "[l]e curriculum n'est jamais un assemblage de connaissances neutre [...] Il fait toujours partie d'une tradition sélective, la sélection de quelqu'un, et la vision d'un groupe quelconque de ce qu'est la connaissance légitime" [Kucukcan 2004:113-123].¹¹

Dans le cas des immigrants, certaines mesures particulières peuvent s'avérer nécessaires en ce qui a trait au rôle de socialisation des immigrants; dans les paragraphes qui suivent, j'aborderai trois des principales mesures qui proposent un traitement différencié des élèves immigrants.¹² Ces trois mesures différenciées ont néanmoins toutes pour but de placer l'élève immigrant sur un pied d'égalité avec les autres.

Premièrement, le système doit tenir compte du fait que l'enfant qui arrive, par exemple, du Zimbabwe a un apprentissage à faire qui dépasse les deux aspects vus jusqu'ici, c'est-à-dire, le curriculum habituel et l'apprentissage de la langue française s'il ne la parlait pas dans son pays d'origine. En effet, il pénètre aussi dans une nouvelle société, possédant des codes sociaux et des valeurs parfois très différents de ceux qui prédominaient dans son pays d'origine; il doit donc, en plus, apprendre les codes sociaux de son pays et de sa région d'adoption: les pratiques locales, l'accent, le vocabulaire local, *et cetera*. Cet apprentissage, que ses camarades de classe font à l'école et en dehors de l'école depuis leur naissance, il doit le faire subitement, à un âge plus avancé. Tout comme l'adaptation au curriculum et l'apprentissage de la langue, cet apprentissage du contexte local et des comportements sociaux qui y sont désirables (à l'école¹³ comme dans le reste de la société) nécessite des programmes et des ressources particulières. En somme l'enfant immigrant a des choses nouvelles à apprendre en arrivant, dans tous les domaines de l'école, c'est-à-dire tant en ce qui a trait au curriculum régulier qu'à la langue (même s'il parlait déjà le français standard) et qu'à la socialisation. Tous ces apprentissages s'ajoutent à ce que ses camarades de classe doivent apprendre dans le programme régulier.¹⁴ En ce sens, sans un programme de transition adapté à cette situation, l'enfant immigrant ne sera pas sur un pied d'égalité; il ne sera pas "égal" et "comme les autres," comme on souhaiterait. Au contraire, l'enfant immigrant sera marginalisé, non pas directement par le système, mais par des difficultés qui sont propres à sa condition d'immigrant et qui risquent de lui être attribuées comme une tare personnelle. Pour éviter ce piège, le système scolaire doit reconnaître cette particularité de la situation des élèves immigrants et trouver un moyen d'y répondre, sans quoi on risque

de voir chez l'enfant des difficultés d'apprentissage qui ne sont pas les siennes propres mais plutôt celles de sa condition d'immigrant.

De manière à ce que ce surplus d'apprentissages à faire ne soit pas trop lourd, dans plusieurs pays, et à ce chapitre le Canada ne fait pas exception, les élèves immigrants se voient installés dans des classes inférieures à leur âge et au niveau de scolarité qu'ils avaient atteint dans le pays d'origine. Il y a lieu de se demander si cette pratique, quelque courante qu'elle soit, ne reflète pas l'incapacité du système à reconnaître et à répondre adéquatement à la situation de l'immigrant (nécessaire adaptation au contexte local, dans ses aspects scolaires, linguistiques et sociaux). Certains chercheurs vont jusqu'à qualifier cette pratique de "violence institutionnelle" [Manço 2004], car elle déprécie l'enfant, elle ne tient pas compte de ses capacités d'adaptation parfois extraordinaires et elle peut briser des rêves d'avenir et saper le moral et la détermination de l'enfant, sans compter qu'elle ne favorise pas son insertion sociale puisqu'elle le contraint à partager l'expérience scolaire avec des camarades plus jeunes que lui. Heureusement, il ne s'agit pas d'une pratique automatique et systémique au Nouveau-Brunswick. Dans cette province, la décision est laissée à la discrétion des écoles individuelles; cela signifie que dans certains cas les élèves seront déclassés et dans d'autres cas non.

Le Ministère n'offre pas vraiment d'autres programmes ou ressources pour faciliter la transition;¹⁵ nous l'avons vu, cela politique s'appuie sur une rhétorique égalitariste qui prône l'uniformité. Ceci étant dit, les écoles se dotent parfois elles-mêmes de mécanismes d'insertion particuliers. Par exemple, à la polyvalente Mathieu Martin de Dieppe (9^{ème} à 12^{ème} année), il y a maintenant une personne-ressource chargée de l'intégration des élèves immigrants. Par ailleurs, un directeur à Fredericton raconte comment il organisait un jumelage pour chaque nouvel immigrant, qui avait ainsi une sorte de "mentor" pouvant le guider dans l'adaptation aux codes scolaires et, comme il s'agissait généralement d'un bon élève, pouvant l'épauler dans sa mise à niveau dans le curriculum. Néanmoins, il s'agit là d'initiatives ponctuelles et isolées et non pas du fruit d'une réflexion politique globale.

Dans un autre ordre d'idées, il existe deux autres mesures particulières majeures envisageables pour ce qui est du rôle de socialisation de l'école, mesures qui concernent non plus des apprentissages particuliers que doit faire l'élève immigrant des codes sociaux appropriés localement, mais qui concernent plutôt la façon dont il est traité et la façon dont il se sent dans sa différence ethnoculturelle. La première de ces deux mesures soulève d'importantes questions, non seulement au niveau de l'école, mais aussi dans la société en général. En effet, certains intervenants prônent que le système scolaire, et les enseignants en particulier, devraient valoriser activement les différences ethnoculturelles, dans un effort de reconnaissance des particularités. En effet, plusieurs penseurs de la gestion de la diversité à l'échelle sociétale insistent sur le besoin de reconnaissance qu'éprouvent les membres de groupes ethnoculturels minoritaires. Ainsi, Taylor argumente en faveur de la reconnaissance des groupes d'appartenance en présentant comme un besoin de base la volonté des groupes d'être reconnus collectivement – jusque dans la sphère politique – ; pour lui, le refus de reconnaître l'existence du groupe peut être une forme d'oppression, au même titre que la propagation d'une image dépréciative [Taylor 1994:42].¹⁶ De même, une bonne part de l'œuvre de Kymlicka consiste à faire entrer la reconnaissance de la diversité dans la philosophie politique libérale; il base sa défense de certains droits différenciés sur l'idée que la liberté et l'autonomie d'un individu ne sont possibles que dans un cadre culturel correspondant à son appartenance culturelle propre [Kymlicka 1995]. Par ailleurs, des études empiriques révèlent que certains gestes simples suffisent à montrer aux immigrants qu'on n'essaie pas de les forcer à rentrer dans un moule dans lequel ils ne se reconnaissent pas, et sont accueillis avec soulagement par les jeunes immigrants, qui se sentent alors reconnus dans leur spécificité.¹⁷ Cette reconnaissance des particularités ethnoculturelles est aussi le fondement du multiculturalisme à la canadienne.

En milieu scolaire, une telle approche de valorisation active des différences ethnoculturelles se traduit par un comportement particulier à l'endroit de l'élève immigrant. Concrètement, on l'invite par exemple à parler de son pays d'origine, même s'il ne propose pas lui-même de le faire. On peut en faire une activité spéciale, comme on peut lui proposer

des sujets propres à son pays d'origine pour des rédactions ou des présentations orales ou encore lui demander de présenter des danses ou des chants traditionnels de son pays d'origine lors de spectacles de l'école. Bref, on place sa différence sur la sellette, dans l'espoir d'en faire une célébration valorisante.

Cette stratégie est à double tranchant. Certes, il peut s'agir là d'une démarche permettant l'ouverture des autres élèves sur le monde, une ouverture nécessaire et sur laquelle nous reviendrons dans la prochaine section, lorsqu'il sera question de la formation de l'ensemble des élèves et non plus seulement de l'enfant immigrant. Or, du point de vue de l'enfant immigrant, justement, de telles pratiques posent certains problèmes et je crois que c'est envers elle que le système scolaire semble déplorer lorsqu'il insiste sur le traitement égal et uniforme des immigrants. Si ces pratiques permettent une éducation à l'altérité, c'est en posant l'immigrant comme un Autre; ce faisant, elle maintiennent l'immigrant dans cette altérité. En effet, le fait d'insister ainsi sur la différence risque de marginaliser l'élève immigrant, qui, dans une partie des cas, ne cherche qu'à être traité comme les autres, qu'à devenir un membre à part entière de sa société d'adoption. À ce sujet, rappelons les inquiétudes de Bissoondath sur les effets marginalisants de la célébration folklorisante des différences de la politique du multiculturalisme au Canada. Comme d'autres, il se demande "Quand devient-on pleinement canadien?" [Bissoondath 1994; Bissoondath 1993:368-387; Labelle et Salée 2001].¹⁸ Si elle opère une exclusion moins négative que le racisme ne le fait, il n'en demeure pas moins que la valorisation des différences peut engendrer, chez l'immigrant comme chez les locaux, une impression que le nouveau venu ne fait pas et ne fera jamais tout à fait partie de sa société d'accueil. Par exemple, en milieu scolaire, un des glissements qui risquent de se produire est de demander constamment à l'enfant "parle nous de *ton* pays," "comment on fait telle chose dans *ton* pays," sans préciser "ton pays *d'origine*,"¹⁹ comme si "son pays" n'était pas aujourd'hui le Canada, comme s'il ne pouvait pas encore prétendre au titre de citoyen et devait rester perpétuellement cantonné dans l'entre-deux: parti de son pays d'origine pour des raisons diverses, il se voit perpétuellement repoussé vers lui. Dans certains cas, cela semblera

naturel à l'enfant, qui verra là, comme on le souhaite, une valorisation de ses origines auxquelles il se sent encore très attaché. Mais dans d'autres cas, l'enfant percevra un obstacle supplémentaire à son inclusion dans son pays d'adoption.

La question est donc difficile à trancher: faut-il insister davantage sur les différences ou non? Le secteur francophone du ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick semble croire que non, et je pense qu'il n'a pas tort. Évidemment, l'enfant doit avoir des occasions de parler de son pays d'origine s'il le souhaite, et cela sera bénéfique à tous les élèves. Mais il ne faudrait surtout pas qu'il soit contraint de le faire (certains souvenirs sont parfois trop douloureux), ni constamment amené à le faire sans pouvoir choisir, comme les autres, des thèmes qui n'ont rien à voir avec son pays d'origine pour ses exposés oraux, par exemple. En somme, s'il est évident qu'il ne faut pas nier la différence, faire comme si de rien n'était ou, pire, la dénigrer, je suis loin d'être convaincue qu'il faille systématiquement la brandir sous prétexte d'ouverture.

En revanche, il faut rester sensible aux effets de cette différence sur le sentiment d'inclusion et d'appartenance que peut ou non ressentir l'élève immigrant. La troisième mesure, outre les programmes particuliers destinés à l'apprentissage du contexte local et la question de savoir s'il faut valoriser spécifiquement les différences de l'immigrant, consiste à s'assurer que l'enfant se reconnaît dans le monde qui est présenté. En effet, des problèmes se posent lorsque ce que l'on fait en classe ne permet pas à l'enfant de se reconnaître. Comme le rappelle Adrienne Rich, "lorsque quelqu'un ayant toute l'autorité qu'a un enseignant [...] décrit le monde et vous n'êtes pas dedans, il se produit un moment de déséquilibre psychologique, comme si vous regardiez dans un miroir mais n'y voyiez rien" [Levine 2000:95-112].¹⁹ Ceci a des effets bien au-delà du monde scolaire. En effet, l'autorité de l'enseignant dans sa salle de classe lui vient aussi en partie de son rôle de représentant du monde public [Arendt 1972]; en ce sens, si l'élève immigrant se sent exclu par son enseignant, il risque fort de percevoir cette exclusion beaucoup plus largement, comme émanant de toute la communauté publique. De ce

point de vue, l'école est un acteur clef de l'intégration de l'enfant immigrant dans la mesure où le comportement de l'enseignant conditionnera la façon dont l'enfant pense être perçu par l'ensemble de la société. En somme, il semble important de s'assurer que l'enfant se sente inclus dans la façon qu'ont le curriculum et l'enseignant de présenter le monde.

L'ENSEMBLE DES ÉLÈVES

Nous avons vu jusqu'ici comment les milieux scolaires francophones du Nouveau-Brunswick traitent les élèves immigrants. Or, le traitement direct des immigrants n'est pas la seule composante du système scolaire qui soit liée à l'immigration; la façon dont la diversité est présentée à l'ensemble des élèves révèle la manière dont la société perçoit la diversité et, à ce titre, elle joue un rôle considérable dans l'insertion des immigrants en son sein. En effet, le milieu scolaire est à la fois un reflet du monde tel qu'il est (ici, la façon dont la société francophone du Nouveau-Brunswick perçoit la diversité) et le lieu où l'on fait le monde tel qu'il sera (ici, l'inclusion des immigrants et la diversification du Nouveau-Brunswick).

L'école, reflet du monde

Le Nouveau-Brunswick francophone ne fait pas exception à la tendance, générale au Canada, de vouloir exposer les élèves à la diversité du monde. Ainsi, le curriculum prévoit des contenus d'"éducation à l'altérité," c'est-à-dire d'éducation à la connaissance de l'Autre. D'ailleurs, les étudiants en éducation à l'Université de Moncton peuvent suivre une formation (non obligatoire) dans ce domaine, auquel la bibliothèque de la faculté d'Éducation, le Centre de ressources pédagogiques, consacre une section spéciale.²⁰ De même, certaines bibliothèques scolaires et municipales font des efforts pour s'ouvrir sur le monde et diversifier leur collection en se dotent de livres pour la jeunesse racontant la vie quotidienne d'enfants de divers pays, par exemple du Japon ou d'Inde.²¹

Tous ces efforts permettent aux élèves de s'exposer à la diversité internationale, d'apprendre qu'il existe différentes cultures sur la planète. En somme, il s'agit d'une exposition à la diversité mondiale... mais pas à la diversité locale. En effet, le message demeure le suivant: la diversité est dans le monde, pas ici.

C'est particulièrement évident dans les discours institutionnels. L'expression la plus claire de cette idée se trouve dans la mission de l'école francophone Samuel-de-Champlain de la ville de Saint-Jean, ville urbaine majoritairement anglophone. Il s'agit d'une phrase qui tient toute seule, sur une plaque à l'entrée de l'école, et que l'on trouve aussi, seule toujours, sur une des pages Web de l'école: "Le Centre scolaire Samuel-de-Champlain offre à tous ses intervenants l'occasion de contribuer à un milieu propice à l'apprentissage où les élèves deviendront des apprenantes et des apprenants autonomes et perpétuels, *fiers de leur héritage francophone* et soucieux de leur développement global afin de participer pleinement à la société dans le respect des différences individuelles et culturelles." En somme, l'objectif est de façonner de bons petits Acadiens *fiers* de leurs origines culturelles mais, en même temps, ouverts sur la diversité, qui, elle, est dans le monde, comme s'il n'était pas prévu qu'il y en ait *aussi* dans l'école. Si on reformule la phrase, elle dit en substance: "La diversité, elle est dans la société; nous, on est des francophones (par nos origines)." Dans le même ordre d'idées, parmi les principes directeurs du ministère de l'Éducation, cette fois, on peut lire que l'école doit "offrir aux élèves des occasions de développer leur identité culturelle et leur fierté d'appartenance tout en soulignant l'importance d'être ouvert sur le monde" [ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, p.10]. Ici, il semble moins explicite que la fière appartenance ainsi promue doit être celle des origines, mais l'on retrouve encore l'idée d'une certaine homogénéité interne à l'école face à une hétérogénéité mondiale, une hétérogénéité qui se fait à l'extérieur du monde scolaire.

Cette tendance semble assez répandue et sa prégnance m'a été confirmée par des professeurs de la faculté d'Éducation. Il y a toutefois une exception: dans la mission de l'éducation publique, on semble reconnaître l'hétérogénéité potentielle dans la classe, lorsqu'on indique:

"Tout en respectant les différences individuelles et culturelles, l'éducation publique favorise le développement harmonieux de la personne dans ses dimensions intellectuelle, physique, affective, sociale, culturelle, esthétique et morale" [ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, p.10]. Toutefois, ceci est précédé de l'énonciation d'un objectif central qui semble beaucoup plus particulariste: "Dans ce contexte, le but de l'éducation publique de langue française est de favoriser le développement de personnes autonomes, créatrices et épanouies, compétentes dans leur langue, fières de leur culture, sûres de leur identité [...]" [ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, p.10]. Certes, une formulation comme celle-là ne ferme pas la porte à la diversité interne. La formulation autorise une évolution, puisqu'elle permet qu'on soit fier d'identités diverses dans une même classe, mais ce potentiel n'est pas encore exploité dans les faits. En effet, il semble évident, partout ailleurs, que la culture dont on doit être fier et que l'identité dont on doit être sûr, lorsqu'on fréquente l'école publique francophone du Nouveau-Brunswick, est bien spécifique.

En effet, le ministère reconnaît que "[l]'école joue un rôle important dans la promotion et le développement de l'identité personnelle et culturelle des élèves. Une école française au Nouveau-Brunswick doit redoubler d'efforts pour promouvoir l'utilisation d'un français de qualité" [ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, p.10]. Évidemment, des éléments plus proprement culturels apparaissent lorsqu'on énonce des objectifs qui dépassent les savoirs académiques classiques (lecture, mathématiques, etc.) et qu'il est question de développer des citoyens épanouis, que ce soit dans les missions éducatives, au niveau du ministère, des CED ou des écoles elles-mêmes. Par exemple, on indique que l'école doit permettre aux élèves d'"ancrer leur identité culturelle", de "consolider" ou de "développer" leur identité culturelle. Implicitement, c'est de la culture acadienne ou franco-canadienne, pour ne pas dire franco-néo-brunswickoise, qu'il est ici question. Cette interprétation, qui m'a été confirmée par des professeurs de la faculté d'Éducation de l'Université de Moncton, est aussi énoncée plus explicitement ici et là dans les discours officiels. En particulier, l'énumération des "valeurs" défendues par le ministère de l'Éducation illustre clairement l'importance

accordée à la culture francophone du Nouveau-Brunswick en tant qu'une des deux composantes de la dualité du ministère et de la province: "Reposant sur la dualité linguistique, le système d'éducation publique du Nouveau-Brunswick témoigne de la valeur que le Nouveau-Brunswick accorde à la préservation et à la promotion de la langue et de *la culture de chacune de ses deux communautés linguistiques officielles*" [ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick 2003:9].

En fait, dans la documentation du ministère de l'Éducation du moins, l'expression "communautés linguistiques officielles" n'apparaît presque jamais sans le mot "culture", écrit au singulier comme s'il s'agissait d'une culture homogène. Il s'agit toujours de "la langue et la culture des deux... communautés linguistiques officielles." Certes cette formulation pourrait être ouverte à une diversité interne dans "la communauté" francophone du Nouveau-Brunswick. Or, en pratique, ce n'est que très peu la cas, sinon pas du tout. En effet, il n'est pas rare que l'on parle de l'"héritage culturel" des "communautés linguistiques," ce qui sous-entend une transmission presque généalogique. Il se cache un enjeu identitaire derrière cette expression d'apparence ouverte; la façon dont la communauté se définit elle-même aura une incidence indéniable sur son ouverture vers la diversité. La formulation actuelle permet à la minorité francophone de chercher à se protéger et à se perpétuer grâce à la dualité du ministère. Elle lui permet également de s'ouvrir si tel devient son choix.

L'école, incubateur du monde de demain

L'école est aussi l'endroit idéal pour susciter l'ouverture au sein de la population francophone du Nouveau-Brunswick, afin de préparer le terrain à une diversité qui, dans les faits, n'est pas encore très présente dans la société. Nous l'avons vu, très peu d'immigrants francophones s'établissent au Nouveau-Brunswick, et encore moins choisissent les régions plutôt que les centres urbains, sans compter que plusieurs quittent après quelque temps, la rétention étant un des défis majeurs des provinces atlantiques en matière d'immigration²². En vue d'une augmentation (à tout le moins souhaitée) des immigrants dans les communautés, il faut

que celles-ci s'ouvrent à la diversité. Cette ouverture traverse déjà certains milieux, notamment associatifs [Gallant et Belkhodja 2005], mais elle est loin d'être généralisée. Nombreux sont les gens qui associent encore l'identité francophone du Nouveau-Brunswick à l'Acadie des origines. Or, l'école constitue justement un lieu privilégié pour opérer cette transition vers une plus grande ouverture à la diversité en général et à l'immigration en particulier.

En ce sens, une approche comme celle de l'éducation à l'altérité et à la citoyenneté est tout à fait louable du point de vue de l'exposition à la diversité (sans mentionner ses effets escomptés sur l'engagement civique). Il faut donc la renforcer, tant sur le plan du contenu du curriculum qu'en ce qui a trait à la formation des enseignants. Mais il faut aussi aller beaucoup plus loin. En effet, telle qu'elle est pratiquée actuellement au Nouveau-Brunswick, l'éducation à l'altérité ne prépare pas le terrain de la diversité *locale*. Il faut donc, certes, présenter un monde diversité, mais aussi un Canada diversifié²³ et une communauté francophone du Nouveau-Brunswick (que l'on l'appelle l'Acadie ou non) diversifiée.

Au-delà de l'exposition à la diversité, il faut en outre que les jeunes francophones adoptent le nouvel arrivant comme l'un des leurs. Pour ce faire, il faut leur inculquer une *identité inclusive*. Certes, l'identité, on le sait, se forge dans toutes les sphères de la société, et notamment dans la famille, mais on sait aussi que l'école peut jouer un rôle important dans la construction identitaire de l'individu. C'est aussi un rôle qu'assume volontiers le ministère de l'Éducation, comme nous l'avons vu dans les énoncés de la mission de l'éducation publique. En effet, lorsque l'État cherche à favoriser le développement d'une identité particulière chez ces citoyens, l'école joue généralement un rôle important dans ses efforts. Dans ce contexte, si l'on souhaite que la société francophone du Nouveau-Brunswick s'ouvre aux immigrants, qu'elle soit accueillante et qu'elle les intègre suffisamment pour qu'ils choisissent de rester, alors l'école doit emboîter le pas de cette transformation sociale en inculquant aux élèves une identité qui soit inclusive.

Concrètement, cela signifie que les enseignants doivent utiliser des marqueurs identitaires qu'il est possible d'acquérir (langue, participation culturelle, sentiment d'appartenance), plutôt que de se référer aux origines, à l'héritage, à l'hérédité, au lieu de naissance, etc., pour définir l'appartenance à l'Acadie ou, du moins, à la communauté francophone du Nouveau-Brunswick, celle-là même que le secteur francophone du Nouveau-Brunswick doit représenter selon l'expression "communauté linguistique officielle."

Certes cela n'aura pas lieu sans que les enseignants y soient sensibilisés, ce qui ne se fera pas sans un débat de société tel que ceux provoqués par les réflexions sur l'immigration tant du gouvernement provincial (par exemple lors du *Rendez-vous immigration* dont cet article est issu) que de la société civile (Table de concertation provinciale sur l'immigration francophone au Nouveau-Brunswick, Convention nationale de la société acadienne du Nouveau-Brunswick). De même, les médias francophones se sont aussi saisis récemment de la question.²⁴ Ces débats témoignent d'une volonté d'ouverture envers l'immigration. L'école et ses enseignants auront un rôle important à jouer dans la mise en œuvre de cette ouverture.

CONCLUSION

Le Nouveau-Brunswick est en train d'orchestrer une réflexion globale sur la diversité et l'immigration, dont une nouvelle politique provinciale d'immigration pourrait émerger. Dans le cadre d'une telle réflexion *globale* sur la diversité, on doit impérativement aussi prendre des décisions qui touchent à l'éducation. Nous avons vu en effet à quel point l'école joue un rôle important en matière d'intégration des immigrants, tant en ce qui concerne les élèves immigrants qu'en ce qui a trait aux capacités d'accueil et d'inclusion de la société.

Recommandation 1. En ce sens, et il s'agit ici de ma première recommandation, cette politique *doit se préoccuper d'éducation* et ne pas en laisser entièrement la responsabilité aux psychopédagogues ou au

ministère de l'Éducation. Ces éléments éducatifs de la politique d'immigration deviendraient alors la responsabilité de cette politique; elle devra donc fournir les ressources supplémentaires requises et assurer le suivi. Néanmoins, les grands principes liés à l'immigration en matière d'éducation énoncés par cette politique (d'immigration) seraient *mis en oeuvre par le ministère de l'Éducation*, qui doit lui aussi être sensible à l'immigration, tant du côté francophone que anglophone. En effet, si la société acadienne décide de s'ouvrir à l'immigration, son volet au ministère de l'Éducation devra suivre cette ouverture et s'adapter à cette réalité qui, pour lui, est relativement nouvelle. Parmi les principaux défis qu'il devra relever, il lui faudra aux élèves immigrants des conditions favorisant leur égalité réelle avec les autres élèves, notamment en offrant des leçons et un suivi sur les pratiques locales. Il devrait s'agir d'un programme régi conjointement par les principes de la politique d'éducation et de la politique d'immigration.

Recommandation 2. Cette énonciation de principes éducatifs dans une éventuelle politique de l'immigration ne doit pas signifier une centralisation au détriment des francophones, pour lesquels la dualité en matière d'éducation a été un gain fondamental. En effet, encore ici, égalité ne signifie pas nécessairement uniformité. Ainsi, pour les mêmes raisons qui font que l'on a besoin d'une politique néo-brunswickoise (donc provinciale) de l'immigration à l'intérieur des grands principes fédéraux, la dualité de la province devrait aussi être reflétée dans une politique d'immigration, car chacune des deux "communautés linguistiques officielles" a besoin d'une certaine autonomie dans la politique provinciale de l'immigration. En effet, et la structure du *Rendez-vous immigration* (dont cet article est issu) en témoigne, les enjeux actuels et vraisemblablement futurs de l'immigration ne sont pas les mêmes dans les deux communautés linguistiques officielles.

En somme, en raison des différences importantes entre les deux communautés linguistiques officielles du Nouveau-Brunswick en matière d'immigration (différences de nombres, mais aussi différences qualitatives dans l'approche privilégiée), et aussi parce que l'immigration représente un enjeu identitaire, il serait important d'accorder une marge

de manoeuvre propre à chaque "communauté linguistique officielle" dans la politique provinciale de l'immigration et dans l'organe qui sera chargé de l'administrer (qu'il s'agisse d'un secrétariat, d'un ministère ou de toute autre instance). Ainsi, à l'instar du ministère de l'Éducation, *la politique d'immigration du Nouveau-Brunswick devrait refléter concrètement et structurellement la dualité de la province*. En effet, l'immigration, tout autant que l'éducation, relève d'un enjeu identitaire et, en ce sens, elle doit pouvoir être régie différemment par chaque communauté linguistique officielle.

Recommandation 3. Puisque l'école est un lieu privilégié pour façonner l'ouverture de la population, il est impératif que la politique d'immigration implante un programme *sérieux* d'ouverture et de sensibilisation dans toutes les écoles. Ce programme, qui doit évidemment être différent dans les écoles francophone et dans les écoles anglophones, ne serait-ce qu'en raison des différences de paramètres identitaires, devra comprendre plusieurs aspects:

1. Inculquer une identité (acadienne ou francophone) inclusive, afin que les immigrants qui arrivent cessent rapidement d'être considérés comme d' "étranges étrangers" et puissent au contraire être vus comme "l'un des nôtres," même si ce "nous" constitue une communauté minoritaire particulière de la province.
2. Favoriser l'ouverture par la lutte contre l'ignorance, qui semble être une des principales sources de la peur et du rejet de l'étranger.
3. Enfin, sensibiliser les jeunes locaux aux difficultés associées à l'expérience de l'immigration du point de vue de l'immigrant. Il serait utile de présenter, sans sombrer dans le misérabilisme et sans adopter un ton marginalisant en insistant trop sur les différences, des trajectoires d'immigrants qui font état des différentes étapes de l'insertion dans le pays d'accueil (dilemmes identitaires; sentiment de ne pas être reconnu comme membre de la communauté; désillusion de l'immigrant devant ce qu'est vraiment le Canada par rapport à ce qu'on lui avait raconté et à ce qu'il avait imaginé; mais aussi, de manière plus pratique, difficulté, malgré ses qualifications, à trouver de l'emploi en

raison de la xénophobie ou du manque d'ouverture, méconnaissance de certains codes sociaux, etc.), le tout en insistant sur l'universalité des sentiments humains plutôt que sur les différences et particularités qui renforceraient l'expression d'étrangeté.

De nombreux outils ont déjà été développés au Canada et au Québec sur ces thèmes; il s'agit de les adapter, de les exploiter... et de former adéquatement les enseignants, car tous n'y sont pas déjà sensibles par conviction personnelle. En effet, pour qu'un tel programme éducatif donne les effets voulus, il est crucial que les enseignants soient eux-mêmes adéquatement sensibilisés à cette question.

NOTES

¹Selon le recensement de 2001, il y aurait 236 665 francophones au Nouveau-Brunswick.

²Il s'agit de l'unique donnée centralisée disponible quant au nombre d'immigrants dans les écoles du Nouveau-Brunswick et elle n'a pas été colligée en tant que telle. En effet, le ministère n'a connaissance de la présence d'un immigrant dans ses écoles que lorsqu'il débourse les frais de ces cours de langue par tutorat (des cours de soixante heures). Cette absence d'information centralisée est attribuable au fait que toutes les décisions relatives aux enfants immigrants – allophones ou non – sont prises dans les écoles, conjointement avec le Conseil d'éducation de district (CED), et non pas au niveau du ministère. Les CED ne gardent aucune donnée statistique à ce sujet non plus.

³Certes, ce document n'est pas aussi poussé que c'est le cas au Québec, où il existe des documents et des programmes structurés pour l'intégration des immigrants dans les écoles. Voir, notamment, Québec, Ministère de l'Éducation, *Une école d'avenir, Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, Québec, 1998 et Québec, Ministère de l'Éducation, *Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle 1998-2002*, Québec, 1998.

⁴Propos tenus au téléphone par divers membres du personnel du ministère de l'Éducation et des conseils d'éducation de district.

⁵Rappelons à cet effet la distinction maintenant classique que fait Isaïa Berlin entre la liberté positive et la liberté négative. La "liberté négative," généralement mise en œuvre dans le libéralisme classique, consiste, pour l'État, à placer le moins d'entraves possible à l'exercice de la liberté des citoyens. Or, dans ce contexte, certains citoyens, moins favorisés économiquement ou sur d'autres plans, sont moins libres que les autres, car ils ne possèdent pas toutes les conditions nécessaires à l'exercice de leur liberté. Pour dire les choses simplement, quand on a le ventre vide, on n'a pas le choix d'accepter certaines situations. Le concept de "liberté positive," instituée notamment par le libéralisme de l'État-providence, consiste à fournir à chaque citoyen des conditions minimales qui lui permettront alors d'exercer pleinement sa liberté. En somme, dans le premier cas, l'État se contente de ne pas enfreindre la liberté des citoyens, alors que, dans le second, l'État prend des moyens et intervient pour assurer à chacun les conditions d'exercice de sa liberté. Voir Isaiah Berlin [1958].

⁶Puisque les classes d'accueil pour immigrants ne sont pas une option adaptée au Nouveau-Brunswick, je n'insisterai pas sur leurs forces et faiblesses. À ce sujet, voir plutôt Particiu et Laaroussi (*Op. cit.*). Toutefois, il est utile de souligner que ces classes permettent une approche holistique de l'intégration de l'élève dans le système scolaire, car elles servent de transition générale pour les immigrants. En fait, bien qu'elles aient certainement un rôle à jouer dans la scolarisation, elles servent en particulier à la francisation et, dans une moindre mesure, à la socialisation.

⁷Évidemment, cet immigrant allophone succinctement francisé contribuera à l'hétérogénéité de la classe en ce qui concerne la diversité des accents et des niveaux de langue, déjà plutôt marquée en milieu minoritaire. Par ailleurs, les immigrants qui parlent déjà le français y contribuent eux aussi.

⁸Cette responsabilité aurait été une source d'expertise en ce qui a trait à l'enseignement du français comme langue seconde.

⁹En milieu minoritaire, la francisation est en effet un enjeu majeur, en ce qui a trait à l'inclusion des enfants dits "ayants droit", c'est-à-dire, dans le cas qui nous concerne, les enfants dont l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés établit qu'ils ont droit à l'école en français (les autres ont la liberté de fréquenter l'école en français s'ils répondent aux exigences d'admission, mais ici le "droit" en est un au sens propre, dans la mesure où, malgré certaines restrictions, il fonde une obligation gouvernementale), mais dont les parents ne parlent pas nécessairement eux-mêmes le français.

¹⁰Alors que, nous l'avons vu, le secteur anglophone fournit des formations aux tuteurs et met à leur disposition un document cadre (accessible librement sur Internet).

¹¹"The curriculum is never simply a neutral assemblage of knowledge. [...] It is always part of a selective tradition, someone's selection, and some group's vision of a legitimate knowledge" Voir aussi Elizabeth Coelho, *Op. cit.*, p. 310-311.

¹²En ce qui concerne les élèves qui ne sont pas immigrants, nous verrons dans la prochaine section comment le rôle de socialisation de l'école occupe une place importante dans la préparation de la société d'accueil.

¹³N'oublions pas que les règles de comportement à l'école sont loin d'être universelles ou naturelles et que, s'il est probable que la plupart des écoles du monde découragent la bagarre dans la cour d'école, elles n'imposent pas toutes à leurs élèves de s'asseoir au même pupitre jour après jour ou de se mettre en rang après qu'a sonné une cloche annonçant le début des classes, par exemple. Même dans un pays donné, ces règles changent selon les régions (par exemple selon les provinces au Canada) et selon les niveaux. Pour des exemples éloquents des différences entre la culture scolaire nord-américaine et les cultures d'origine de certains immigrants, voir Elizabeth Coehlo, "Social Integration of Immigrant and Refugee Children" dans Fred Genesee (dir), *Educating Second Language Children. The whole child, the whole curriculum, the whole community*, Cambridge (UK), Cambridge University Press, 1994, p. 310.

¹⁴Évidemment, elles s'ajoutent de plus au fardeau parfois difficile à porter du moment de l'immigration elle-même (quitter son pays, parfois sa famille; souvenirs de guerre dans certains cas; difficultés économiques en arrivant si les parents n'ont pas d'emploi, et cetera).

¹⁵Du côté anglophone, nous avons vu que l'encadrement du tuteur en anglais langue seconde favorise une approche holistique de la transition. Toutefois, une fois les 60 heures de tutorat terminées, l'élève immigrant est propulsé dans le système et dépend, comme du côté francophone, de la sensibilité des directeurs d'école et des CED. Pourtant, la nouvelle socialisation dépasse largement la période immédiate d'adaptation.

¹⁶Taylor s'appuie ici sur les thèses défendues par Franz Fanon [1952] à propos du phénomène d'intériorisation des images négatives, qu'il généralise à d'autres groupes (femmes, Juifs, *et cetera*). Il est à noter que Fanon [1961] a lui-même entrepris des travaux élargissant son étude à d'autres groupes.

¹⁷Par exemple, Manço (2004) relate que le fait d'inclure le leader naturel d'une bande de jeunes réfugiés kosovars dans le comité responsable de la maison des jeunes d'une ville belge avait été un moment-clef pour désamorcer un conflit naissant entre les jeunes d'origine kosovare et les locaux. Manço attribue l'efficacité de ce geste au fait qu'elle opérait une reconnaissance des structures sociales propres au groupe des Kosovars, au lieu d'imposer une structure différente en choisissant pour eux un représentant différent, plus proche du modèle belge. En somme, il semble que la violence manifestée jusque-là par ces jeunes immigrants exprimait une résistance à ce qu'ils percevaient (peut-être inconsciemment) comme une tentative d'assimilation.

¹⁸Neil Bissoondath, *Selling Illusions. The Cult of Multiculturalism in Canada*, Toronto, Penguin Books, 1994; Neil Bissoondath, "A Question of Belonging: Multiculturalism and Citizenship" dans William Kaplan (dir.) *Belonging: The Meaning and Future of Canadian Citizenship*, Montreal/Kingston, McGill-Queen's University Press, 1993, p. 368-387. Voir aussi Micheline Labelle et Daniel Salée, "Immigrant and Minority Representations of Citizenship in Quebec" dans D. Klusmeyer et T. Aleinikof, *Citizenship Today: Global Perspectives and Practices*, Washington, Carnegie Endowment for International Peace, 2001.

¹⁹Le fait de distinguer de la sorte le pays élimine aussi le problème d'une désignation du rapport que l'enfant entretient avec lui.

²⁰"When someone with the authority of a teacher [...] describes the world and you are not in it, there is a moment of psychic disequilibrium, as if you looked into a mirror and saw nothing."

²¹Ce domaine est largement mais non pas exclusivement inspiré par les travaux de Paolo Freire [].

²²Voir le texte de Carole Boucher, *infra*.

²³Voir par exemple l'approche du Centre Metropolis atlantique, décrit dans le texte de James de Finney, *infra*.

²⁴Le manuel d'histoire du Canada *Un passé composé* de Jacques Paul Couturier [1996] va dans ce sens: "Notre vision de l'histoire canadienne depuis 1850 est donc celle d'un passé composé. L'histoire du pays et de ses habitants se compose d'innombrables fragments, chacun doté d'une vie propre. Cette conception de l'histoire du Canada s'est imposée au cours des dernières décennies, au fur et à mesure que les travaux d'histoire sociale ont mis au jour l'importance des expériences historiques particulières, que ce soit celle des femmes, des Autochtones, des travailleurs, des groupes culturels ou des autres oubliés de l'histoire traditionnelle" [Couturier 1994, p. xi]. Toutefois, c'est un autre manuel du même auteur qui est employé dans les salles de classe. Celui-ci a une approche plus homogénéisante: "Avant tout, *L'Expérience canadienne* est un ouvrage d'histoire nationale. Il cherche à mettre au jour les fondements collectifs de l'expérience historique canadienne. Car si chaque groupe, chaque région du pays a son histoire, les Canadiens et les Canadiennes ont aussi une histoire collective, faite de moments durs et de moments plus agréables, de succès et d'échecs..." [Couturier 1996: vii].

²⁵Reportage de Michel Nogue au *Téléjournal Atlantique* (Radio Canada) les 21 et 22 août 2004 et *Acadie Nouvelle*, dossier "Les visages de l'immigration," 6 décembre 2004.

BIBLIOGRAPHIE

Arendt, H. (1972), "La crise de l'éducation," *La crise de la culture. Huit exercices de pensée politique*, Traduit de l'anglais sous la direction de Patrick Lévy, Paris, Gallimard.

Basque, M., N. Barrieau et S. Côté (1999), *L'Acadie de l'Atlantique*, Moncton, Centre d'études acadiennes.

Belkhouja, C. et N. Gallant (2004), "D'un déficit de diversité. à la production de la diversité: l'expérience immigrante francophone au Canada et au Nouveau-Brunswick," dans J. Gatugu, S. Amoranitis et A. Manço (dir.). *La vie associative des migrants: quelle reconnaissance?*, Paris, L'Harmattan, coll. "Compétences interculturelles," 79-94.

Berlin, I. (1958), *Two Concepts of Liberty, An Inaugural Lecture Delivered Before the University of Oxford, on 31 October 1958*, Oxford: Clarendon Press.

Bissoondath, N. (1993), "A Question of Belonging: Multiculturalism and Citizenship," dans W. Kaplan (dir.), *Belonging: The Meaning and Future of Canadian Citizenship*, Montreal/Kingston, McGill-Queen's University Press, 368-387.

Bissoondath, N. (1994), *Selling Illusions. The Cult of Multiculturalism in Canada*, Toronto, Penguin Books.

CNPF (Comité national des parents francophones) (2000), M. Gagné-Ouellette (directrice générale), "La gestion scolaire au Nouveau-Brunswick limitée par le principe de la dualité," Communiqué, 8 décembre, <http://cnpf.ca/>.

Coehlo, É. (1994), "Social Integration of immigrant and Refugee Children", dans F. Genesee (dir), *Educating Second Language Children. The whole child, the whole curriculum, the whole community*, Cambridge (UK), Cambridge University Press, 310.

Couturier, J.P. (1994), *L'expérience canadienne, des origines à nos jours*, Moncton, Les Éditions d'Acadie.

Couturier, J.P. (1996), *Un passé composé Le Canada de 1850 à nos jours*, Moncton, Les Éditions d'Acadie.

Fanon, F. (1952), *Peau Noire, Masques Blancs*, Paris:Éditions du Seuil.

Fanon, F. (1961), *Les Damnés de la Terre*, Paris: F. Maspero.

Gallant, N. et C. Belkhodja (2005), "Production d'un discours sur l'immigration et la diversité par les organismes francophones et acadiens au Canada," *Études ethniques canadiennes/Canadian ethnic studies*, à paraître.

Gouvernement du Québec, Conseil Supérieur de l'Éducation (1993), Pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles: avis à la ministre de l'Éducation et au ministre de l'Enseignement supérieur et de la science, Québec, Direction des communications.

Kucukcan, T. (2004), "Dominant Discourses and Policies of Multicultural European Countries on National Identity and Religion in Public Schools," dans M. Mesic (dir), *Perspectives of Multiculturalism. Western and Transitional Countries*, Zagreb, Faculty of Philosophy, Croatian Commission for UNESCO, 113-123.

Kymlicka, W. (1995), *Multicultural Citizenship. A Liberal Theory of Minority Rights*, Oxford: Clarendon Press.

Labelle, M. et D. Salée (2001), "Immigrant and Minority Representations of Citizenship in Quebec," dans D. Klusmeyer, et T. Aleinikof, *Citizenship Today: Global Perspectives and Practices*, Washington, Carnegie Endowment for International Peace.

Levine, L. (2000), "Everyone from everywhere is in my class now." N. Nager, and E.K. Shapiro (dir.), *Revisiting a progressive Pedagogy*, Albany, State University of New York Press, 95-112.

Manço, A. (2004), "La recherche-formation-action comme espace de changement social," conférence prononcée à l'Université de Moncton, octobre.

Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, *Le secondaire renouvelé... pour un monde nouveau. Document d'information à l'intention du personnel enseignant*, Fredericton, 10. (disponible en ligne: http://www.gnb.ca/0000/publications/servped/Secondaire_RenouveleEnseignant.pdf)

Ministère de l'éducation du Nouveau-Brunswick (2003), Plan l'apprentissage de qualité. Une pierre angulaire de Vers un meilleur avenir. Énoncé de politique pour l'enseignement primaire et secondaire: Écoles de qualité, résultats élevés. Le plan de prospérité du Nouveau-Brunswick: 2002-2012, Fredericton. (disponible en ligne: <http://www.gnb.ca/0000/publications/comm/1894-Publication-F.pdf>).

Nouveau-Brunswick, Educational Services Branch, Department of Education (1996), *A Resource Guide for Educators of English Second Language Learners*, Nouveau-Brunswick, juillet.

Okana, S. et N. Baccouche pour la SAANB (2002), *L'accueil et l'intégration des immigrants francophones au Nouveau-Brunswick*, Société des Acadiens et Acadiennes du Nouveau-Brunswick, Moncton, N.-B., 13 août.

Patriciu, S. et M. Vatz Laaroussi (2002), "L'école, sa mission d'intégration des immigrants et la position de ses acteurs en milieu québécois," M. Vatz Laaroussi et A. Manço, *Jeunesses, citoyennetés, violences. Réfugiés albanais en Belgique et au Québec*, Paris, L'Harmattan, coll. "Compétences interculturelles," 81-111.

Quebec, Department of Education (1986), *Plan of Action for Educational Integration and Interevitorial Education 1998-2002*, Québec.

Quebec, Department of Education (1998), *A School for the Future, Policy Statement on Educational Integration and Intercultural Education*, Québec.

Taylor, C. (1994), *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition*, Princeton: Princeton University Press, 42.

PUBLISHING INFORMATION

Rendez-Vous Immigration 2004

Proceedings of a Conference held in
St. Andrew's, New Brunswick
August 2004

Actes de la conférence sur l'immigration
qui a eu lieu à Saint-Andrews, au
Nouveau-Brunswick
août 2004

Hélène Destrempes and
Joe Ruggeri
editors

© Policy Studies Centre
University of New Brunswick
P.O. Box 4400
Fredericton, NB E3B 5A3
Telephone: (506) 453-4828
Fax: (506) 453-4514
Printed and bound in Canada

Print version: December 2005
Online version: April 2006

Includes bibliographic references

Print ISBN: 1-55131-099-6