

RAPPORT DU PANEL D'EXPERTS SUR LE FINANCEMENT DE L'ÉCOLE FRANCOPHONE AU NOUVEAU-BRUNSWICK

Lucille COLLETTE, Marianne CORMIER et Serge ROUSSELLE*

INTRODUCTION

L'entrée en vigueur, en 1982, de l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*¹, qui consacre – là où le nombre le justifie – le droit, dans une province, à l'instruction dans la langue de la minorité linguistique, a soulevé bien des espoirs dans les communautés francophones et acadiennes. Ces espoirs ne se sont pas tous matérialisés, sans compter qu'il aura fallu bien des décisions du plus haut tribunal du pays pour non seulement guider l'interprétation quant au contenu du droit garanti par cet article, mais également forcer la main aux différents

* Lucille Collette est consultante en ressources humaines et a été vice-rectrice à l'administration et aux ressources humaines de l'Université de Moncton, ainsi que directrice générale du district scolaire 01 au Nouveau-Brunswick; Marianne Cormier est professeure à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton; Serge Rousselle est professeur titulaire à la Faculté de droit de l'Université de Moncton. Les auteurs désirent souligner que ce panel d'experts a été mis sur pied par le Groupe d'action de la Commission sur l'école francophone et le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick et que leur rapport, rendu public le 19 août 2010, s'inscrit dans la suite à donner au rapport de la Commission LeBlanc sur l'école francophone intitulé *L'éducation en Acadie du Nouveau-Brunswick : une voie vers l'autosuffisance linguistique et culturelle*, *infra* note 2.

¹ *Charte canadienne des droits et libertés*, partie I de la *Loi constitutionnelle de 1982*, constituant l'annexe B de la *Loi de 1982 sur le Canada* (R-U), 1982, c 11, art 23 [*Charte*]. On peut résumer le contenu de cet article de la façon suivante : « il impose l'obligation aux provinces, là où le nombre le justifie, de dispenser l'instruction aux enfants de la minorité dans leur langue aux niveaux primaire et secondaire, tout en prévoyant également, lorsque le nombre de ces enfants le justifie, le droit de les faire instruire dans des établissements d'enseignement de la minorité linguistique financés sur les fonds publics » (Rodrigue Landry et Serge Rousselle, *Éducation et droits collectifs : au-delà de l'article 23 de la Charte*, Moncton, Éditions de la Francophonie, 2003 à la p 145).

gouvernements provinciaux afin qu'ils se conforment à leurs obligations en la matière.

Au Nouveau-Brunswick, la question se pose de savoir si la formule de financement du système scolaire respecte pleinement l'article 23 de la *Charte* et les enseignements de la Cour suprême dans l'interprétation de son contenu. Considérant le mandat culturel et identitaire particulier de l'école francophone, ainsi que les obligations constitutionnelles de la province envers sa minorité linguistique, la Commission LeBlanc, dans son examen global du système scolaire francophone, a remis en cause une telle formule de financement fondée principalement ou uniquement sur le nombre d'élèves². À cet égard, dans son rapport final, elle en arrive à la conclusion suivante :

[La formule actuelle de financement] ne tient pas compte des coûts réels, particuliers et complémentaires du mandat lié à l'enseignement en milieu minoritaire [et] ne suffit pas aux obligations éducatives, culturelles et communautaires de l'école acadienne et francophone. Ces obligations éducatives, culturelles et communautaires sont clairement exprimées dans la jurisprudence de la Cour suprême du Canada dans sa lecture et dans son interprétation des droits conférés aux minorités de langue officielle dans l'article 23 de la *Charte*³.

Or, conformément aux souhaits de la Commission LeBlanc et à la demande du Groupe d'action de la Commission sur l'école francophone, il nous revient maintenant de préciser les obligations juridiques et constitutionnelles de la province du Nouveau-Brunswick eu égard au financement du système scolaire francophone et de proposer une formule de financement qui permette à la province de satisfaire pleinement à ses obligations.

Pour ce faire, nous analyserons le contexte juridique applicable, puis en tenant compte de ce contexte nous présenterons des arguments d'ordre pédagogique qui justifient une augmentation des sommes

² Commission sur l'école francophone, *L'éducation en Acadie du Nouveau-Brunswick : une voie vers l'autosuffisance linguistique et culturelle* (Rapport du président de la Commission), 22 mai 2009 aux pp 9 et 28 [Commission LeBlanc].

³ *Ibid* à la p 28.

versées à l'école francophone; enfin, dans le respect des obligations juridiques du gouvernement, nous formulerons cinq recommandations visant la réussite du projet pédagogique francophone.

1. LE CONTEXTE JURIDIQUE

S'agissant de la présentation du contexte juridique, dans un premier temps, nous analyserons les enseignements de la Cour suprême quant aux principes d'interprétation qui s'appliquent à l'article 23 de la *Charte* et, dans un deuxième temps, à la lumière de ces principes, nous étudierons le contenu de cet article. Ce faisant, nous mettrons en lumière les obligations constitutionnelles de la province en matière de financement des écoles de la minorité francophone.

1.1. Les principes d'interprétation applicables

Il est maintenant clairement établi qu'à l'instar des autres dispositions de la *Charte*, les droits linguistiques y garantis ne doivent pas être interprétés de façon étroite ou formaliste; ils doivent plutôt être interprétés de manière large, libérale et généreuse, en fonction de l'objet visé⁴. Or, dans le cas de la disposition constitutionnelle qui nous intéresse, interpréter l'article 23 en fonction de l'objet qu'il vise à protéger revient à chercher sa justification, c'est-à-dire à découvrir pourquoi le droit existe et est protégé par la Constitution, afin d'être à même de le définir et d'en saisir toute sa portée.

Autrement dit, suivant cette approche, la disposition constitutionnelle en cause « doit être située dans ses contextes linguistique, philosophique et historique »⁵ et il ne fait aucun doute que cette façon de procéder s'applique à l'article 23 au sujet duquel le plus haut tribunal au pays a récemment précisé :

⁴ Voir par ex *Hunter c Southam Inc.*, [1984] 2 RCS 45 aux pp 155-156; *R c Big M Drug Mart Ltd*, [1985] 1 RCS 295 à la p 344 [Big M]; *Doucet-Boudreau c Nouvelle-Écosse (Ministre de l'Éducation)*, [2003] 3 RCS 3 aux para 23-24 [Doucet-Boudreau]; *Nguyen c Québec (Ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport)*, [2009] 3 RCS 208 au para 26 [Nguyen].

⁵ *Big M*, *supra* note 4 à la p 344. Voir aussi *R c Blais*, [2003] 2 RCS 236 au para 18 [Blais].

Le contexte historique, démographique et social ayant conduit à la reconnaissance des droits garantis par l'art. 23 demeure la toile de fond de l'analyse des droits linguistiques et il permet de mieux cerner les préoccupations qui ont inspiré leur reconnaissance constitutionnelle. L'analyse et l'interprétation des droits linguistiques cherchent aussi à prendre en compte la dynamique propre à la situation des langues officielles dans chaque province. Ces principes fixent le cadre interprétatif de l'art. 23 de la *Charte canadienne*⁶.

1.1.1. Une interprétation en fonction de l'objet visé dans le cadre d'une approche contextuelle

a) L'article 23 et son objet d'ordre culturel

Vu l'importance d'adopter une approche contextuelle pour analyser la disposition de la *Charte* qui nous intéresse et en bien saisir le sens, nous devons maintenant nous attarder à découvrir les objets de l'article 23 en fonction des critères établis et appliqués par la Cour suprême du Canada.

Le plus haut tribunal au pays reconnaît que l'article 23 est une composante essentielle de la protection constitutionnelle des droits linguistiques relative aux langues officielles au Canada et souligne l'importance des droits linguistiques pour assurer l'épanouissement des collectivités de langue officielle et de leur culture⁷.

La langue joue un rôle fondamental dans la survie culturelle des collectivités de langue officielle et les droits linguistiques reconnaissent ce lien et le consacrent⁸. Ainsi, quoique langue et culture ne soient pas

⁶ *Nguyen, supra note 4 au para 26. Voir également Arsenault-Cameron c Île-du-Prince-Édouard*, [2000] 1 RCS 3 [Arsenault-Cameron], *Solsky (Tuteur de) c Québec (PG)*, [2005] 1 RCS 201 au para 5 [Solski], *Renvoi relatif à la Loi sur les écoles publiques (Man.)*, art 79(3), (4) et (7), [1993] 1 RCS 839 à la p 851 [Renvoi manitobain de 1993] et *Ford c Québec (PG)*, [1988] 2 RCS 712 aux pp 777-778 [Ford].

⁷ *Mahe c Alberta*, [1990] 1 RCS 342 à la p 350 [Mahe].

⁸ *R c Beaulac*, [1999] 1 RCS 768 au para 17 [Beaulac]. Voir par ex *Renvoi : Droits linguistiques au Manitoba*, [1985] 1 RCS 721 à la p 744 [Renvoi manitobain de 1985] où il est écrit, à la p 744, que « [l']importance des droits en matière linguistique est fondée sur le rôle essentiel que joue la langue dans l'existence, le développement et la dignité de

des synonymes, la Cour précise néanmoins que « le dynamisme de la première est indispensable à la préservation intégrale de la seconde.⁹ » Pour la Cour suprême, la langue n'est pas qu'un simple moyen d'expression ou un moyen par lequel un individu exprime son individualité et son identité personnelle; elle constitue « la clef du progrès culturel »¹⁰. Plus qu'un simple outil de communication, la langue est l'expression d'une identité culturelle¹¹.

Par conséquent, on ne saurait dissocier les droits linguistiques des collectivités de langue officielle et les spécificités culturelles de ces collectivités. Les droits linguistiques « mettent en jeu non seulement des droits individuels, mais aussi la vie des communautés linguistiques et la perception que celles-ci ont de leur avenir.¹² » Dans cette optique, « toute garantie générale de droits linguistiques témoigne d'un respect et d'un intérêt fondamental pour les cultures qu'expriment les langues protégées »¹³. Mieux encore, « la protection constitutionnelle des droits linguistiques des minorités est nécessaire pour assurer la solidité et la vitalité des communautés linguistiques minoritaires »¹⁴. C'est pourquoi, en fonction de leur objet, « [l]es droits linguistiques doivent dans tous les cas être interprétés de façon compatible avec le maintien et à l'épanouissement des collectivités de langue officielle au Canada »¹⁵.

Dans le contexte de l'article 23, une telle confirmation de l'objet culturel des droits linguistiques prend une grande importance étant donné le « rôle primordial que joue l'instruction dans le maintien et le développement de la vitalité linguistique et culturelle »¹⁶. En toute logique, la Cour reconnaît que les écoles de la minorité linguistique sont

l'être humain. C'est par le langage que nous pouvons former des concepts, structurer et ordonner le monde autour de nous. Le langage constitue le pont entre l'isolement et la collectivité, qui permet aux êtres humains de délimiter les droits et obligations qu'ils ont les uns envers les autres, et ainsi, de vivre en société. »

⁹ *Mahe*, supra note 7 à la p 362.

¹⁰ *Ibid.*

¹¹ *Ford*, supra note 6 aux pp 748-749; *Mahe*, supra note 7 à la p 362; *Renvoi manitobain de 1985*, supra note 8 à la p 744.

¹² *Solski*, supra note 6 au para 4.

¹³ *Ibid* au para 7.

¹⁴ *Ibid* au para 2.

¹⁵ *Beaulac*, supra note 8 au para 25. Voir également *Arsenault-Cameron*, supra note 6 au para 27; *Solski*, supra note 6 au para 20; *Gosselin (Tuteur de) c Québec (PG)*, [2005] 1 RCS 238 aux para 28-29 [*Gosselin*].

¹⁶ *Mahe*, supra note 7 à la p 350. Voir aussi : *Gosselin*, supra note 15 au para 28.

« indispensables à l'épanouissement des deux langues et des deux cultures officielles »¹⁷ et estime que « la reconnaissance de droits à l'éducation dans la langue d'une minorité contribue à la préservation de la langue et de la culture minoritaire, ainsi que de la minorité elle-même »¹⁸. C'est pourquoi les droits contenus dans l'article 23 « jouent un rôle fondamental en matière de protection et d'épanouissement des communautés linguistiques minoritaires »¹⁹.

Après avoir établi clairement le lien entre l'existence d'écoles pour la minorité linguistique et la préservation d'une culture, la Cour conclut que l'article 23, en garantissant aux parents de la minorité linguistique le droit d'obtenir pour leurs enfants un enseignement dans leur langue partout au pays là où le nombre le justifie, a pour objet général de « maintenir les deux langues officielles du Canada ainsi que les cultures qu'elles représentent et [de] favoriser l'épanouissement de chacune de ces langues, dans la mesure du possible, dans les provinces où elle n'est pas parlée par la majorité »²⁰.

b) L'article 23 : une disposition réparatrice

Il ne fait aucun doute que l'article 23 a également un rôle réparateur à jouer, puisqu'il a été édicté en 1982 pour améliorer la situation difficile dans laquelle les minorités linguistiques des diverses provinces se trouvaient à l'époque. La Cour suprême résume le tout de la façon suivante dans sa première décision sur l'article 23 :

Cet ensemble de dispositions [soit celles de l'article 23], le législateur constituant ne l'a pas édicté dans l'abstrait. Quand il l'a adopté, il connaissait et il avait évidemment à l'esprit le régime juridique réservé aux minorités linguistiques anglophone et francophone relativement à la langue de l'enseignement par les diverses provinces au Canada. Il avait également à l'esprit l'histoire de ces régimes juridiques, tant l'histoire relativement ancienne comme celle

¹⁷ *Mahe*, supra note 7 à la p 363.

¹⁸ *Solski*, supra note 6 au para 7.

¹⁹ *Ibid* au para 3.

²⁰ *Mahe*, supra note 7 à la p 362. Voir également *Renvoi manitobain de 1993*, supra note 6 à la p 849.

du Règlement 17 qui a restreint pour un temps l'enseignement en français dans les écoles séparées de l'Ontario - *Ottawa Separate Schools Trustees c. Mackell*, [1917] A.C. 62 - que l'histoire relativement récente comme celle de la *Loi 101* et des régimes qui l'ont précédée au Québec. À tort ou à raison, ce n'est pas aux tribunaux qu'il appartient d'en décider, le constituant a manifestement jugé déficients certains des régimes en vigueur au moment où il légiférait, et peut-être même chacun d'entre eux, et il a voulu remédier à ce qu'il considérait comme leurs défauts par des mesures réparatrices uniformes, celles de l'art. 23 de la *Charte*, auxquelles il conférait en même temps le caractère d'une garantie constitutionnelle²¹.

De même, plus récemment, elle expliquait que :

Le texte actuel de l'art. 23 témoigne indubitablement des difficultés éprouvées au cours des discussions et des négociations qui ont précédé le rapatriement de la Constitution canadienne en 1982. Dans l'élaboration de ces droits constitutionnels, on ne pouvait rester sourd aux demandes des francophones hors Québec visant la reconnaissance d'une égalité réelle dans le domaine de l'éducation. Il était aussi impossible d'ignorer les inquiétudes de la minorité anglophone du Québec à la suite des conflits linguistiques survenus à partir de la « Révolution tranquille » et ayant culminé avec l'adoption de la *Charte de la langue française*. Enfin, l'anxiété d'une partie importante des francophones québécois à l'égard de l'avenir de leur langue était un fait connu, ne serait-ce qu'en raison des perturbations qu'elle engendrait dans la vie politique canadienne et encore davantage dans celle du Québec²².

²¹ *Québec (PG) c Quebec Protestant School Boards*, [1984] 2 RCS 66 à la p 79.

²² *Solski*, *supra* note 6 au para 9.

Ainsi, de par son objet réparateur, l'article 23 vise à remédier aux injustices passées et aux insuffisances systémiques en assurant dorénavant aux minorités linguistiques une égalité réelle en matière d'éducation en vue de favoriser activement leur épanouissement dans chacune des provinces et contrer l'érosion progressive de leur culture²³.

Dans ce contexte, il y a lieu maintenant de s'attarder à ces importantes notions d'égalité et d'appui actif à l'épanouissement des minorités de langue officielle.

Quant à la notion d'égalité, elle s'inscrit au cœur des différentes dispositions visant la protection constitutionnelle des langues officielles et des cultures des collectivités qui s'y rattachent²⁴. S'agissant de l'égalité des droits en matière linguistique, l'arrêt *Beaulac* rappelle que la notion d'égalité n'y est pas entendue plus restrictivement; la notion d'égalité dont il est question est une égalité véritable, une égalité dite réelle – cette compréhension de la notion constitue la norme en droit canadien²⁵.

Force est de conclure que cette perspective fait ressortir le caractère réparateur de l'article 23 dont l'objet n'est pas de « renforcer le statu quo par l'adoption d'une conception formelle de l'égalité qui viserait principalement à traiter de la même façon les groupes majoritaires et minoritaires de langue officielle »²⁶. Ainsi, selon la Cour suprême, « [l']article 23 repose sur la prémisse que l'égalité réelle exige que les minorités de langue officielle soient traitées différemment, si nécessaire, suivant leur situation et leurs besoins particuliers, afin de leur assurer un niveau d'éducation équivalent à celui de la majorité de langue officielle »²⁷. Autrement dit, au regard d'une disposition qui doit permettre de réaliser l'égalité réelle des communautés de langue officielle en éducation²⁸, « l'histoire enseigne que l'article 23 était destiné à remédier, à l'échelle nationale, à l'érosion progressive des minorités parlant l'une ou l'autre langue officielle et à appliquer la notion de

²³ *Mahe*, supra note 7 aux pp 363 et 378; *Renvoi manitobain de 1993*, supra note 6 à la p 850; *Arsenault-Cameron*, supra note 6 au para 27; *Doucet-Boudreau*, supra note 4 au para 27; *Solski*, supra note 6 au para 21.

²⁴ Voir par ex *Renvoi manitobain de 1985*, supra note 8 au para 31; *Beaulac*, supra note 8 au para 22.

²⁵ *Beaulac*, supra note 8 au para 22.

²⁶ *Arsenault-Cameron*, supra note 6 au para 31.

²⁷ *Ibid.* Voir également *Gosselin*, supra note 15 au para 15.

²⁸ *Solski*, supra note 6 au para 20; *Gosselin*, supra note 15 au para 15.

« partenaires égaux » des deux groupes linguistiques officiels dans le domaine de l'éducation »²⁹.

En ce sens, pour mettre fin aux inégalités historiques et corriger les insuffisances systémiques, l'interprétation donnée à l'article 23 doit, en plus de contribuer au maintien et à l'épanouissement des collectivités de langue officielle, assurer la réalisation d'une égalité réelle en éducation³⁰. Ainsi, les rôles culturel et réparateur de cette disposition se trouvent réunis dans le principe de l'égalité réelle, véritable mesure de l'équité de traitement entre les deux groupes linguistiques officiels. Or, la concrétisation de cette égalité réelle n'a de sens que si les droits linguistiques en cause créent des obligations positives pour l'État comme le rappelle fort à propos le plus haut tribunal au pays :

Les droits linguistiques ne sont pas des droits négatifs, ni des droits passifs; ils ne peuvent être exercés que si les moyens en sont fournis. Cela concorde avec l'idée préconisée en droit international que la liberté de choisir est dénuée de sens en l'absence d'un devoir de l'État de prendre des mesures positives pour mettre en application des garanties linguistiques³¹.

Cela dit, s'agissant du fait que l'article 23 vise également à favoriser activement l'épanouissement des minorités linguistiques, il paraît important d'expliquer plus à fond le motif justifiant l'urgence d'agir. À ce sujet, rappelons que les droits garantis à l'article 23 n'ont d'existence que si « le nombre des enfants le justifie ». Or, pendant que les services éducatifs ne respectent pas les exigences de cette disposition, l'assimilation poursuit son œuvre, ce qui augmente d'autant le risque de ne plus pouvoir se justifier d'un nombre suffisant d'enfants pour satisfaire le critère. Cela démontre l'extrême vulnérabilité des droits garantis par l'article 23 à l'inaction des gouvernements provinciaux, même à tout retard accusé dans la mise en œuvre de cette obligation constitutionnelle. En ce sens, pour contrer l'érosion culturelle et favoriser l'épanouissement des minorités linguistiques, on ne peut tolérer les atermoiements, car « l'omission des gouvernements d'appliquer avec

²⁹ *Mahe*, supra note 7 à la p 364. Voir aussi : *Arsenault-Cameron*, supra note 6 au para 26.

³⁰ *Doucet-Boudreau*, supra note 4 au para 3.

³¹ *Beaulac*, supra note 8 au para 20.

vigilance les droits garantis par l'art. 23 leur permettra éventuellement de se soustraire aux obligations que leur impose cet article »³². C'est pourquoi « [l]a promesse concrète contenue à l'art. 23 de la *Charte* et la nécessité cruciale qu'elle soit tenue à temps obligent parfois les tribunaux à ordonner des mesures réparatrices concrètes destinées à garantir aux droits linguistiques une protection réelle et donc nécessairement diligente³³. »

Étant donné que, de par son objet, l'article 23 remplit une fonction réparatrice, qu'une interprétation bien fondée de cet article doit tenir pleinement compte du rôle capital joué par l'instruction dans la langue de la minorité pour la vitalité linguistique et culturelle des minorités de langue officielle, il n'est donc pas surprenant qu'au nom de l'égalité réelle en éducation, « les réponses aux questions posées devraient idéalement être formulées en fonction de ce qui favorisera le mieux l'épanouissement et la préservation de la minorité linguistique [en cause] »³⁴.

En d'autres termes, une interprétation fondée sur l'objet des droits conférés à l'article 23 cherche à favoriser l'épanouissement des deux langues officielles et des cultures qu'elles représentent, ainsi qu'à mettre fin aux inégalités historiques et à corriger les injustices systémiques afin de faire des collectivités de langue officielle au pays des partenaires égaux en éducation³⁵.

1.2. La portée des droits garantis à l'article 23

Selon les enseignements de la Cour suprême du Canada, pour découvrir la portée des droits et libertés reconnus dans la *Charte*, ceux-ci doivent

³² Doucet-Boudreau, *supra* note 4 au para 29.

³³ *Ibid.*

³⁴ *Renvoi manitobain de 1993*, *supra* note 6 à la p 850.

³⁵ Qui plus est, notons que, dans le *Renvoi relatif à la sécession du Québec*, [1998] 2 RCS 217, la Cour suprême a conclu que le principe de la protection des minorités constitue l'un des principes fondamentaux non écrits de notre Constitution et que, à tout le moins, il a une influence dominante dans son application et son interprétation. D'ailleurs, dans *Solski*, *supra* note 6 au para. 2, la Cour rappelle que, eu égard aux droits scolaires, « [l]a protection des droits linguistiques offerte par l'article 23 de la *Charte canadienne* fait partie intégrante de la protection générale des droits des minorités qui, dans le *Renvoi relatif à la sécession du Québec* [...] a été reconnue comme étant un principe fondamental de la Constitution canadienne. »

être interprétés de manière large, libérale et généreuse en fonction de l'objet visé.

Dans la partie précédente, nous avons noté que l'objet des droits garantis à l'article 23 vise à favoriser activement l'épanouissement des deux langues officielles et des cultures qu'elles représentent, ainsi qu'à remédier aux injustices systémiques et à corriger les inégalités historiques pour faire des collectivités de langue officielle au pays des partenaires égaux en éducation.

Plus concrètement, au-delà du fait que la Cour a clairement reconnu que l'article 23 contient un droit à la gestion et au contrôle de l'instruction par les groupes minoritaires en cause pour tout ce qui touche leur langue et leur culture³⁶, il nous paraît important de souligner qu'elle a jugé que cet article confère également à ces groupes le droit de bénéficier de structures et de services distincts et égaux, ainsi que d'un financement suffisant pour réaliser l'égalité réelle.

1.2.1. Un accès égal à un enseignement de qualité égale

Selon la Cour suprême, l'objet de l'article 23 prend vie lorsqu'une province assure à sa minorité linguistique « un accès égal »³⁷ à un « enseignement de qualité égale »³⁸ à celui offert à sa majorité, et que le cadre dans lequel cet enseignement est dispensé favorise le mieux l'épanouissement et la préservation de la minorité linguistique³⁹.

Les communautés minoritaires de langue officielle ont donc droit à des services et à des structures de qualité équivalente à ceux de la majorité. Dans le respect de l'objet du droit garanti à l'article 23, ces services et ces structures doivent être distincts afin de créer un espace linguistique homogène permettant l'épanouissement des enfants de la

³⁶ *Mahe, supra* note 7 aux pp 369-373. Ce droit doit, selon la Cour, être exercé « par les parents visés par l'art. 23 ou des personnes désignées par ces parents comme leurs représentants » et cette participation des communautés minoritaires est essentielle, car il leur revient de déterminer ce qui est le plus approprié pour leur vitalité linguistique et culturelle étant donné que cette détermination est centrale à leur identité et ce sont elles qui connaissent le mieux leurs réalités et leurs besoins identitaires fondamentaux (voir : *Arsenault-Cameron, supra* note 6 aux para 43-46 et *Mahe, supra* note 7 aux pp 371-372).

³⁷ *Arsenault-Cameron, supra* note 6 au para 27.

³⁸ *Mahe, supra* note 7 à la p 378; *Renvoi manitobain de 1993, supra* note 6 aux pp 862-863.

³⁹ *Renvoi manitobain de 1993, supra* note 6 à la p 850.

minorité en fonction de leur identité culturelle, mais la qualité de ces services et leur accessibilité doivent également être équivalents à ceux dont bénéficient les enfants de la majorité en tenant compte des considérations pédagogiques et financières selon le nombre d'élèves en cause⁴⁰.

En milieu minoritaire, cette égalité réelle est très importante, car un accès plus difficile à ces services et structures, ou des services et structures de qualité moindre, peuvent inciter les parents à choisir les écoles de la majorité, ce qui favorise l'assimilation à la majorité et nuit à la réalisation de l'objet culturel de l'article 23 et de son caractère réparateur.

Ce qui vient d'être dit au sujet de l'égalité réelle prend énormément d'importance au Nouveau-Brunswick où cette notion, loin de se limiter au domaine de l'éducation primaire et secondaire, s'étend, tel que le prévoit la *Charte*, à des institutions d'enseignement et aux institutions culturelles distinctes nécessaires à la protection et à la promotion des communautés linguistiques de la province⁴¹. La *Loi reconnaissant l'égalité des deux communautés linguistiques officielles au Nouveau-Brunswick* abonde dans le même sens en affirmant l'égalité entre ces communautés et leur droit à des institutions distinctes « où peuvent se dérouler des activités culturelles, éducationnelles et sociales », et, tout comme dans la *Charte*⁴², en imposant au gouvernement provincial l'obligation d'assurer la protection de ces droits par des mesures positives⁴³. En ce qui concerne les structures et les services éducatifs et culturels, dans la logique des enseignements de la Cour suprême, il va sans dire que cette égalité réelle, qui s'étend au-delà du domaine traditionnel de l'éducation primaire et secondaire, prend tout son sens dans le secteur de la petite enfance où le droit à des institutions culturelles et d'enseignement distinctes nécessaires à la protection et à la promotion de la communauté francophone est fondamental.

En terminant cette partie de notre exposé, il convient de rappeler que, conformément à la notion d'égalité réelle, la forme que prend le système d'éducation de la minorité linguistique n'a pas à être identique à

⁴⁰ *Ibid* aux pp 853-856.

⁴¹ *Charte*, *supra* note 1 au para 16.1(1)

⁴² *Ibid* au para 16.1(2).

⁴³ *Loi reconnaissant l'égalité des deux communautés linguistiques officielles au Nouveau-Brunswick*, LNB 1981, c O-1.1 art 1, 2, 3.

celle de la majorité, puisque « [l]es situations différentes dans lesquelles se trouvent diverses écoles, de même que les exigences de l'enseignement dans la langue de la minorité rendent une telle exigence peu pratique et peu souhaitable »⁴⁴.

Somme toute, pour réparer les injustices historiques et corriger les inégalités systémiques, « il faut éviter toutes dispositions et structures qui portent atteinte, font obstacle ou ne répondent tout simplement pas aux besoins de la minorité »⁴⁵, d'autant que nos gouvernements provinciaux ont l'obligation de respecter les besoins et les priorités des communautés linguistiques minoritaires et leur pouvoir exclusif de gestion en matière éducationnelle, pour tout ce qui a trait à leur langue et leur culture⁴⁶.

1.2.2. Le financement étatique : une question d'égalité réelle

Considérant l'objet et la portée de l'article 23 de la *Charte*, quelle est la responsabilité des provinces dans la mise en œuvre concrète des droits qui y sont garantis? Quelles sont les obligations financières qui en découlent pour les provinces?

De façon générale, à l'image des autres droits linguistiques⁴⁷ et compte tenu de leur importance pour la protection et la promotion des collectivités de langue officielle et de leur culture, la jurisprudence a clairement consacré l'obligation positive des provinces d'assurer le respect des droits reconnus à l'article 23⁴⁸. De façon spécifique, assurer l'égalité réelle en matière d'éducation exige un financement suffisant⁴⁹ sur les fonds publics provinciaux afin de faire de ces communautés de véritables bénéficiaires de l'article 23⁵⁰ et de vrais partenaires égaux en éducation.

L'égalité réelle étant l'élément clé, la Cour suprême reconnaît, dès sa première décision traitant du sujet, que les besoins particuliers d'une

⁴⁴ *Mahe*, supra note 7 à la p 378. Voir également : *Desrochers c Canada (Industrie)*, 2009 CSC 8 au para 51 [*Desrochers*].

⁴⁵ *Renvoi manitobain de 1993*, supra note 6 à la p 863.

⁴⁶ *Arsenault-Cameron*, supra note 6 aux pp 31 et 49.

⁴⁷ *Beaulac*, supra note 8 au para 24.

⁴⁸ *Renvoi manitobain de 1993*, supra note 6 à la p 859; *Arsenault-Cameron*, supra note 6 au para 52; *Mahe*, supra note 7 à la p 393; *Gosselin*, supra note 15 au para 16.

⁴⁹ Cette expression est tirée de *Mahe*, supra note 7 à la p 376.

⁵⁰ *Arsenault-Cameron*, supra note 6 au para 29.

minorité de langue officielle peuvent rendre nécessaires l'allocation de fonds supplémentaires afin de fournir aux enfants de cette minorité une instruction de qualité égale à celle de la majorité⁵¹. Cela n'a rien de bien surprenant puisque, nous l'avons vu, l'article 23 ne cherche pas à renforcer le statu quo en consacrant une conception formelle de l'égalité, laquelle consisterait à traiter de la même manière les collectivités majoritaires et minoritaires de langue officielle⁵². À ce sujet, la Cour suprême dit ce qui suit :

L'article 23 repose sur la prémisse que l'égalité réelle exige que les minorités de langue officielle soient traitées différemment, si nécessaire, suivant leur situation et leurs besoins particuliers, afin de leur assurer un niveau d'éducation équivalent à celui de la majorité de langue officielle⁵³.

C'est d'ailleurs dans cette optique que la *Loi sur l'éducation* du Nouveau-Brunswick prévoit que « [l]es ressources financières approuvées par l'Assemblée législative pour le fonctionnement des écoles sont réparties par le Ministre, de façon équitable, entre les deux secteurs d'éducation distincts »⁵⁴. Cette *Loi* précise clairement que ce partage équitable « doit chercher à garantir à chaque secteur d'éducation [...] un niveau d'instruction équivalent qui tient compte des besoins et des circonstances particulières de chaque secteur »⁵⁵.

Cela dit, il convient de reconnaître que la Cour suprême n'a jamais eu à trancher un litige portant sur la question du financement nécessaire à la réalisation de l'égalité réelle eu égard à l'article 23. Toutefois, elle a reconnu que, dans les circonstances appropriées, un financement supérieur pour les écoles de la minorité linguistique serait justifié⁵⁶. Cette opinion est conforme au principe de l'égalité réelle voulant que les communautés de langue officielle doivent, considérant leur situation et

⁵¹ *Mahe*, *supra* note 7 à la p 378.

⁵² *Arsenault-Cameron*, *supra* note 6 au para 31. Voir aussi *Gosselin*, *supra* note 15 au para 15; *Mahe*, *supra* note 7 à la p 378.

⁵³ *Arsenault-Cameron*, *supra* note 6 au para 31.

⁵⁴ *Loi sur l'éducation*, LRNB 1973, c E-1.12 au para 44(1).

⁵⁵ *Ibid* au para 44(2). Précisons que ce paragraphe a été ajouté à la *Loi* en l'an 2000 : *Loi modifiant la Loi sur l'éducation*, LNB 2000, c 52, art 44.

⁵⁶ *Mahe*, *supra* note 7 aux pp 378 et 387.

leurs besoins particuliers, être traitées différemment afin qu'elles puissent jouir pleinement d'un système d'éducation équivalent à celui de la majorité et qu'elles deviennent des partenaires égaux en éducation⁵⁷.

2. LE CONTEXTE PÉDAGOGIQUE

Le contexte juridique que nous venons d'analyser fait clairement ressortir les visées culturelle et réparatrice des droits conférés par l'article 23 de la *Charte*. Il en ressort également que des mesures spécifiques s'imposent pour en arriver à une égalité réelle en éducation, compte tenu de la situation et des défis particuliers de l'école en contexte linguistique minoritaire.

Dans cette optique, d'un point de vue pédagogique, il nous faut analyser la situation dans laquelle évolue l'école francophone au Nouveau-Brunswick pour être à même de connaître les besoins qui lui sont propres. Ce faisant, nous serons mieux outillés pour proposer et justifier les mesures qui s'imposent et les investissements nécessaires afin d'assurer l'égalité réelle en éducation et de mettre fin aux inégalités historiques et aux insuffisances systémiques en la matière, et ce, en vue de favoriser le mieux le développement et l'épanouissement de la communauté francophone de la province.

2.1. Le recrutement et la rétention de tous les enfants admissibles à l'école francophone

Suivant la jurisprudence relative à l'article 23 de la *Charte*, l'un des objectifs primordiaux de l'école francophone est de favoriser le développement et l'épanouissement de la communauté minoritaire. Un examen de la situation montre cependant que la communauté francophone du Nouveau-Brunswick est loin d'atteindre le niveau d'épanouissement souhaité, du moins auquel nous sommes en droit de nous attendre, et ce, malgré une certaine effervescence culturelle. Des événements récents, tels que le Congrès mondial acadien qui s'est tenu dans la Péninsule acadienne, l'adoption d'une réglementation relative à l'affichage commercial bilingue à Dieppe, ainsi que la prise en charge du

⁵⁷ *Arsenault-Cameron*, supra note 6 au para 31. Voir aussi *Gosselin*, supra note 15 au para 15.

développement des arts et de la culture par des artistes et artisans acadiens, témoignent certes de la vigueur de la communauté, mais peuvent faire oublier la situation sociodémographique critique des francophones de la province.

En ce qui concerne plus spécifiquement le domaine de l'éducation, nous présentons ici différentes tendances sociodémographiques qui illustrent un déclin de vitalité de la population francophone du Nouveau-Brunswick. Notre analyse montre que le nombre d'enfants admissibles à l'école de langue française est en baisse. Une seconde tendance inquiétante ressort aussi de l'analyse : la faible participation des enfants admissibles au système d'éducation en français. À l'heure actuelle, il y a tout lieu de croire qu'en l'absence de mesures positives, ces tendances iront en s'accroissant.

En appliquant le critère de l'article 23 qui définit les enfants d'ayants droit selon la langue maternelle des parents aux données des recensements de 2001 et de 2006, Rodrigue Landry⁵⁸ dénombre les enfants admissibles à l'école francophone au Nouveau-Brunswick et montre le déclin de cette population. Nous reproduisons ci-dessous un tableau qui résume la situation :

Tableau 1

**Nombre d'enfants admissibles à l'école francophone
au Nouveau-Brunswick, selon les critères de l'article 23⁵⁹.**

2001			2006		
0-4 ans	5-17 ans	Total	0-4 ans	5-17 ans	Total
12 890	43 565	56 455	11 145	38 315	49 460

D'après le tableau 1, en 2001 le nombre d'enfants admissibles à l'école francophone était de 56 455 pour la tranche d'âge de 0 à 17 ans, alors qu'il n'était plus que de 49 460 en 2006. Il s'agit d'une perte de 6995 enfants en cinq ans.

Cette baisse d'enfants admissibles s'explique par différents facteurs, dont plusieurs sont difficilement réversibles. Dans le tableau 2,

⁵⁸ R Landry, *Petite enfance et autonomie culturelle : Là où le nombre le justifie...V*. Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques, 2010 [Landry 2010].

⁵⁹ *Ibid* à la page 29.

nous donnons des précisions sur certains facteurs qui expliquent ce déclin populationnel.

En consultant le tableau 2, on peut conclure que divers facteurs, incluant le vieillissement de la population et le faible taux de fécondité, ont contribué à la diminution de près de 7 000 enfants du nombre d'enfants admissibles à l'école francophone entre 2001 et 2006. À ce

Tableau 2

**Tendances démographiques lourdes de la population francophone
du Nouveau-Brunswick**

Facteurs expliquant la baisse du nombre d'enfants admissibles	Précisions
Vieillissement de la population	Le ratio des personnes de 65 ans et plus par rapport aux personnes de 15 ans et moins permet de calculer l'indice de vieillissement de la population. Ce ratio était de 0,27 pour la population canadienne en 1971. Le ratio actuel du Nouveau-Brunswick est de 0,84. Une population vieillissante produit moins d'enfants ⁶⁰ .
Faible taux de fécondité	Le taux de fécondité des femmes francophones (hors Québec) est de 1,48, ce taux se situe au dessous du seuil de remplacement de la population ⁶¹ .
Migration hors province	Pour des raisons souvent économiques, une proportion de la population quitte la province.
Transfert linguistique (assimilation)	Les transferts linguistiques au Nouveau-Brunswick sont de l'ordre de 11 %, c'est-à-dire que 89 % de la population francophone continue de parler le français le plus souvent à la maison ⁶² .

⁶⁰ L. Marmen, et J-P Corbeil, *Les langues au Canada : Recensement de 2001*, Ottawa, Ministre des travaux publics et Services gouvernementaux Canada, Patrimoine canadien et Statistique Canada, 2004.

⁶¹ Landry 2010, *supra* note 58

⁶² R Landry et S Rousselle, *Éducation et droits collectifs. Au-delà de l'article 23 de la Charte*. Moncton, N-B. : Éditions de la francophonie, 2003 [Landry et Rousselle].

Faible exercice des droits conférés par l'article 23	Les droits conférés par l'article 23 peuvent se perdre après une génération lorsque les ayants droit n'inscrivent pas leurs enfants à l'école francophone et ne parlent pas régulièrement le français à la maison.
Hausse du taux d'exogamie	26,3 % des enfants âgés de 0 à 4 ans, ayant au moins un parent francophone, vivent dans une famille exogame. Chez les enfants de ces familles, seulement 47,8 % utilisent le français au moins régulièrement à la maison et 54,4 % déclarent une connaissance du français. Par rapport à l'anglais, la langue française semble moins se transmettre dans les familles exogames. À plus ou moins longue échéance, un segment important de la population ne sera plus admissible à l'école francophone ⁶³ .

rythme, certaines écoles risquent d'être vides avant longtemps. Selon Rodrigue Landry⁶⁴, chacun de ces facteurs sont eux-mêmes l'expression de tendances « lourdes » qu'il sera difficile à renverser. Il est évident qu'il ne faut pas attendre de l'école qu'elle arrive à inverser toutes ces tendances et à revitaliser à elle seule la communauté. Cependant, il semble que l'école puisse agir sur au moins deux de ces tendances, soit la participation à l'école francophone et les transferts linguistiques.

L'école francophone joue un rôle critique pour freiner l'assimilation, mais elle peut seulement jouer ce rôle si les enfants admissibles la fréquentent. Pour obtenir un bilinguisme additif (c'est-à-dire un bilinguisme qui ne nuit pas à la langue maternelle), dans un milieu de faible vitalité linguistique, les recherches de Landry et Allard⁶⁵ ont montré que la scolarisation et la famille, vecteurs de francité, doivent contrebalancer le milieu socio-institutionnel dominant anglophone. Dans un tel milieu, l'inscription à l'école de la majorité mène souvent à un bilinguisme soustractif (c'est-à-dire un bilinguisme qui nuit aux compétences langagières de la langue maternelle). Or, au Nouveau-Brunswick, il y a moins d'enfants inscrits à l'école francophone qu'il y en a d'admissibles.

⁶³ Landry 2010, *supra* note 58

⁶⁴ *Ibid.*

⁶⁵ R Landry et R Allard « Contact des langues et développement bilingue : Un modèle macroscopique. » *La Revue canadienne des langues vivantes*, 1990, 46, aux pp 527-553 [Landry et Allard].

Nous savons déjà que les effectifs scolaires dans la province sont à la baisse. Par exemple, en septembre 2008, les effectifs scolaires du Nouveau-Brunswick comptaient 31 119 élèves inscrits à l'école francophone. En comparaison, dix ans auparavant, soit en septembre 1998, les écoles francophones du Nouveau-Brunswick comptaient 40 875 inscriptions⁶⁶. Si nous comparons les chiffres du MÉNB et ceux de Landry, nous pouvons avoir une idée de la proportion d'enfants admissibles inscrits à l'école francophone. Selon Landry, le Nouveau-Brunswick comptait, en 2006, 38 215 enfants admissibles à l'école francophone âgés entre 5 et 17 ans, ce qui correspond approximativement à l'âge scolaire⁶⁷. Selon les chiffres du ministère de l'Éducation, il y avait 32 353 élèves inscrits à l'école francophone. On peut donc conclure qu'environ 84 % des enfants admissibles fréquentaient l'école francophone⁶⁸.

Une autre étude, effectuée à partir des données du recensement de 2006, révèle des valeurs légèrement différentes. La méthodologie est quelque peu différente et cette variation s'explique en bonne partie par la tranche d'âge de 5 à 17 ans utilisée par Landry, laquelle reste approximative puisque beaucoup d'enfants commencent l'école à 4 ans et poursuivent leurs études à 18 ans. Cette autre étude nous indique qu'au Nouveau-Brunswick, dans les écoles primaires, seulement 81 % des enfants dont au moins un parent remplit les critères de l'article 23 sont inscrits dans une école francophone; ce taux diminue à 79 % au niveau secondaire. En nombre absolu, il s'agit d'un total de 6 980 élèves qui fréquentent une école anglophone (soit en immersion ou dans le programme régulier), alors qu'ils auraient droit de fréquenter une école francophone⁶⁹.

Malgré ces disparités, ces deux études permettent de conclure qu'environ 20 % des enfants admissibles à l'école francophone n'y sont pas inscrits. Dans la plupart des cas, pour ces enfants, deux

⁶⁶ Ministère de l'éducation du Nouveau-Brunswick, *Statistiques sommaires, année scolaire 2008-2009*. La division des politiques et de la planification, Ministère de l'éducation du Nouveau-Brunswick, 2009 [*Statistiques sommaires*].

⁶⁷ Landry 2010, *supra* note 58.

⁶⁸ *Statistiques sommaires*, *supra* note 66.

⁶⁹ J-P Corbeil, C Grenier et S Lafrenière, *Les minorités prennent la parole : résultats de l'enquête sur la vitalité des minorités de langue officielle*, Statistique Canada, 2007.

conséquences en résultent : le transfert linguistique vers l'anglais et la perte des droits conférés par l'article 23.

Deux études d'envergure pancanadienne, effectuées par des agences de recherche⁷⁰, ont cherché à découvrir les motivations derrière le choix d'inscrire ou non leurs enfants à l'école francophone. À la lumière de ces études, les parents semblent craindre souvent que la fréquentation de l'école francophone nuise aux compétences en anglais de leur enfant. Ils ont aussi une perception négative de cette école en ce qu'elle offrirait moins de choix de cours et proposerait un matériel didactique moins actuel. Au plan logistique, la distance entre la résidence et l'école est souvent un frein à l'inscription. Enfin, les familles en situation d'exogamie optent souvent pour l'école de langue anglaise afin de faciliter la participation du parent anglophone à l'éducation de l'enfant.

Nous l'avons dit : la situation est urgente. Quand l'école francophone perd 7 000 élèves comme ce fut le cas entre 2001 et 2006, c'est toute la communauté francophone qui souffre. Considérant que seulement 80 % des enfants admissibles à l'école francophone y sont inscrits, des mesures doivent être mises en place pour recruter les 20 % restant afin d'assurer la pérennité de la communauté. Nous proposons donc que de nouveaux investissements soient faits en petite enfance, en mesures d'accueil et d'accompagnement et en francisation, et que ces investissements soient accompagnés d'une campagne de conscientisation et de valorisation du fait français.

2.1.1. La petite enfance

« Intervenir dans le domaine de la petite enfance, c'est s'attaquer en amont au problème de l'assimilation et permettre une intervention précoce en ce qui concerne les apprentissages, les problèmes de développement et la construction identitaire de nos jeunes et de leurs parents »⁷¹.

⁷⁰ Simbal et Sondages Ad Valorem, *Rapport de consultation. Étude de marché auprès des ayants droit*. Soumis à la Fédération nationale des conseils scolaires francophones, 2005 [Simbal et Sondages Ad Valorem].

⁷¹ Commission LeBlanc *supra* note 2 à la p 6.

« Agir dans le domaine de la petite enfance pour sensibiliser les parents à leurs choix langagiers, c'est investir dans le futur de la communauté »⁷².

Le rapport de Rodrigue Landry⁷³ fait l'état des lieux en ce qui a trait aux enfants admissibles à l'école francophone. À partir des données du recensement de 2006, il dénombre 11 145 enfants d'ayants droit âgés de moins de quatre ans, au Nouveau-Brunswick. Parmi ceux-ci, 6 410 vivent avec deux parents francophones, alors que 2 930 (26 %) vivent dans des familles exogames. Les autres, soit 1 805 enfants, vivent dans une famille monoparentale. Les familles francophones endogames réussissent à transmettre le français comme langue maternelle dans 98 % des cas, alors que dans les familles exogames, le taux de transmission du français langue maternelle chute à 49 % quand la mère est francophone et à 33 % quand le père est francophone. Ces chiffres nous indiquent clairement l'état d'urgence de la situation. Dans les familles exogames dont l'un des parents est francophone, moins d'une famille sur deux réussit à transmettre le français à leurs enfants. Nous croyons qu'il faut agir rapidement et mettre en place des structures et fournir des services destinés à la petite enfance afin d'aider ces familles à transmettre la langue française et la culture qui s'y rattache à leurs enfants. En l'absence de tels structures et services, les parents ne sont pas toujours en mesure d'assurer la transmission de la langue et de la culture française à leurs enfants et sont portés à choisir l'école anglophone⁷⁴.

L'importance de la période de la petite enfance n'est plus à prouver. Il est reconnu que cette période est capitale dans le développement de l'enfant. Avec des services adéquats, des interventions appropriées, un bon encadrement et la mise en place de conditions stimulantes pour le développement global des enfants, ceux-ci peuvent arriver à l'école prêts pour réussir la prochaine étape de leur parcours de vie. Les parents ont besoin de soutien et de services pour les aider dans leur rôle de premier éducateur de leur enfant. Pour les enfants qui se dirigent vers l'école francophone, cette préparation doit se faire en français. La francisation des enfants devrait se faire dès la petite enfance, avant l'entrée à l'école. Investir dans la francisation en petite enfance

⁷² Landry 2010, *supra* note 58 à la p 58.

⁷³ *Ibid.*

⁷⁴ *Ibid.*

permettrait d'éviter des retards dans le cheminement scolaire et économiserait des ressources à long terme.

Au Nouveau-Brunswick, dans la *Loi sur les garderies éducatives* adoptée en avril dernier, mais qui n'est pas encore entrée en vigueur, on indique que l'exploitant d'un établissement de garde agréé doit appliquer « la version intégrale d'un curriculum éducatif ou les deux versions intégrales que fournit le ministre »⁷⁵. Il semble donc que l'exploitant pourra appliquer le curriculum de l'une ou l'autre des langues officielles, ou encore opérer une garderie bilingue. En consultant le site internet du ministère du Développement social du Nouveau-Brunswick, on peut trouver une liste des garderies agréées de la province. Cette liste révèle justement la présence de garderies bilingues. Certaines garderies s'affichent comme unilingues anglaises, d'autres comme unilingues françaises et, enfin, d'autres disent proposer un environnement où les deux langues sont présentes.

Les espaces bilingues ont tendance à être assimilateurs ont montré Landry et Rousselle⁷⁶, d'où la nécessité de réserver des espaces homogènes francophones dans les milieux minoritaires pour assurer le développement de la langue et de la culture. L'article 23 de la *Charte* et l'interprétation qu'en a donné la Cour suprême abondent dans le même sens, et ce, en vue d'assurer l'égalité réelle en matière d'éducation⁷⁷. Quant à la *Loi reconnaissant l'égalité des deux communautés linguistiques au Nouveau-Brunswick* et à l'article 16.1 de la *Charte*, ces textes énoncent, entre autres, le droit de la communauté francophone à des institutions culturelles et d'enseignement distinctes et les obligations positives du gouvernement à cet égard. Pourtant, nulle part dans la nouvelle *Loi sur les garderies éducatives* peut-on trouver des mesures concrètes qui vont dans le sens de la protection d'un espace homogène francophone, et ce, malgré la présence d'un curriculum distinct⁷⁸. Nous sommes d'avis que l'absence de toute précision quant aux besoins de services et d'espaces francophones distincts risque de créer des espaces bilingues et

⁷⁵ *Loi sur les garderies éducatives*, LNB 2010, c E-0.5 au para 18(1).

⁷⁶ Landry et Rousselle, *supra* note 62.

⁷⁷ *Renvoi manitobain de 1993*, *supra* note 6 aux pp 849, 854 et 855; *Mahe*, *supra* note 7 aux pp 363 et 370.

⁷⁸ Le paragraphe 18(3) de cette *Loi* confirme la possibilité de services éducatifs dans les deux langues dans un même établissement en prévoyant que « [l']exploitant qui applique les deux versions intégrales d'un curriculum éducatif le fait en conformité avec les exigences réglementaires ».

assimilateurs qui ne favoriseront pas la spécificité du développement langagier et culturel d'expression française et nuiront au développement et à l'épanouissement de la communauté francophone vu le milieu minoritaire dans lequel cette dernière évolue. Dans le respect des droits linguistiques existants, nous sommes convaincus qu'il est absolument nécessaire et critique de mettre en place une structure dualiste afin d'offrir à la communauté francophone des services distincts à la petite enfance et à un réseau de garderies éducatives homogènes. Qui plus est, la petite enfance est le meilleur moment pour franciser les enfants qui ne sont pas des locuteurs du français, mais qui sont admissibles à l'école francophone. Nous sommes d'avis que la mise en œuvre du principe de dualité dans l'offre de services et les structures destinés à la petite enfance doivent inclure des mesures de francisation familiale.

Nous tenons à rappeler que ce point de vue s'inscrit pleinement dans la logique de l'article 16.1 de la *Charte* et des droits qu'il garantit, ainsi que de la *Loi sur l'égalité des deux communautés linguistiques au Nouveau-Brunswick*, qui non seulement oblige le gouvernement à protéger l'égalité de ces deux communautés et leurs droits à des institutions distinctes, mais qui précise également de façon claire que « [l]e gouvernement du Nouveau-Brunswick, dans les mesures législatives qu'il propose, dans la répartition des ressources publiques et dans ses politiques et programmes, encourage, par des mesures positives, le développement culturel, économique, éducationnel et social des communautés linguistiques officielles »⁷⁹.

Nous appuyons entièrement les propositions suivantes de la Commission LeBlanc :

[Il faut assurer] le développement de ce secteur [de la petite enfance] en continuité avec le reste du système éducatif francophone en demandant au gouvernement de *soit* le transférer sous la responsabilité du ministère de l'Éducation, *soit* d'assurer la création d'une section proprement francophone au ministère du Développement social. La dualité administrative au ministère de l'Éducation *ou* la création d'une nouvelle section proprement

⁷⁹ *Loi reconnaissant l'égalité des deux communautés linguistiques officielles au Nouveau-Brunswick*, supra note 43 art 3.

francophone qui inclurait, entre autres, les Services à la petite enfance et en milieu scolaire au ministère du Développement social viendra également assurer que l'optique de développement du secteur de la petite enfance se fasse de façon continue avec toutes les étapes de la vie éducative en français au Nouveau-Brunswick. Pour qu'une minorité culturelle et linguistique se développe, il est important qu'elle puisse planifier et contrôler le continuum d'apprentissage⁸⁰.

Tout le secteur francophone de la petite enfance [...] doit être rattaché au milieu scolaire et financé par des fonds publics. Les services universels à la petite enfance doivent viser le développement global de l'enfant francophone, l'accompagnement des parents, la mise en valeur de la langue et l'identité et la création de liens entre les domaines de l'éducation, de la santé et des services familiaux, de la justice, de l'économie et de la culture. Cette intégration favorisera la continuité des services spécialisés en petite enfance. La création de cet espace homogène francophone est sans doute l'une des priorités les plus pressantes [nous soulignons]⁸¹.

Investissements nécessaires :

- Établissement de la dualité linguistique dans les structures et tous les services (orthophonie, travailleurs sociaux, etc.) à la petite enfance;
- Établissement de mesures de francisation dès la petite enfance;
- Investissement dans des garderies unilingues françaises, rattachées aux écoles et financées sur les deniers publics.

⁸⁰ Commission LeBlanc, *supra* note 2 à la p 9.

⁸¹ *Ibid* à la p 47.

2.1.2. La conscientisation quant aux droits linguistiques et valorisation de l'école francophone (recrutement)

Souvent, les parents ne connaissent pas les droits qui leur sont conférés et, s'ils les connaissent, ils ignorent tout des recherches, notamment celles de Landry et Allard⁸², lesquelles montrent qu'en milieu minoritaire l'école francophone offre le meilleur moyen d'assurer un bilinguisme fort. Les élèves francophones y développent une grande compétence en anglais. Nous rappelons que les études portant sur les raisons qui motivent les parents francophones à inscrire ou non leur enfant à l'école francophone révèlent que, parmi les raisons pour choisir l'école anglophone, il y a la crainte que leur enfant ne développe pas une maîtrise suffisante de l'anglais⁸³. Les familles doivent savoir que le fait de ne pas choisir l'école francophone entraînera la perte de l'héritage linguistique et culturel francophone, sans en contrepartie produire de gain au plan du développement langagier en anglais chez les francophones qui auront fréquenté l'école anglaise. C'est pourquoi Rodrigue Landry⁸⁴ propose une importante campagne de marketing et d'éducation au sujet des droits linguistiques. Comme Landry, nous corroborons la recommandation suivante du rapport de la Commission LeBlanc :

Le besoin s'impose d'entreprendre une campagne de sensibilisation à l'échelle de la province en ce qui concerne le droit constitutionnel à l'éducation de langue française, et ce, particulièrement auprès de parents ayants droit dont les enfants sont d'âge préscolaire. Une partie intégrante du message transmis concernerait la valorisation de l'éducation de langue française, les avantages qu'elle procure [...] ⁸⁵.

Investissements nécessaires :

- Développement d'une vaste campagne provinciale de marketing concernant les droits à l'école francophone et la

⁸² Landry et Rousselle, *supra* note 65.

⁸³ Simbal et Sondages Ad Valorem, *supra* note 70.

⁸⁴ Landry 2010, *supra* note 58.

⁸⁵ Commission LeBlanc, *supra* note 2 à la p 47.

valeur ajoutée de celle-ci (un plus haut taux de bilinguisme, le maintien de l'héritage linguistique et culturel, etc.);

- Développement d'outils pour aider les parents à comprendre les enjeux linguistiques liés au parcours scolaire de leur enfant et à les accompagner dans leur cheminement langagier et identitaire.

2.1.3. Les réalités d'accueil et d'accompagnement (rétention)

Les familles éprouvent des difficultés à transmettre la langue et à développer les habiletés en littératie chez leurs enfants. Nous avons mentionné l'importance d'entreprendre une campagne afin de conscientiser les familles au sujet des droits scolaires et de favoriser l'exercice de ces droits. Or, le développement d'une sensibilité à l'égard de ces enjeux et la valorisation de l'école francophone ne suffisent pas. Les familles exogames ou les familles de nouveaux arrivants, peu importe la langue qu'elles parlent à la maison, doivent sentir qu'elles sont acceptées et accompagnées. Elles doivent trouver une place équitable au sein de l'école francophone. Une recherche récente sur les mesures d'accueil et d'accompagnement des familles exogames montre que lorsque l'accueil et l'accompagnement des familles sont efficaces, les parents dans ces familles deviennent des acteurs importants dans le projet éducatif de l'école⁸⁶. Ainsi, le parent qui ne parle pas le français, s'il se sent accueilli et s'il sent qu'il est considéré comme partie prenante de l'éducation de son enfant, s'engagera dans le projet linguistique et identitaire de l'école et sera d'autant encouragé à prendre des mesures pour assurer une continuité de ce projet à la maison. Déjà, les districts scolaires francophones du Nouveau-Brunswick ont conscience de ce fait et prennent des mesures pour favoriser l'accueil et l'accompagnement de ces familles. Cette recherche au sujet des mesures d'accueil et d'accompagnement recommande de les étendre et de les bonifier afin d'assurer une place équitable aux parents qui ne parlent pas le français et

⁸⁶ M Cormier et A Lowe *Étude des mesures d'accueil et d'accompagnement et de l'implantation de différents modèles de francisation*. Centre de recherche et de développement en éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton, 2010 [Cormier et Lowe].

de recruter un nombre maximal d'enfants. Or, étendre et bonifier les mesures d'accueil et d'accompagnement exigent des ressources humaines et matérielles supplémentaires; ces ressources nouvelles sont nécessaires pour réaliser l'égalité réelle.

Investissements nécessaires (ou à continuer et à mieux financer)

- préparation et distribution d'une trousse d'accueil pour les familles exogames;
- élaboration d'activités d'accompagnement du parent qui ne parle pas français afin de l'aider à jouer son rôle d'accompagnateur dans le parcours scolaire de son enfant, tels que des cours de français, des ateliers qui enseignent à ce parent comment il peut accompagner son enfant même s'il ne maîtrise pas la langue;
- élaboration d'activités d'accompagnement des familles exogames (p. ex. soirées familiales) en vue de la francisation des parents et des enfants.

2.1.4. Les services de francisation

Le critère de l'article 23 qui nous intéresse se concentre sur la langue parlée des parents. Or, les parents francophones du Nouveau-Brunswick ont de plus en plus de difficultés à transmettre leur langue, particulièrement dans un contexte exogame et dans certaines régions de la province⁸⁷, ce dont témoigne le fait que trop d'élèves arrivent à l'école sans parler le français. Nous croyons qu'agir massivement et avec urgence en petite enfance améliorerait grandement la situation et, par ricochet, réduirait significativement les besoins en francisation dans les écoles. L'établissement de la dualité linguistique dans l'offre de services destinés à la petite enfance viendrait, du moins en partie, pallier les besoins en francisation en première année du primaire. À l'heure actuelle, beaucoup d'élèves n'ont pas les compétences nécessaires en français pour pouvoir fonctionner convenablement dans un environnement scolaire de langue française. L'état de la situation est tel

⁸⁷ Landry 2010, *supra* note 58.

qu'il est urgent d'améliorer les services de francisation⁸⁸. Outre les services à la petite enfance qui exigent, nous l'avons vu, des services de francisation, l'école doit mettre en place des mesures pour s'assurer qu'au sein des nouvelles cohortes, les non-locuteurs du français puissent rapidement fonctionner dans la langue véhiculaire de l'école. Un suivi prolongé en francisation (dès la petite enfance et tout au long du primaire, au minimum) est nécessaire pour assurer un développement langagier adéquat. À l'heure actuelle, les écoles ont embauché du personnel pour travailler en francisation, tel que le leur prescrit la loi provinciale sur l'éducation :

Le conseil d'éducation de district doit fournir à un élève admis dans une école de langue française en vertu de l'alinéa (1)d), les programmes et les services scolaires supplémentaires qui, de l'avis du directeur général concerné, sont nécessaires afin d'améliorer les compétences linguistiques de l'élève de façon à ce que celui-ci puisse participer de manière adéquate au programme d'instruction dans lequel il a été placé en vertu de l'article 11⁸⁹.

Il ne semble pas, toutefois, que cette exigence légale des conseils d'éducation prévoit des fonds supplémentaires pour la mise en place de ces programmes et la prestation de ces services supplémentaires. Nous nous demandons si, pour créer ces programmes et fournir ces services, il a fallu sacrifier d'autres activités pédagogiques.

Dans la province, il ne semble y avoir aucune politique, programme ou norme au sujet des services de francisation. Ainsi, des variations quant à la quantité de services de francisation offerts se constatent d'une école à l'autre. Le tableau 3 illustre la situation.

Il est d'abord surprenant de constater, dans le tableau 3, que les écoles doivent assurer des services de francisation pour 962 élèves dans l'ensemble de la province. Ce chiffre atteste qu'il s'agit d'un phénomène d'importance. Il faut 17,6 enseignants à temps plein pour assurer ces services, ce qui occasionne des coûts supplémentaires. En outre, la variation dans l'offre de services est évidente. En comparant, par

⁸⁸ Cormier et Lowe, *supra* note 86.

⁸⁹ *Loi sur l'éducation*, *supra* note 54 au para 5(3).

exemple, les districts 3 et 5 auxquels, chacun, trois ETP en francisation sont affectés, on constate que le premier district compte 28 élèves en francisation et que le deuxième en compte 180.

Une étude récente⁹⁰ a révélé que les ressources humaines et matérielles sont insuffisantes pour assurer la bonne marche des programmes de francisation. Cette même étude constate un besoin criant de formation en francisation. Le rapport de la Commission LeBlanc⁹¹ fait le même constat.

Tableau 3
Nombre d'élèves recevant des services de francisation eu égard au nombre d'enseignants à temps plein (ETP) en francisation

District	Nombre d'écoles	Nombre d'ETP	Nombre d'élèves ayant des services (M-2)
1	11	7,3	566
3	5	3	28
5	16	3	180
9	12	1	43
11	12	3,3	145
TOTAL	56	17,6	962

Source : MÉNB

La mise en place de programmes de francisation de qualité rassurera les parents et contribuera évidemment à un meilleur apprentissage.

Investissements nécessaires

- Élaboration d'un guide provincial portant sur les démarches didactiques en francisation;
- Offre permanente de formations initiales et de formations continues pour les enseignants en francisation;

⁹⁰ Cormier et Lowe, *supra* note 86.

⁹¹ Commission LeBlanc, *supra* note 2.

- Création de ressources matérielles en francisation;
- Promotion de l'usage des technologies de l'information en francisation;
- Développement d'outils et de matériel de francisation qui utilisent les technologies de l'information;
- Ouverture d'un nombre suffisant de postes d'enseignants en francisation, à tout le moins en petite enfance et au niveau primaire.

2.2 Un soutien à l'enseignement pour assurer l'égalité réelle

La mise en place de mesures visant à recruter le plus d'enfants admissibles possible, puis à accueillir, à accompagner et à retenir les enfants ainsi recrutés exige un soutien substantiel à l'enseignement pour assurer la réalisation de l'égalité réelle en matière d'éducation. De façon générale, il n'est pas facile de déterminer si, tel que le prévoit l'article 23 de la *Charte*, l'instruction est tout aussi accessible en langue française qu'en langue anglaise et si la qualité de cette instruction est égale. Car, l'enseignement est une tâche complexe qui nécessite, pour assurer le succès, la maîtrise d'une panoplie d'habiletés qu'il faut, de surcroît, mettre en œuvre simultanément. Le succès et donc la qualité de l'enseignement reposent sur l'élaboration d'une séquence didactique logique, une gestion de classe efficace, la mise en œuvre d'une bonne dynamique motivationnelle au sein du groupe et la création d'un climat accueillant et sécurisant. Aucune étude existante ne mesure, à partir notamment des habiletés présentées ci-dessus, la qualité de l'enseignement dispensé dans les écoles de la province. Cependant, il va sans dire que certains facteurs peuvent faire en sorte qu'une école donnée ou qu'un groupe d'écoles donné soient moins accessibles et que l'acte d'enseigner y soit plus ardu, notamment, un manque de ressources, l'hétérogénéité des classes et le fait d'enseigner en français dans un contexte anglo dominant⁹². Nous allons donc examiner les

⁹² A Gilbert, S LeTouzé, J-Y Thériault & R Landry, *Le personnel enseignant face aux défis de l'enseignement en milieu minoritaire francophone*, Ottawa, Fédération canadienne des enseignants et des enseignantes/Centre interdisciplinaire de recherche sur la

facteurs qui rendent l'acte d'enseigner ou, plus précisément, l'acte pédagogique en contexte linguistique minoritaire plus complexe, et qui montrent la nécessité de fournir des ressources supplémentaires à l'école francophone.

2.2.1. La construction identitaire

Nul ne peut nier qu'à l'échelle de la planète, l'anglais occupe de plus en plus de place⁹³. La mondialisation de l'économie et des communications a fait en sorte que même parmi les langues internationales dominantes, l'anglais est dans une classe à part, trônant au sommet. Cette hiérarchie des langues étant, on comprend que des locuteurs d'autres langues aspirent à connaître l'anglais, à pouvoir communiquer dans cette langue qui a valeur de langue commune⁹⁴. Chaque jour, partout sur la planète, l'hégémonie de l'anglais se confirme un peu plus. Le Nouveau-Brunswick n'échappe pas à ce phénomène linguistique d'une ampleur sans doute inégalée dans l'histoire du monde. Lorsqu'on est confronté quotidiennement à une langue et à une culture dont le statut social est aussi prestigieux, il est normal de s'y sentir attiré⁹⁵. Ainsi, les jeunes fréquentant l'école de la minorité peuvent manifester une ambivalence plus ou moins marquée envers leur identité et leur culture. Souvent, ils expriment leur loyauté à la langue et à la culture françaises, tout en adoptant des comportements qui manifestent une préférence pour la langue majoritaire. Ainsi, ils s'affirmeront comme francophones, mais ils parleront anglais entre eux⁹⁶.

Pour assurer l'épanouissement de la communauté, le plus grand défi de l'école francophone, selon la Commission LeBlanc, consiste à

citoyenneté et les minorités/Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques, 2004 [Gilbert, LeTouzé, Thériault et Landry].

⁹³ S Rousselle, *La diversité culturelle et le droit des minorités : une histoire de développement durable*, Cowansville (Québec), Yvon Blais, 2006.

⁹⁴ Landry 2010, supra note 58.

⁹⁵ R Landry, R Allard, K Deveau et N Bourgeois, *Autodétermination du comportement langagier en milieu minoritaire : un modèle conceptuel*, Francophonies d'Amérique, 2004, 20, aux pp 63-78.

⁹⁶ C Dallaire et J Roma. «Entre la langue et la culture, l'identité francophone des jeunes en milieu minoritaire au Canada» dans R Allard, dir., *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : bilan et perspectives*, Québec, ACELF / Moncton, Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE), 2003 aux pp 30-46.

renforcer l'attachement à la langue et à la culture : « Dans un monde idéal, la fierté et l'identité francophones seraient acquises de façon automatique dès la naissance »⁹⁷. Dans la réalité, le contexte minoritaire fait en sorte que, à l'extérieur de l'école, les élèves baignent dans la culture anglo-américaine. Ils ne connaissent que très peu la culture canadienne francophone. Les enseignants, issus du même contexte, sont également peu familiers avec la culture francophone⁹⁸. Il faut que l'école, dans ce domaine, contrebalance l'effet d'acculturation induit par le contexte anglophone dominant en intégrant notamment les arts et la culture à l'enseignement.

Investissements nécessaires

- Développement d'un programme de formation en animation linguistique et culturelle en vue de l'intégration de ce savoir au curriculum des niveaux primaire et secondaire;
- Développement d'un programme de formation qui intègre les arts et la culture dans l'enseignement.

2.2.2. Les ressources matérielles

Pour arriver à faire des communautés linguistiques de véritables partenaires égaux en éducation, nous considérons que la situation de la communauté francophone et les besoins qui lui sont propres commandent, dans l'optique d'une égalité réelle qui exige un traitement différent si nécessaire, des investissements particuliers dans les secteurs suivants :

a) Les ressources didactiques de base

Il s'agit ici d'une question économique élémentaire : la production d'un livre (ou la traduction d'un livre) coûte cher; si on peut en vendre beaucoup, on en produira plus, ce qui en réduira le prix unitaire; en contrepartie, si le marché est plus petit, le prix sera plus élevé. En raison

⁹⁷ Commission LeBlanc, *supra* note 2 à la p 32.

⁹⁸ Gilbert, LeTouzé, Thériault et Landry, *supra* note 92.

du bassin plus grand de locuteurs de l'anglais en Amérique du Nord, les livres dans cette langue coûtent moins cher.

Ainsi, si on attribue exactement le même budget pour l'achat de livres à deux écoles, l'une de langue française et l'autre de langue anglaise, cette dernière pourra se procurer une plus grande quantité de livres que l'école de langue française.

Pour que l'école francophone et l'école anglophone bénéficient de ressources équivalentes, il est nécessaire d'octroyer plus d'argent à cette première. La démonstration de la différence de coûts n'est pas chose facile à faire, puisque chaque secteur linguistique de la province fait usage de ressources variées, qui correspondent à leurs programmes d'études et à leurs résultats d'apprentissage visés. Ces ressources sont également de différents formats. Toutefois, il n'en demeure pas moins que les choix sont plus limités et plus onéreux pour le secteur linguistique francophone. De plus, une ressource adéquate n'est pas toujours disponible et elle doit alors être créée de toutes pièces, ce qui coûte cher en temps et en argent. À contrario, en ce domaine, de nombreuses ressources sont disponibles en anglais, souvent gratuitement sur la toile. En dépit des mises en garde ayant trait à la difficulté de comparer les coûts en la matière, les tableaux 4 et 5 montrent les prix de matériel didactique pour les cours de mathématiques. Deux niveaux scolaires, soit la 5^e année (tableau 4) et la 9^e année (tableau 5) serviront d'exemples.

Ces deux tableaux illustrent de manière frappante la différence de prix entre le matériel scolaire de langue française et celui de langue anglaise et les coûts supplémentaires que cela engendre pour le secteur francophone. En plus de cette différence de coûts, la rareté des ressources qui correspondent adéquatement aux programmes d'études du secteur francophone a pour conséquence la nécessité de créer et d'adapter le matériel pertinent. Cela signifie que pour chaque dollar investi par le secteur anglophone en achat de matériel didactique, le secteur francophone doit en investir au moins trois pour bénéficier de ressources équivalentes. Nous recommandons donc que, dans l'optique de l'égalité réelle, l'on tienne compte de cette disparité et finance les achats de ressources didactiques dans un rapport de trois pour un à l'avantage du secteur francophone.

Tableau 4
Comparaison du prix du matériel didactique, secteurs francophone et anglophone, 5^e année, mathématiques.

5 ^e année			
Secteur francophone		Secteur anglophone	
Mathématiques	Prix	Mathématiques	Prix
Presto 5 – Manuel A – Vol. 1 à 4	72,95 \$	Interactions – Gr 5 – Student Book	50,55 \$
Presto 5 – Guide d’enseignement A	479,95 \$	Interactions – Gr 5 – Teacher Resource Binder	144,05 \$

Tableau 5
Comparaison du prix du matériel didactique, secteurs francophone et anglophone, 9^e année, mathématiques.

9 ^e année			
Secteur francophone		Secteur anglophone	
Mathématiques	Prix	Mathématiques	prix
OmniMaths 9 – Manuel de l’élève	82,95 \$	Minds On Math 9 – Student Edition	60,75\$
OmniMaths 9 – Guide d’enseignement	400,00 \$	Minds On Math 9 – Teacher Resource Book	196,25\$

Investissements nécessaires

- Octroi d’un financement pour l’achat de ressources didactiques qui tient compte des disparités entre les prix des ouvrages en français et en anglais.
- Octroi d’un financement pour combler le déficit de ressources didactiques disponibles qui correspondent adéquatement aux programmes d’études du secteur francophone.

b) Les livres : un contrepoids à l'environnement dominant anglais

Les compétences en lecture sont directement liées au succès scolaire et à l'intégration harmonieuse à la société. À l'inverse, des lacunes en lecture occasionnent souvent des difficultés scolaires et une marginalisation sociale. Pour améliorer les compétences en lecture, il faut lire... lire... et lire. Les enseignants doivent promouvoir la lecture et être des modèles eux-mêmes, c'est-à-dire être des mordus de lecture s'ils ne le sont pas déjà, afin de déclencher chez les élèves la dynamique motivationnelle nécessaire à l'engagement en lecture. Un élément clé de la promotion de la lecture auprès des jeunes lecteurs est le fait de proposer un choix de livres variés qui correspondent à leurs intérêts⁹⁹.

Or, il faut se rappeler que nous vivons en contexte minoritaire, ce qui signifie que les livres et les ressources en français sont moins accessibles et coûtent plus cher. Ce sont là deux facteurs qui peuvent inciter un parent qui veut acheter un livre à son enfant à en choisir un en anglais.

De plus, les adultes du Nouveau-Brunswick lisent moins que la moyenne canadienne. Les adultes francophones du Nouveau-Brunswick qui ont répondu à l'enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes de 2003¹⁰⁰ ont obtenu de faibles résultats. Le fait de vivre dans un contexte minoritaire explique sans doute en partie cette situation. Cette enquête mesurait quatre compétences en littératie sur une échelle allant de 1 à 5. Le niveau trois de cette échelle d'alphabétisation est considéré comme le niveau de compétence qu'un individu doit atteindre minimalement pour bien vivre dans une société orientée vers le savoir. Or, au Nouveau-Brunswick, 66 % des francophones se situent dans les deux niveaux d'alphabétisation les plus bas (niveaux un et deux), au-dessous donc du seuil à partir duquel on considère qu'un individu possède une compétence linguistique suffisante pour bien fonctionner dans la société. Ce taux est plus élevé que chez les anglophones du Nouveau-Brunswick, pour qui il s'établit à 51 %.

⁹⁹ M Jolicoeur, *Faire la promotion de la lecture par la bande : Expérience d'un cercle de lecture au sein d'une équipe de hockey*, thèse de maîtrise inédite, Université de Moncton, 2010.

¹⁰⁰ J-P Corbeil, *Le volet canadien de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes de 2003 (EIACA) : état de la situation chez les minorités de langue officielle*, Ottawa, Statistique Canada, 2006 [Corbeil 2006].

La ventilation des résultats du Nouveau-Brunswick par tranche d'âge n'a pas, à notre connaissance, été réalisée. Le rapport de cette enquête internationale¹⁰¹ a ventilé ces taux d'alphabétisation par tranche d'âge en tenant compte de l'ensemble des provinces canadiennes dans lesquelles la minorité francophone est assez nombreuse pour être statistiquement représentative, soit le Nouveau-Brunswick, l'Ontario, la Nouvelle-Écosse et le Manitoba. Pour l'ensemble de ces quatre provinces, les taux d'alphabétisation varient selon la tranche d'âge, avec des taux plus élevés chez les personnes plus âgées. On constate en effet chez les personnes de 65 ans et plus que les compétences linguistiques de 92 % des francophones de ces quatre provinces se situent sous le niveau trois. Les jeunes adultes affichent également de faibles taux d'alphabétisation. Environ 45 % des francophones de ces quatre provinces, âgés entre 25 et 44 ans, n'atteignent pas le seuil considéré comme minimal pour bien fonctionner dans la société moderne. En comparaison, pour les anglophones du Canada de cette tranche d'âge, ce taux s'établit à 26 %¹⁰².

Ces chiffres sont particulièrement inquiétants puisque les adultes âgés entre 25 et 44 ans sont les parents des enfants fréquentant les écoles francophones du Nouveau-Brunswick. Considérant ce taux d'alphabétisation, on peut se demander si ces parents sont en mesure d'accompagner leurs enfants dans leur parcours scolaire, de les aider à faire leurs devoirs. Peuvent-ils seulement lire les nombreux dépliants produits par le MÉNB qui suggèrent des pistes d'intervention pour aider les enfants à réussir à l'école? Sont-ils en mesure de comprendre toutes les communications provenant de l'école (bulletins scolaires, mémos, etc.)? Initient-ils leurs enfants régulièrement à la lecture? Les mettent-ils régulièrement en contact avec des livres? Le rapport de l'enquête internationale¹⁰³ indique que 60 % des adultes francophones du Nouveau-Brunswick ont admis ne jamais lire ou ne pratiquement jamais lire.

Si l'école veut inverser cette tendance, elle doit proposer un plus grand éventail de livres que l'école anglophone. En effet, un élève vivant en contexte linguistique majoritaire aura plus facilement accès à des livres de toutes sortes dans sa famille et dans sa communauté. En

¹⁰¹ *Ibid.*

¹⁰² *Ibid.*

¹⁰³ *Ibid.*

revanche, pour l'élève vivant en contexte minoritaire, il est plus difficile de se procurer ainsi des livres. Il appartient donc à l'école francophone de rétablir cet équilibre en offrant aux élèves une quantité très importante de livres. Nous croyons que l'école francophone devrait disposer d'un ensemble de livres au moins deux fois plus important que l'école anglophone.

Les enseignants ont beaucoup à faire. Ils manquent de temps pour chercher de bonnes ressources en français à la fois attrayantes et motivantes pour leurs élèves. Ces ressources sont disponibles, mais moins accessibles en contexte minoritaire. Le fait est que la recherche de bonnes ressources en français exige du temps et une expertise. Pour ces raisons, nous suggérons l'embauche d'une personne qui aurait la responsabilité d'effectuer cette recherche pour l'ensemble des écoles francophones de la province. À partir des catalogues des libraires et des maisons d'édition, cette personne établira des listes de livres par thème et par groupe d'âge. Ainsi, une enseignante de cinquième année qui voudrait des suggestions de lecture pour ses élèves sportifs pourrait consulter cette personne responsable pour obtenir une liste appropriée. Nous suggérons donc de créer un partenariat entre le Centre de ressource pédagogique de la Faculté des sciences de l'éducation et le ministère de l'Éducation. Employée du Centre, la personne embauchée pourrait profiter des ressources et de l'expertise de ce dernier dans l'exécution de ses tâches. Quant à lui, le Centre pourrait devenir le chef de file au chapitre des ressources pédagogiques et littéraires dans la province et contribuer activement à la diffusion d'une information pertinente à ce sujet aux écoles et au personnel éducatif de la province. Ainsi, les enseignants pourraient recevoir des suggestions de romans adaptés à l'âge des élèves de leur groupe et pourraient même emprunter des exemplaires pour les consulter.

Investissements nécessaires

- Octroi d'une somme qui permettra de doubler le montant dont disposent actuellement les écoles francophones pour acheter des livres de lecture;
- Embauche d'une personne chargée de cibler des nouveaux livres et de les promouvoir auprès de l'ensemble des écoles francophones de la province;

- Création d'un mécanisme d'emprunts des « trousseaux » de livres thématiques appartenant au Centre de ressources pédagogiques afin de partager et de promouvoir ces ressources en français;
- Création de stratégies d'alphabétisation familiale pour accompagner les familles et les convaincre d'adopter de bonnes habitudes de lecture et ainsi favoriser le développement des compétences linguistiques.

2.2.3. Un matériel pédagogique à notre image

Des études montrent que les élèves des écoles de langue française du Nouveau-Brunswick souffrent d'insécurité linguistique, autant statutaire que formelle. L'insécurité linguistique formelle se manifeste quand les individus se sentent incapables de bien parler leur langue. Ils se font une représentation mentale subjective négative de leurs compétences linguistiques : « [I]ls sont conscients de l'existence d'une forme qu'ils croient légitime et sont persuadés qu'ils ne peuvent la réaliser »¹⁰⁴. L'insécurité linguistique entraîne une baisse de l'estime de soi et de la production écrite; en fait, tous les modes d'expression en sont affectés. Pour sa part, l'insécurité linguistique statutaire se manifeste quand les locuteurs croient que leur langue possède un statut moins important qu'une autre langue.¹⁰⁵ Dans le cas du Nouveau-Brunswick, les francophones qui vivent une insécurité statutaire croient que l'anglais revêt un statut plus important que le français.

Différentes mesures peuvent évidemment être prises pour contrer l'insécurité linguistique. Pour ce qui est du matériel pédagogique, il est important de fournir des titres et des ouvrages dans lesquels les membres de la communauté se reconnaissent afin d'y agir contre l'insécurité statutaire, en légitimant le statut du groupe minoritaire, et sur l'insécurité formelle, en montrant que l'accent d'ici n'est pas synonyme d'erreur de langue¹⁰⁶.

¹⁰⁴ A Boudreau et L Dubois, *Insécurité linguistique et diglossie : Étude comparative de deux régions de l'Acadie du Nouveau-Brunswick*, Revue de l'Université de Moncton à la p 8.

¹⁰⁵ L-J Calvet, *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon, 1999.

¹⁰⁶ A Boudreau et M-E Perrot, *Quel français enseigner en milieu minoritaire : Minorités et contacts de langue : le cas de l'Acadie. Glottopol (6)*, 2005 aux pp 7-21.

Des ressources pédagogiques qui sont le reflet de la communauté nourrissent à la fois l'identité collective du groupe et l'identité individuelle des membres du groupe. Il faut permettre au groupe de s'exprimer et de montrer sa personnalité à travers ses créations, ses médias et ses manuels scolaires. Comment se définir collectivement et construire un projet de société si les traits de notre culture ne s'expriment pas dans notre matériel scolaire¹⁰⁷?

Investissements nécessaires

- Création de ressources pédagogiques à notre image, et ce, pour l'ensemble des matières et des niveaux scolaires.

2.2.4. Une intégration optimale des TIC

Pour contrebalancer les effets du milieu socio-institutionnel anglo-dominant, l'école francophone a besoin d'un budget plus important pour l'intégration des TIC.

Les nouvelles technologies peuvent constituer une menace au fait français au Nouveau-Brunswick, puisque les jeunes se les approprient rapidement et adoptent des sites sociaux comme *facebook*, *msn*, *myspace*, etc., qui se déroulent surtout en anglais. Les sites les plus fréquentés par les jeunes sont des sites en anglais¹⁰⁸. Or, les nouvelles technologies ne devraient pas constituer une menace pour les individus vivant en contexte minoritaire. Au contraire, les technologies démocratisent et facilitent l'accès aux ressources en français et à la culture francophone. Prenons l'exemple de l'ONF qui a rendu disponibles la grande majorité de ses films sur son site (www.onf.ca). Peu importe où l'on se trouve, si on est branché, on peut avoir accès à des films, des textes, de l'information, de la musique en français. Il est également possible de communiquer avec des gens de la francophonie de tous les coins du

¹⁰⁷ *Ibid.* Voir aussi M Cormier, *La pédagogie en milieu minoritaire francophone : une recension des écrits*. Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants/ Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques, 2005 [Cormier 2005].

¹⁰⁸ R Landry, R Allard et K Deveau, *Profil sociolinguistique des élèves de 11^e année des écoles de langue française de l'Ontario. Outil de réflexion sur les défis de l'aménagement linguistique en éducation*, Rapport de recherche: Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques, 2007.

monde. Grâce aux TIC, on peut réduire l'isolement des communautés minoritaires¹⁰⁹.

Les écoles doivent être à la fine pointe de la technologie afin de fournir, à tous les élèves en contexte minoritaire, l'accès en français aux TIC. Il faut cultiver chez les élèves l'habitude de faire usage de ces ressources en français: « Il est temps d'offrir à nos élèves des environnements d'apprentissage riches et stimulants afin qu'ils puissent prendre leur place et se retrouver eux aussi sur la toile mondiale tout en conservant leur identité culturelle »¹¹⁰.

Nous croyons, de surcroît, qu'un investissement en TIC pourrait contribuer à combler le déficit en ressources didactiques de façon stratégique et efficace. En effet, des ressources pédagogiques aux couleurs et aux accents d'ici pourraient être créées et mises en ligne afin d'en faciliter le partage. En ce qui a trait aux livres, ces derniers sont de plus en plus accessibles en version électronique et, sur ce support, ils sont moins onéreux. Des outils simples comme l'« ipod touch » peuvent inclure l'application « Antidote », ainsi qu'une fonction d'enregistrement permettant à l'élève de verbaliser ses idées avant la rédaction de son texte. Ces outils et applications ont d'ailleurs récemment été fournis à des élèves du district scolaire 11 dans le cadre d'un projet financé par les fonds d'innovation. Un investissement en ce domaine pourrait conférer une valeur ajoutée à l'école francophone pour les parents incertains quant au choix de l'école de leur enfant de l'y inscrire. Nul doute qu'une école à la fine pointe de la technologie, innovatrice et créatrice faciliterait le recrutement des enfants admissibles.

Investissements nécessaires

- Création d'un fonds pour munir tous les élèves des écoles francophones d'outils technologiques afin de leur inculquer des habitudes quant à l'usage des TIC qui préservent l'identité francophone;
- Création d'un fonds pour augmenter le nombre de mentors en TIC afin de former les enseignants à ces outils

¹⁰⁹ B Manzerolle, *Les TIC à l'école de langue française en milieu minoritaire*, Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, 2007.

¹¹⁰ *Ibid* à la p 11.

et à l'usage qu'il est possible d'en faire dans la salle de classe.

2.2.5. La pédagogie en milieu minoritaire : un traitement différent au nom de l'égalité réelle

Face aux nombreux défis posés par l'enseignement en milieu linguistique minoritaire, il arrive souvent que les enseignants pensent qu'ils ont besoin d'en faire plus, qu'ils doivent travailler plus fort. Une étude précise qu'il ne faut pas nécessairement en faire plus, il faut plutôt travailler différemment¹¹¹. Dans cette optique, une pédagogie destinée spécifiquement aux élèves du milieu linguistique minoritaire commence à se définir¹¹². Cette pédagogie, qui propose de travailler dans une perspective transformatrice et conscientisante, présente une première ébauche de stratégies d'intervention différentes adaptées au contexte minoritaire. En d'autres termes, elle vise d'abord à intervenir sur les perceptions de statut du groupe minoritaire. En agissant ainsi, l'objectif est d'affranchir l'élève des perceptions d'insécurité ou d'infériorité qu'il pourrait entretenir et de nourrir un sentiment nouveau d'affiliation au groupe fondé sur les valeurs de compétence et d'autonomie. À cet égard, pour concourir au développement d'une pensée critique et d'un rapport positif à la langue, ainsi que pour favoriser l'appropriation des éléments culturels du groupe et la maîtrise des apprentissages, l'école doit remplir un double mandat; il faut d'abord qu'elle permette l'entier développement de l'élève sous ses aspects cognitifs, affectifs et sociaux, mais aussi qu'elle contribue à la construction d'une identité individuelle et collective forte. Au plan académique, cette pédagogie vise l'appropriation de la langue savante et l'enrichissement du vocabulaire par la mise en place d'activités de littératie dans toutes les matières¹¹³.

¹¹¹ Cormier 2005, *supra* note 107.

¹¹² R Landry, « Pour une pédagogie actualisante et communautarisante en milieu minoritaire francophone » dans R. Allard (dir) *Actes du Colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : Bilan et perspectives*, Québec, ACELF / Moncton, Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE), 2003 aux pp 135-156; Cormier 2005, *supra* note 107.

¹¹³ Pour une description plus détaillée de cette pédagogie, voir Cormier 2005, *supra* note 107.

Cependant, cette pédagogie reste encore à préciser et à opérationnaliser. La majorité des enseignants de la province ne la connaissent pas ou la connaissent peu. Pour arriver à mettre en place une pédagogie qui saura répondre efficacement aux besoins réels des élèves du milieu linguistique minoritaire, nous préconisons les investissements suivants :

Investissements nécessaires

- Élaboration d'un programme de formation en pédagogie dans une perspective transformatrice et conscientisante pour les directions d'école et les enseignants du secteur francophone;
- Conception de ressources pédagogiques spécifiques pour mettre en œuvre cette pédagogie;
- Organisation de séances de formation en pédagogie en milieu minoritaire.

2.2.6. Une offre de services équivalents

Dans certaines régions rurales ou dans les milieux où les francophones sont en situation de minorité plus marquée, l'offre de services spécialisés, la variété de cours proposés et la disponibilité des programmes sportifs laissent parfois à désirer. Les conséquences de ces lacunes sont multiples. Dans les régions où le français est très peu parlé, l'école anglophone est d'autant plus attractive qu'elle est souvent moins éloignée et qu'elle est capable d'offrir ces services, cette variété de cours et ces programmes sportifs. Pour un élève, le choix de s'inscrire à l'école anglophone ne signifie pas nécessairement au départ le rejet de son identité francophone; il peut simplement souhaiter bénéficier de services que l'école francophone ne fournit pas. Mais pour lui, ce choix peut être lourd de conséquences : il peut entraîner la perte de son identité francophone. Il faut reconnaître que dans les régions plus rurales plus particulièrement, l'école anglophone exerce moins d'attrait. Toutefois, une offre de services insuffisante en quantité et en variété peut nourrir le sentiment d'insécurité statutaire en ternissant l'image de l'école de la communauté. La perception qu'a le groupe du statut de sa langue peut

en souffrir. Dans les milieux ruraux et les milieux où les francophones sont nettement minorisés, il faut faire preuve de créativité et arriver à des stratégies de recrutement invitantes et intéressantes qui répondent aux besoins des élèves. On aura beau faire preuve de la plus grande créativité qui soit, un financement supplémentaire s'avérera nécessaire pour élaborer et mettre en place ces formules. Par exemple, si une école en milieu rural n'a pas accès aux services d'un orthophoniste, pourrait-on envisager d'offrir ce service à distance au moyen de TIC et de logiciels tels que *skype*? Pour assurer l'efficacité du service, il faudrait pouvoir compter sur un aide-enseignant qui assurerait un suivi sur place, à la suite de l'intervention à distance. Une formule créative peut également être mise en place pour les programmes sportifs. Par exemple, on pourrait devoir former une équipe sportive compétitive en combinant les meilleurs athlètes de deux ou même trois écoles. Or, pour ce faire, un financement s'avère nécessaire afin de défrayer les coûts liés au transport et à la construction des infrastructures que nécessiterait un tel arrangement. Essentiellement, il s'agit de penser autrement et, ainsi, de trouver des solutions innovantes pour pallier les lacunes actuelles et assurer un financement adéquat qui permettra de couronner les nouvelles formules de succès, plutôt que de les voir échouer en raison d'un manque de ressources.

Investissements nécessaires

- Création d'un fonds d'innovation pour soutenir les projets créatifs, dans les petites écoles des milieux ruraux et des milieux où les francophones sont fortement minoritaires.

2.3. Les conséquences des inégalités en éducation

En somme, à l'heure actuelle, l'école francophone manque cruellement de ressources humaines et matérielles pour bien remplir le mandat que l'article 23 de la *Charte* lui confie et ainsi assurer la réalisation de l'égalité réelle en éducation. Il y a lieu de souligner que la Cour suprême a précisé récemment qu'une inégalité dans les résultats peut constituer un *indice* de la présence d'une inégalité dans la qualité des services offerts aux

deux communautés linguistiques¹¹⁴. En ce sens, bien qu'il s'agisse d'un outil insuffisant pour mesurer la qualité globale de l'instruction dans les écoles, les résultats aux diverses évaluations peuvent nous mettre sur la piste des disparités qui existent notamment entre les secteurs francophone et anglophone. Lors de l'évaluation du programme de suivi des acquis (PISA) en 2006, les élèves francophones du Nouveau-Brunswick ont moins bien performé que les élèves anglophones. En sciences, la moyenne des élèves francophones de la province (482) est la deuxième plus faible au pays, seuls les élèves francophones de la Nouvelle-Écosse (475) ont fait pire. Les élèves anglophones du Nouveau-Brunswick, quant à eux, ont obtenu une moyenne de 516. L'écart de 34 points entre la moyenne des élèves francophones et anglophones de la province est statistiquement significatif¹¹⁵.

En lecture, les élèves du secteur francophone ont récolté une moyenne de 465 alors que celle des élèves anglophones s'est élevée à 510. Dans ce cas, l'écart est de 45. Il est à noter qu'en lecture, la moyenne canadienne est de 527¹¹⁶.

Lors de cette même évaluation en mathématiques (PISA 2006), la moyenne des francophones s'est élevée à 499 contre 509 chez les anglophones¹¹⁷.

Le tableau 6 permet de comparer avec la moyenne canadienne les résultats obtenus par les deux groupes linguistiques de la province à l'évaluation PISA 2006.

Ces résultats de 2006 ressemblent à ceux de 2004. Lors de l'évaluation des connaissances scientifiques du programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS) en 2004, effectuée par le Conseil des ministres de l'Éducation (CMEC) à l'échelle pancanadienne auprès des élèves de 13 et 16 ans, les élèves néo-brunswickois francophones ont

¹¹⁴ Desrochers, *supra* note 44 aux para 56 et 62. Autrement dit, selon la Cour suprême, le principe de l'égalité réelle en matière de services n'exige pas une égalité de résultats, mais l'inégalité de résultats peut constituer un indice valable de l'inégalité dans la qualité des services offerts.

¹¹⁵ P Bussière, T Knighton et D Pennock, *La performance des jeunes du Canada en sciences, en lecture et en mathématiques. Premiers résultats de 2006 pour les Canadiens de 15 ans*, ministère de l'Industrie du Canada, 2007.

¹¹⁶ *Ibid.*

¹¹⁷ *Ibid.*

obtenu les pires scores au pays¹¹⁸. Cette évaluation mesurait le rendement des élèves selon un continuum à cinq niveaux, représentant l'acquisition progressive par l'élève d'habiletés et de connaissances tout au long de son parcours scolaire. Le niveau un est censé représenter l'état des habiletés et de connaissances de l'élève au début de sa scolarité, le niveau 5 représente les habiletés et connaissances de l'élève doué inscrit à des cours spécialisés de sciences à la fin de ses études scolaires.

Tableau 6

Résultats des élèves des secteurs francophone et anglophone du Nouveau-Brunswick au regard de la moyenne canadienne à l'évaluation du PISA 2006

<i>Sujet</i>	Moyenne des élèves francophones du Nouveau-Brunswick	Moyenne des élèves anglophones du Nouveau-Brunswick	Moyenne canadienne
Sciences	482	516	534
Lecture	465	510	527
Mathématiques	499	509	527

On a fait passer les mêmes examens aux élèves de 13 et 16 ans. Les chercheurs qui ont préparé ces examens prévoyaient que la performance moyenne des élèves de 13 ans se situerait au moins au niveau 2 et que celle des 16 ans serait de 3 ou plus. Près de 35 % des élèves du secteur francophone du Nouveau-Brunswick de 13 ans n'ont pas réussi à atteindre le niveau un tandis que, du côté anglophone, seulement 19 % des élèves de 13 ans n'ont pas réussi à l'atteindre. Ces résultats sont en-deçà de la moyenne canadienne, qui se situe à 14 %. Chez les élèves âgés de 16 ans, 17 % des francophones du Nouveau-Brunswick ne parviennent toujours pas au niveau un, comparativement à 12 % des anglophones; la moyenne pour l'ensemble du Canada se situe à 7 %¹¹⁹.

Ces résultats s'inscrivent dans une tendance. Les minorités francophones canadiennes obtiennent généralement des résultats plus

¹¹⁸ CMEC, *Rapport sur l'évaluation en sciences III. Programme d'indicateurs du rendement scolaire*, Toronto, Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, 2005.

¹¹⁹ *Ibid.*

faibles en sciences, en lecture et en écriture que leurs compatriotes dans les différentes évaluations pancanadiennes et internationales, qu'il s'agisse du Programme indicateurs de rendement scolaire (PIRS) (maintenant remplacé par le programme pancanadien d'évaluation (PPCE)), du PISA ou de la Description internationale des enseignements et des performances en matière d'écrit (DIEPE)¹²⁰.

Une étude du Conseil des ministres de l'Éducation du Canada remarquait notamment que, de façon régulière, la population francophone du Nouveau-Brunswick obtenait de plus faibles résultats que leurs homologues anglophones. Il va sans dire que ce fait ne peut être attribué uniquement à la qualité de l'enseignement, puisque « [d]e tels résultats scolaires ne relèvent pas exclusivement de problématiques d'ordre pédagogique ou didactique, mais également de facteurs socio-culturels et économiques »¹²¹. Nous sommes d'avis que le manque de ressources pour combler les inégalités entre les systèmes d'éducation du milieu majoritaire et minoritaire explique également en partie ces faibles résultats.

2.4. Autres éléments à prendre en considération pour déterminer la hauteur du financement

2.4.1. Le transport pour les spécialistes, les réunions et les formations

Les districts francophones du Nouveau-Brunswick, qui couvrent l'ensemble de la province, s'étendent sur de grands territoires. Les écoles sont dispersées dans diverses communautés francophones, éloignées les unes des autres. Dans les districts francophones très étendus, il faut plusieurs heures à un spécialiste, par exemple un psychologue scolaire, pour se rendre d'une école à l'autre. Dans une ville comme Saint John, dans un district anglophone, le même spécialiste pourrait consacrer une plus grande proportion de son temps à faire ce pour quoi on le paye : fournir des services spécialisés. Nous sommes d'avis que la formule de

¹²⁰ R Landry & R Allard, *Résultats pancanadiens des élèves francophones en milieu minoritaire aux évaluations du PIRS : variables contextuelles et conséquences pédagogiques*, Rapport de recherche soumis au Conseil des ministres de l'Éducation, 2002.

¹²¹ CMEC, *Résultats pancanadiens des élèves francophones en milieu minoritaire au Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS). Rapport analytique*, Toronto, Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, 2004 à la p 5.

financement doit tenir compte de cette réalité afin d'assurer la réalisation de l'égalité réelle dans ce contexte.

De même, chaque fois qu'un district souhaite réunir son personnel éducatif ou spécialisé provenant de différentes écoles pour une formation ou une séance d'informations, il doit supporter des coûts de déplacements importants. Pour assurer la réalisation de l'égalité réelle, il faut tenir compte de cette réalité et prévoir les fonds supplémentaires pour payer ces déplacements.

Investissements nécessaires

- Introduction d'un facteur géographique dans le calcul d'attribution des services spécialisés;
- Création d'un fonds pour défrayer les coûts associés aux déplacements plus longs.

2.4.2 La construction d'écoles dans les régions où les effectifs sont en net recul

Nous voulons ici revenir sur la donnée selon laquelle seulement 80 % des enfants admissibles à l'école francophone y sont inscrits, afin d'y apporter quelques nuances. En effet, il faut savoir que ce taux varie considérablement selon les communautés francophones de la province. Nous estimons, par exemple, que dans le triangle que forment Tracadie, Shippagan et Caraquet, près de 100 % des enfants admissibles à l'école francophone la fréquentent. Dans ces régions, l'école anglaise est éloignée et la concentration démographique de la population francophone fait en sorte que la socialisation se fait surtout en français. Conséquemment, l'école francophone devient le choix naturel des parents pour la scolarisation de leurs enfants. En revanche, la réalité est bien différente dans les régions urbaines où les francophones sont en situation de minorité plus marquée. Ainsi, ce sont principalement les enfants des villes comme Moncton, Miramichi, Bathurst et Grand-Sault qui optent pour l'école anglaise au lieu de l'école française. Qui plus est, dans certaines régions où l'école francophone est plus éloignée, la proportion d'enfants admissibles qui ne la fréquentent pas est alarmante. Une étude effectuée pour le compte du district scolaire 01 a révélé que, dans la région de Fredericton Nord, 552 enfants admissibles à l'école

francophone n'y étaient pas inscrits. Dans cette région, seulement 36,9 % des enfants qui peuvent s'inscrire à l'école francophone le font. De même, les régions de Kennebecasis et de Moncton Nord ont subi une perte d'effectifs de 440 et 215 élèves respectivement. Notons que l'effectif réalisé, c'est-à-dire la proportion d'élèves admissibles qui fréquentent l'école francophone, n'est que de 27,3 % pour Kennebecasis et 72,3 % pour Moncton Nord¹²².

Investissements nécessaires

- Construction d'écoles dans les régions où les effectifs sont en net recul par rapport au nombre d'enfants admissibles à l'école francophone.

Somme toute, d'un point de vue pédagogique, nous sommes convaincus que, compte tenu des besoins particuliers de l'école francophone, la mise en œuvre de l'ensemble des mesures proposées et les investissements qui en découlent sont nécessaires afin de mettre fin aux inégalités historiques et aux insuffisances systémiques en matière d'éducation en vue de favoriser pleinement le développement et l'épanouissement de la communauté francophone de la province.

3. LE CONTEXTE FINANCIER

L'analyse des contextes juridique et pédagogique de l'école francophone nous ayant éclairés sur les investissements qui s'avèrent nécessaires pour réaliser l'égalité réelle en éducation, il nous revient maintenant d'étudier la formule de financement en vigueur pour être en mesure de faire les recommandations qui s'imposent, ces recommandations devant adapter cette formule afin qu'elle tienne compte des investissements jugés nécessaires dans l'optique de l'égalité réelle.

¹²² E Forgues et J Gignard-Noël, *Données sur les enfants d'ayants droit pour Fredericton (Nord), Moncton (Nord) et la Vallée de la Rivière Kennebecasis*, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques, 2009.

3.1. Le financement provincial actuel

3.1.1. L'évolution dans le contexte de la dualité et les normes de dotation

En 1973, le rapport Pinet-McLeod a recommandé la dualité linguistique au ministère de l'Éducation et une formule d'allocation budgétaire propre à chaque secteur. Selon cette méthode, les dépenses reliées à l'enseignement doivent être déterminées selon une formule ayant pour base le nombre d'élèves. En revanche, les coûts liés, par exemple, au transport et à l'opération des bâtiments continuent d'être déterminés selon les données historiques; il s'agit de coûts fixes qui ne dépendent pas principalement du nombre d'élèves. Il est donc faux de prétendre que toutes les dépenses dans le domaine de l'éducation se calculent au prorata du nombre d'élèves.

De plus, en 1985, un comité de cadres supérieurs du ministère de l'Éducation a reçu le mandat d'établir un lien plus étroit entre l'affectation des fonds et la prestation des programmes d'étude et des services prescrits par le ministère. Rappelons qu'à l'époque le ministère développait de nouveaux programmes d'études et exigeait des conseils scolaires qu'ils assurent des services de psychologie, d'orientation, etc., sans pour autant leur allouer les sommes nécessaires pour les mettre en place. À la suite de la recommandation du comité de cadres supérieurs, des normes de dotation en personnel ont été élaborées. Ces normes, qui ont subi quelques modifications au cours des années, sont toujours en vigueur.

À titre d'exemple, pour l'enseignement des niveaux regroupant les élèves de la première à la quatrième année, la norme est de 1,1 poste d'enseignant en équivalence à temps plein (E.T.P.) par classe, soit un enseignant titulaire et 0,1 poste pour l'enseignement spécialisé (musique et éducation physique).

Des normes de dotation en personnel sont aussi utilisées pour la budgétisation des services de soutien à l'enseignement. Pour ces services, les normes ont été établies en fonction des effectifs scolaires dans chaque district scolaire. À titre d'exemple, la norme de financement des services d'orientation scolaire attribue 1,0 poste E.T.P. pour chaque tranche de 450 élèves inscrits au niveau de la neuvième à la douzième année. Il en est ainsi pour l'administration des écoles, les classes multiprogrammes,

l'encadrement pédagogique, les services de psychologie et les aides-bibliothécaires.

Tableau 7
Normes de dotation du personnel 2010-2011

CLASSES SIMPLES	NORMES	CLASSES SIMPLES	NORMES
M	1,10	5	1,10
1	1,10	6	1,20
2	1,10	7	1,20
3	1,10	8	1,20
4	1,10		
CLASSES MULTIPROGRAMMES			
M - 1	1,60	4 - 5	1,20
1 - 2	1,20	5 - 6	1,20
2 - 3	1,20	6 - 7	1,20
3 - 4	1,20	7 - 8	1,20
MAXIMUM EN SALLE DE CLASSE	SIMPLE	MAXIMUM EN SALLE DE CLASSE	MULTI.
MATERNELLE	21	MATERNELLE –	
1e ANNÉE	21	2e ANNÉE	16
CLASSE 2	21	CLASSES 1	16
CLASSE 3	26	CLASSES 2	16
CLASSES 4	28	CLASSES 3	16
CLASSES 5	28	CLASSES 4	23
CLASSES 6	28	CLASSES 5	23
CLASSES 7	29	CLASSES 6	24
CLASSES 8	29	CLASSES 7	24
CLASSES 9-12	29	CLASSES 8	24
		CLASSES 9-12	24

SECONDAIRE	divisé par	multiplié par	Petite école É.T.P. Minimum
PREMIER 100 ÉLÈVES	29	2,29	1,0
PROCHAINS 101 À 200 ÉLÈVES	29	1,65	0,5
PROCHAINS 201 À 1200 ÉLÈVES	29	1,47	
PLUS DE 1201 ÉLÈVES +	29	1,38	
FACTEUR DE REGROUPEMENT		1,30	
ADMINISTRATION DES ÉCOLES**			
** minimum de 0.5 par école	300	275	
CONSEILLER (ÈRE) EN ORIENTATION (9 à 12)		450	
PSYCHOLOGIE SCOLAIRE		1200	
ADAPTATION SCOLAIRE (M-8)		200	
ENSEIGNANT(E)S RESSOURCES (9-12)		300	

Cette méthode a ses détracteurs. Certains lui reprochent notamment de ne pas tenir compte des besoins des districts, des disparités régionales et du nombre d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage, etc. Or, une formule de financement est un outil de planification et d'affectation des ressources. La formule utilisée au Nouveau-Brunswick est claire et rationnelle, tout en ayant l'avantage d'assurer à tous les élèves un financement de base de leur programme d'étude et des services pédagogiques. Une formule de financement qui intègre des normes de dotations contribue à maintenir une stabilité dans l'allocation des ressources même en contexte économique difficile. Les normes qui gouvernent le financement du système d'éducation exigent de tenir compte non seulement de la masse salariale, des effectifs scolaires, mais également du régime pédagogique en place.

Selon le panel, une formule de financement qui n'intègre que les normes de dotation assure aux deux communautés linguistiques un programme de base qui satisfait sans doute aux exigences de l'égalité

formelle, mais cette formule ne tient nullement compte de la situation et des besoins particuliers de la minorité linguistique francophone en vue d'assurer une égalité réelle en éducation.

3.1.2. L'enveloppe budgétaire et l'allocation au prorata du nombre d'élèves

Une autre question au centre de nos préoccupations est celle qui porte sur la répartition de l'enveloppe budgétaire en fonction du poids démographique de chaque groupe linguistique. Cette question a retenu l'attention de la Commission sur l'éducation francophone :

Une formule de financement calculée au prorata, ancrée profondément dans la culture gouvernementale, et a priori fondée sur le principe de l'égalité « formelle » ou quantitative, ne respecte pas l'intention du législateur d'un financement équitable, tel que clarifié par le plus haut tribunal du pays. Déterminer le droit au financement par le système scolaire francophone principalement basé sur le nombre effectif d'élèves se fait au détriment des droits linguistiques et culturels de la communauté minoritaire, ce qui restreint, dans les faits, les droits collectifs de la communauté acadienne et francophone du Nouveau-Brunswick.

L'intention du législateur est de viser des mesures équitables pour les minorités de langue officielle. Or, il semble y avoir un glissement important dans l'intention du législateur lorsque nous constatons que le financement de nouveaux programmes ou initiatives dans la province est basé sur une formule de calcul au prorata selon la proportion démographique de chaque communauté de langue officielle : 28,7 % pour les francophones et 71,3 % pour les anglophones. La Commission comprend difficilement comment cette répartition budgétaire tient compte des besoins réels de la communauté de langue officielle en situation minoritaire ou du principe du financement équitable.

Nous sommes d'avis qu'une répartition de l'enveloppe budgétaire en fonction du poids démographique de chaque groupe linguistique ne satisfait pas aux obligations législatives et constitutionnelles de la province qui exigent de tenir compte de la situation et des besoins particuliers de la communauté linguistique minoritaire pour faire de cette dernière et de la communauté linguistique majoritaire des partenaires égaux en éducation. Nous proposons d'examiner plus en détails la répartition de l'enveloppe budgétaire entre les secteurs anglophone et francophone, choisissant pour ce faire l'année 2010-2011 comme année de référence.

Tableau 8 (a)

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU N.-B. (2010-2011)
Enveloppe budgétaire pour l'enseignement primaire et secondaire

	Total	Moins PLOE		
A) Services généraux	11,0 \$	1,1 %	11,0 \$	1,1 %
B) Soutien ministériel aux districts	73,6 \$	7,4 %	73,6 \$	7,5 %
C) Dépenses payées au nom des districts	17,8 \$	1,8 %	17,8 \$	1,8 %
D) Coûts fixes (secteur anglophone)	255,3 \$	25,7 %	250,6 \$	25,6 %
D) Coûts fixes (secteur francophone)	127,0 \$	12,8 %	117,8 \$	12,0 %
E) Allocation par élève (secteur anglophone)	363,9 \$	36,6 %	363,9 \$	37,1 %
E) Allocation par élève (secteur francophone)	146,0 \$	14,7 %	146,0 \$	14,9 %
	994,6 \$		980,7 \$	

NOTES EXPLICATIVES

A) Services généraux et autres services d'enseignement. (11 millions \$)

- Services de gestion incluant la Direction du ministère, les services financiers et de soutien, les ressources humaines et les politiques et la planification.

- Services éducatifs incluant l'élaboration de programmes, la coordination des services aux élèves et l'évaluation.

B) Soutien ministériel aux districts scolaires. (73,6 millions \$)

- Services financiers, ressources humaines, feuille de paye pour la partie 2.
- Technologies de l'information (infrastructures et soutien).
- Planification et gestion des bâtiments, gestion du système de transport scolaire.
- Soutien aux élèves souffrant d'un handicap sensoriel (vue et ouïe).
- Initiatives pédagogiques payées par les services pédagogiques (élaboration de programmes, évaluation, perfectionnement pédagogique, services aux élèves, etc.).
- Soutien aux Conseils d'éducation des districts.

C) Dépenses payées au nom des districts. (17,8 millions \$)

- Assurance collective des enseignants, contribution à la Commission des accidents du travail, etc.

D) Coûts fixes. (anglophone : 255,3 millions \$; francophone : 127,0 millions \$)

(Note : les montants de 9,2 millions (francophone) et de 4,7 millions (anglophone) provenant du Programme de langues officielles en enseignement sont compris.).

- Opération des bâtiments scolaires, transport des élèves, bureaux de districts, soutien administratif aux écoles, manuels scolaires et initiatives pédagogiques spéciales.

E) Allocation par élève. (anglophone : 363,9 millions \$; francophone : 146,0 millions \$)

- dépenses reliées à l'enseignement

Le solde des budgets est distribué entre les secteurs selon l'effectif scolaire officiel des deux dernières années scolaires. Le budget de chaque secteur linguistique est ensuite divisé entre les districts selon

les normes de dotation approuvées pour l'allocation des ressources dans chaque secteur.

...

Les tableaux 8(a) et 8(b) nuancent en quelque sorte les perceptions couramment véhiculées suivant lesquelles tous les fonds sont distribués au prorata du nombre d'élèves (28,7 % francophones et 71,3 % anglophones). **Suivant la formule appliquée, il y a effectivement une part du financement qui se calcule au prorata du nombre d'élèves, mais cette part correspond à peine à plus de la moitié du budget total pour l'année 2010-2011 (51.2 %).** À titre d'exemple les services généraux (11,0 millions \$), le soutien ministériel au district (73,6 millions \$) et les

Tableau 8 (b)

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
Distribution du budget entre les secteurs

2010-2011		
Budget variable (par élève)		
Francophone	146 025 \$	28,6 %
Anglophone	363 866 \$	71,4 %
	<u>509 891 \$</u>	
Budget fixe		
Francophone	126 990 \$	33,2 %
Anglophone	255 297 \$	66,8 %
	<u>382 287 \$</u>	
Total à distribuer	892 178 \$	
Sommes payées au nom des districts	17 846 \$	
Soutien ministériel aux districts	910 024 \$	
Services généraux	<u>84 601 \$</u>	
Budget total du ministère	<u>994 625 \$</u>	

Note : La partie variable du budget est distribuée en proportion du nombre d'élèves fréquentant chaque secteur.

2010-2011		
Budget fixe et variable combiné		
Francophone	273 015 \$	30,6%
Anglophone	619 163 \$	69,4%
Total à distribuer	892 178 \$	
Sommes payées au nom des districts	17 846 \$	
Enveloppe budgétaire (Split)	910 024 \$	
Gestion et soutien ministériel	84 601 \$	
Budget total du ministère	994 625 \$	

dépenses payées au nom des districts (17,8 millions \$), ainsi que les coûts fixes communément appelés coûts historiques (182,3 millions \$) sont des postes de dépense exclus du calcul au prorata.

Force est de constater que la plupart des besoins identifiés au chapitre précédent entraîneraient des coûts qui seraient financés, en application de la formule actuelle, à partir de l'enveloppe budgétaire qui fait l'objet d'une distribution au prorata. Force est également de constater que la formule de financement actuelle ne tient pas compte de ces coûts et, en cela, ne participe pas à la réalisation de l'égalité réelle en éducation. Pour cette raison, il y a lieu de repenser le mode de financement des services d'éducation. Quant aux autres coûts, qui représentent environ 49 % du budget (y compris les coûts fixes pour lesquels les francophones reçoivent 33,3 % du budget), nous tenons à souligner que, conformément à notre mandat, nous n'examinons pas cette question en profondeur ne disposant pas de toute manière des ressources matérielles et humaines suffisantes pour le faire. Nous n'avons donc pas été en mesure d'évaluer si les infrastructures scolaires, tant au ministère que dans les districts, satisfont au critère de l'égalité réelle.

Cela dit, dans le respect des principes sur lesquels repose l'article 23, il convient de souligner que la *Loi sur l'éducation* ne fait aucune référence à un partage au prorata du poids démographique de chaque communauté linguistique. Le législateur a utilisé, nous l'avons vu, le

vocable « un partage équitable » au paragraphe 44(1) et « un service équivalent qui tient compte des besoins et des circonstances particulières de chaque secteur » au paragraphe 44(2), ce qui présuppose que son intention était d'assurer pour chacun des secteurs une égalité réelle, tel qu'il en ressort des enseignements du plus haut tribunal au pays.

Sur cette question, nous sommes d'avis que ni les dispositions législatives et constitutionnelles ni les enseignements de la Cour suprême ne permettent de ne tenir compte que du poids démographique des communautés linguistiques dans l'allocation des subsides destinés à l'éducation primaire et secondaire.

De plus, nous tenons à souligner qu'il ne fait nul doute à notre esprit que les districts scolaires tant de langue anglaise que de langue française ne disposent pas de ressources humaines, matérielles et financières suffisantes, et que certaines lacunes sont communes aux secteurs d'éducation anglais et français, parmi lesquelles les plus souvent citées se rapportent : au financement pour venir en aide aux élèves en difficulté qui n'est toujours pas axé sur les besoins réels et est jugé inadéquat compte tenu de l'ampleur de ces derniers; au financement alloué pour l'entretien et les réparations mineures des bâtiments lequel est jugé également insuffisant; aux services de psychologie et de réadaptation qui, compte tenu de l'augmentation du nombre d'élèves au prise avec des troubles de comportement en salle de classe, ne suffisent plus à la demande.

À cet égard, d'une part, **nous sommes d'avis qu'un financement inadéquat n'a pas le même impact sur les deux communautés**, car leur situation est différente: les francophones du Nouveau-Brunswick forment une communauté qui doit pouvoir compter sur un réseau d'écoles adéquatement financé pour transmettre la langue française et la culture qui s'y rattache, sans quoi cette communauté est menacée d'extinction.

D'autre part, nous sommes d'avis qu'un financement équitable ne passe pas par une modification de la formule de financement actuelle, ce qui aurait pour conséquence de diriger plus de ressources vers le secteur francophone au détriment du secteur anglophone. Nous croyons plutôt que l'école francophone doit disposer d'un financement supplémentaire au titre de l'égalité réelle, soit **une enveloppe égalitaire** qui viendrait s'ajouter au cadre normatif de financement déjà en place. Cette enveloppe permettra de répondre aux besoins particuliers de l'école

francophone, qui nécessitent des investissements supplémentaires pour atteindre l'égalité réelle en éducation. Ces besoins sont décrits dans le chapitre précédent et nécessitent d'investir des ressources pour recruter un maximum d'enfants admissibles, satisfaire aux besoins de la petite enfance, conscientiser les familles au sujet de leurs droits, fournir des services de francisation, mettre en place de l'animation linguistique et culturelle et de la formation pour une pédagogie spécifique au milieu minoritaire.

À ce chapitre, il existe déjà un précédent : en 1982, le gouvernement du Nouveau-Brunswick a reconnu le retard historique et la mission particulière de l'Université de Moncton en lui accordant une augmentation de 16,328 % de sa subvention de base, ce qui représentait à l'époque un montant additionnel de 2,45 \$ millions. Pour l'année 2010-2011, la subvention spéciale francophone s'élève à 5.2 \$ millions, soit l'équivalent de 1 089 \$ par étudiant.

Jusqu'à présent le gouvernement s'est abstenu de semblable reconnaissance à l'endroit des secteurs primaire et secondaire. Pourtant, nous avons montré dans le chapitre précédent que les inégalités historiques et systémiques dont souffre la communauté francophone en matière d'éducation n'ont pas été réparées et que les conséquences sont telles qu'environ seulement 80 % de la population, entre autres séquelles, juge pertinent d'exercer son droit à l'éducation en langue française, et ce, alors que le taux de transferts linguistiques se situe à 11 %.

Un examen des budgets des ministères de l'Éducation des autres provinces montre que le financement aux minorités francophones tend à dépasser généralement leur poids démographique. À titre d'exemple, à l'Île du Prince-Édouard, les francophones représentent 3,6 % de la population scolaire et 5,5 % du budget leur est alloué, tandis qu'en Alberta, le 1 % de la population scolaire francophone bénéficie de 1,3 % du budget. Cependant, en l'espèce, une importante mise en garde s'impose : les membres du panel ont fait un effort sérieux pour recueillir des données comparatives fiables, mais ont constaté des différences significatives dans les bases de données des provinces, lesquelles s'expliquent essentiellement par le fait que ces dernières n'utilisent pas les mêmes paramètres dans la présentation des budgets et des états financiers. Quoiqu'il en soit, nous estimons que ces comparaisons ne sont pas pertinentes puisque **la réalisation de l'égalité réelle en éducation**

est un droit constitutionnel et législatif qui ne peut être mis en œuvre par rapport à une autre réalité.

RECOMMANDATION 1 :

Que le gouvernement prélève sur le fonds consolidé de la province une enveloppe budgétaire supplémentaire et pérenne, appelée enveloppe égalitaire, qui permette, dans l'optique de la réalisation de l'égalité réelle en éducation, de répondre aux besoins identifiés dans le chapitre précédent.

Selon nous, le prélèvement de cette enveloppe est le meilleur moyen, pour la province, de remplir ses obligations juridiques et constitutionnelles afin d'assurer l'égalité réelle en éducation

3.2. L'identification des besoins et l'évaluation des coûts

Dans son rapport, le président de la Commission sur l'école francophone écrivait : « Pendant nos consultations, j'ai beaucoup insisté sur le fait que les solutions en vue d'améliorer l'école devaient dépasser uniquement les considérations d'ordre financier. » Nous partageons et reconnaissons d'emblée qu'une plus grande conscientisation culturelle chez les parents et les enfants, une culture de l'excellence, l'engagement notamment de tous les ministères, des municipalités et du milieu des affaires seraient d'une aide précieuse, immense même, pour freiner l'assimilation et rétrécir l'écart entre les rendements scolaires des communautés anglophone et francophone, ainsi que pour favoriser le développement et l'épanouissement de la communauté francophone vivant en milieu minoritaire. Toutefois, force est de constater que, dans la réalité, comme le rappelle la Commission LeBlanc, « l'école est la pierre angulaire de l'épanouissement culturel et identitaire » (p. 32) et que, dans cette optique, **l'argent est le nerf de la guerre.**

Nous reconnaissons que l'ajout pour l'année scolaire 2010-2011 de 9,2 millions de dollars à la base budgétaire du secteur francophone du ministère de l'Éducation provenant du Programme de langues officielles pour l'enseignement (PLOE) constitue une somme appréciable. Toutefois, nous considérons que, même en tenant compte de cette

somme, le financement actuel ne permet pas de réparer les inégalités historiques et systémiques dont souffre l'école francophone et qui ont pour conséquence d'augmenter le coût de l'éducation en français. Nous avons mentionné que la communauté est en état de crise comme en témoignent la baisse inquiétante du nombre d'enfants admissibles à l'école francophone, la sous-fréquentation de l'école francophone et le déficit scolaire des élèves francophones (résultats aux diverses évaluations).

Le panel aurait pu faire une extrapolation à partir de la formule utilisée par le gouvernement provincial pour établir le montant des subventions versées à l'Université de Moncton sur la prémisse que cette formule peut également servir de base pour calculer le montant de l'enveloppe égalitaire. En procédant ainsi, nous serions arrivés à une recommandation se chiffrant à 34.8 \$ millions supplémentaires par année. Nous aurions également pu proposer une correction per capita de 1.2 \$, suivant cette formule l'enveloppe s'élèverait à 29.2 \$ millions par année. **Toutefois, nous considérons que, s'agissant de l'argent des contribuables, il faut être rigoureux et explicite, et qu'une demande de financement supplémentaire au titre de l'égalité réelle doit aussi être fondée sur une analyse des besoins et des coûts qui s'y rattachent.** Or, le panel a constaté que les sommes supplémentaires qu'il serait nécessaire de déboursier pour combler ces besoins et, ainsi, réaliser l'égalité réelle n'ont jamais été chiffrées.

Une planification stratégique permettrait de déterminer les sommes supplémentaires que le gouvernement devra investir pour s'acquitter de ses responsabilités juridiques et constitutionnelles. Cet exercice, mené de façon professionnelle, permettrait également à la province d'obtenir des données crédibles pouvant servir de base utile aux prochaines négociations avec le gouvernement fédéral au sujet du renouvellement des ententes bilatérales relatives à l'enseignement dans la langue de la minorité.

Au détail des investissements nécessaires pour répondre aux besoins particuliers de l'école francophone du Nouveau-Brunswick, il n'a malheureusement pas été possible, à l'intérieur du mandat qui nous a été donné, de joindre une projection financière qui aurait chiffré les sommes supplémentaires nécessaires pour satisfaire, dans l'optique de la réalisation de l'égalité réelle, les besoins spécifiques du système scolaire francophone. Par contre, nous croyons que cet exercice doit être fait au

cours des prochains mois et qu'il est urgent d'évaluer précisément les coûts de l'égalité réelle. Il faut connaître ce qu'il en coûterait à l'école francophone en milieu minoritaire pour remplir pleinement son mandat.

RECOMMANDATION 2 :

Que le ministère de l'Éducation prenne l'initiative de fournir aux districts scolaires et aux autres instances gouvernementales impliquées un appui logistique afin que ces derniers puissent procéder au cours des prochains mois à une détermination des sommes additionnelles nécessaires pour remplir le mandat culturel et identitaire de l'école francophone, et que cet exercice soit fait à partir d'un formulaire-type qui reprend chacun des éléments présentés au chapitre précédent, qui se rapportent aux besoins et investissements jugés nécessaires en raison du contexte minoritaire dans lequel évolue la communauté francophone.

3.3. Le programme de langues officielles dans l'enseignement (PLOE)

L'éducation est évidemment du ressort des provinces, mais le fédéral y participe à la fois pour des raisons de nature constitutionnelle et des raisons liées au respect de valeurs nationales, comme, par exemple, la protection des langues officielles et des cultures qu'elles représentent.

Le gouvernement canadien a utilisé son pouvoir de dépenser pour intervenir dans des secteurs tels la formation de la main-d'œuvre, l'enseignement supérieur, la recherche et l'enseignement des langues minoritaires. Ainsi, il finance directement les universités et l'intérêt du gouvernement fédéral pour la formation technique a entraîné la multiplication des programmes de subventions d'équipement, ce qui a favorisé la construction d'écoles et de collèges techniques. Aujourd'hui, cet intérêt continue à se manifester, notamment dans l'octroi de subventions de formation par le ministère du Développement des ressources humaines Canada.

Dans le secteur linguistique, la *Charte canadienne des droits et libertés* (en particulier l'article 16) et la *Loi sur les langues officielles* (en particulier

la partie VII) confirment la responsabilité fédérale dans la protection des droits linguistiques de la minorité. Dans les faits, le PLOE est un moyen choisi par le gouvernement fédéral pour mettre en œuvre ses obligations d'assurer à la fois l'enrichissement culturel des collectivités minoritaires anglophone et francophone et d'aider les provinces et les territoires à défrayer une partie des coûts supplémentaires liés à l'enseignement dans la langue de la minorité et à l'enseignement de la langue seconde.

Il est essentiel de situer dans le temps les ententes auxquelles ont donné lieu la prise de conscience du fédéral de ses responsabilités en matière linguistique. C'est en 1969 que le gouvernement fédéral a commencé à accorder des subventions couvrant une partie des dépenses engagées par les provinces et territoires pour offrir des programmes d'enseignement dans la langue de la minorité et des programmes d'enseignement de la langue seconde. À l'origine, le montant de ces financements étaient fixés en fonction des coûts supplémentaires estimés par le gouvernement fédéral qu'engendraient ces programmes; les termes de ces financements étaient contenus dans des lettres d'entente entre le secrétariat d'État (devenu depuis le ministère du Patrimoine canadien) et les provinces et territoires.

En 1983, le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC) a signé un premier protocole d'entente qui fixe les principaux paramètres de la collaboration entre les paliers de gouvernement dans le domaine des langues officielles. Le protocole de 1983 autorise les provinces à négocier des ententes bilatérales distinctes, correspondant à leurs propres priorités. Les provinces et les territoires s'étaient alors entendus sur deux objectifs :

- Offrir aux membres de la collectivité minoritaire d'expression française ou d'expression anglaise la possibilité de recevoir leur instruction dans leur langue maternelle et de participer à un enrichissement culturel en se familiarisant avec leur propre culture;
- Offrir aux résidents de chaque province et territoire la possibilité d'étudier le français ou l'anglais comme langue seconde, de même que la possibilité d'un enrichissement culturel grâce à la connaissance de la culture de l'autre collectivité de langue officielle.

Sur la base du protocole de 1983, et conformément aux objectifs mentionnés ci-dessous, le ministère du Patrimoine canadien a négocié avec le gouvernement du Nouveau-Brunswick des ententes bilatérales. Ces ententes décrivent les programmes qui doivent être mis en place, les sommes qui seront allouées pour chacune des activités, ainsi que la contribution provinciale correspondante.

De façon générale, le public est peu au courant des modalités administratives ayant trait à ces ententes. Même les professionnels avertis, incluant ceux qui œuvrent en éducation, sont vite confondus par la complexité des mécanismes par lesquels les subventions du PLOE sont octroyées et le peu d'information disponible pour s'y retrouver. Il ne faut donc pas être surpris que, même chez les professionnels, l'utilisation des fonds demeure une affaire nébuleuse et que certains s'interrogent sur la bonne administration de ces sommes, voire sont convaincus que les fonds sont utilisés à d'autres fins que celles prévues par les ententes.

Un exemple assez éloquent de ce manque d'information se retrouve dans un mémoire présenté au gouvernement du Nouveau-Brunswick, en juin 2006, dans lequel l'AEFNB écrivait ceci :

Le Nouveau-Brunswick bénéficie largement de subventions fédérales destinées à l'enseignement dans la langue de la minorité et à l'enseignement de la langue seconde. Il nous est encore difficile aujourd'hui d'obtenir des autorités gouvernementales les données relatives à l'utilisation réelle de ces fonds par la province à savoir si l'éducation des élèves francophones en tant que minorité linguistique bénéficie de sa juste part.

Nous voulons être convaincus, dans un premier temps, que le gouvernement du Nouveau-Brunswick rencontre sa responsabilité première de remettre, à partir des fonds de la province, la part de financement aux écoles des deux communautés linguistiques de la province, part qui garantit les chances de réussite égale pour tous les élèves. Dans un deuxième temps, nous réclamons qu'il nous donne l'assurance que les subventions du gouvernement fédéral destiné aux élèves de la minorité francophone sont

effectivement consacrées à cette fin et, si ce n'est pas le cas que des mesures soient prises afin que ça le devienne.

Selon l'information que nous avons pu obtenir et à faute de preuve contraire, la province utiliserait une bonne partie de ces fonds additionnels pour simplement se rembourser des services offerts aux élèves francophones. Cette pratique constituerait, selon nous, une violation de l'esprit des programmes fédéraux qui se veulent une source « additionnelle » des financements destinés à la minorité francophone afin de lui permettre le rattrapage et les réparations préconisées par les plus hautes instances juridiques du pays.

Tenant compte des interrogations du public et du milieu de l'éducation, nous sommes d'avis que la présente étude est une occasion unique de répondre aux trois questions les plus souvent posées : 1) Les recettes du PLOE sont-elle affectées aux programmes réguliers et aux stratégies d'enrichissement conformément au protocole d'entente du PLOE? 2) Quelles sont les contributions financières de la province aux activités financées par les programmes du PLOE? 3) Les fonds du PLOE sont-ils réservés aux activités supplémentaires nécessaires pour remplir le mandat culturel et identitaire de l'école francophone?

Afin de répondre à ces trois questions, le panel a examiné de manière particulière les recettes et dépenses relatives aux ententes des langues officielles en enseignement pour les années 2008-2009 et les projections des recettes et dépenses pour 2010-2011. L'examen comprend quatre volets : le sommaire des contributions provinciales et fédérales en 2008-2009 (tableau 9) et en 2010-2011 (tableau 13); la distribution des recettes par secteur (primaire, secondaire, universitaire et collégial) en 2008-2009 (tableau 10) et en 2010-2011 (tableau 14); le financement fédéral par objectifs linguistiques en 2008-2009 (tableau 11) et en 2010-2011 (tableau 15); le sommaire du coût des initiatives en 2008-2009 (tableau 12) et en 2010-2011 (tableau 16). Tous ces tableaux se trouvent aux pages suivantes.

Tableau 9
Les langues officielles en enseignement
Sommaire des contributions fédérales et provinciales
Secteurs primaire et secondaire, universitaire et collégial
2008-2009

	Contribution provinciale	Contribution fédérale (recettes)
Programmes réguliers		
Total du secteur primaire et secondaire	47 158,5	11 332,2
Université de Moncton	25 906,6	4 096,2
Collèges communautaires	44 301,6	1 891,6
University of New Brunswick	193,5	195,0
Total des programmes réguliers	117 560,2	17 515,0
Stratégies additionnelles		
Total du secteur primaire et secondaire	5 435,4	2 549,3
Université de Moncton (FLP)	114,1	455,7
Université de Moncton (FLS)	226,0	341,4
Collèges communautaires	612,5	612,4
University of New Brunswick	228,7	228,6
Total des stratégies additionnelles	6 616,7	4 187,4
Total	124 176,9	21 702,4
Total par institution		
Secteur primaire et secondaire	52 593,9	13 881,5
Université de Moncton	26 246,7	4 893,3
Collèges communautaires	44 914,1	2 504,0
University of New Brunswick	422,2	423,6
Total	124 176,9	21 702,4
Total par secteur linguistique		
Français langue première	104 536,9	16 236,7
Français langue seconde	19 640,0	5 465,7
Total	124 176,9	21 702,4

Tableau 10
Les langues officielles en enseignement
Distributions des recettes de 2008-2009 par secteur
(en milliers de dollars)

	2008-2009	2008-2009 (%)
Secteur primaire et secondaire FLP	9 180,8	42,3%
Secteur primaire et secondaire FLS	4 700,7	21,7%
Secteur universitaire	5 316,9	24,5%
Secteur collégial	2 504,0	11,5%
Total	21 702,4	

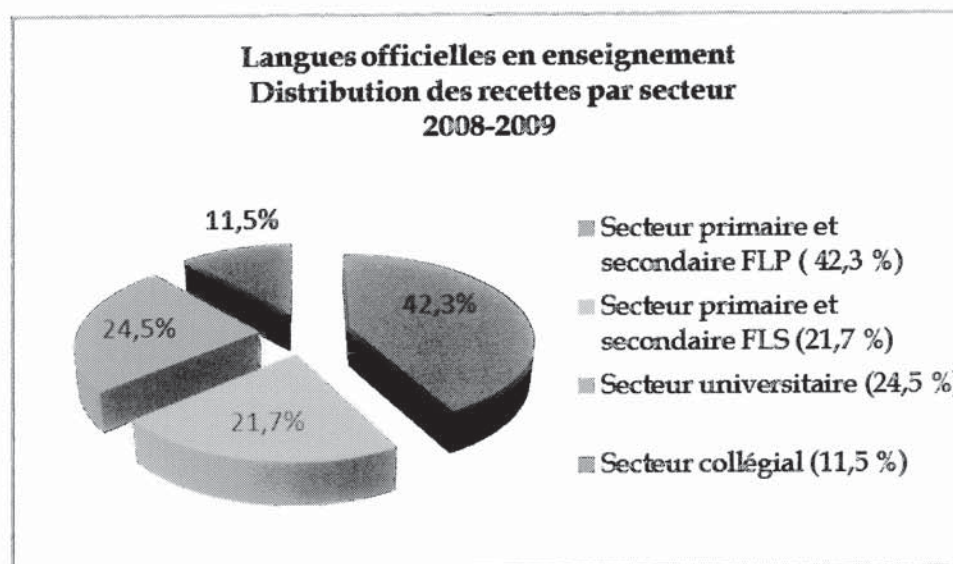


Tableau 11
Langues officielles enseignement
Financement fédéral par objectif linguistique
Secteur primaire, secondaire, universitaire et collégial
2008-2009

Français langue première	16 236,7	74,8 %
Français langue seconde	5 465,7	25,2 %
Total	21 702,4	

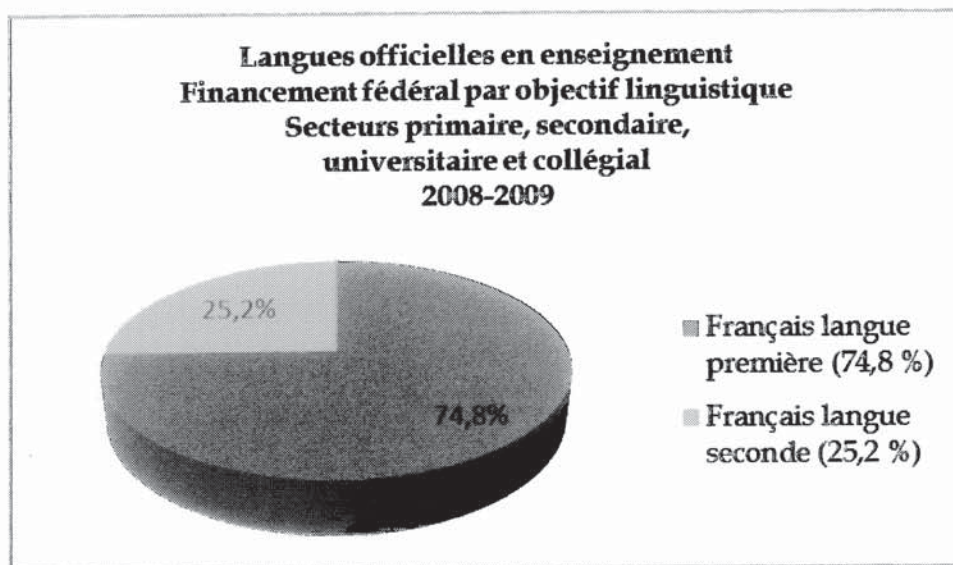


Tableau 12
Les langues officielles en enseignement
Sommaire des contributions
Secteur primaire et secondaire
2008-2009

	Contribution provinciale	Contribution fédérale (recettes)
<u>Programmes réguliers</u>		
Division scolaire francophone – Français langue première		
1. Structure et soutien à l'enseignement	27 231,6	5 783,8
2. Développement des programmes	592,5	592,5
3. Formation des enseignants	1309,0	839,0
4. Développement des étudiants	90,0	90,0
Total – Division scolaire francophone	29 223,1	7 305,3
Division scolaire anglophone – Français langue seconde		
5. Structure et soutien à l'enseignement	16 461,4	3 396,8
6. Développement de programmes	577,5	440,0
7. Formation des enseignants	565,0	30,0
8. Développement des étudiants	331,5	160,1
TOTAL – Division scolaire anglophone	17 935,4	4 026,9
Total – Programmes réguliers	47 158,5	11 332,2
<u>Stratégies additionnelles</u>		
Division scolaire francophone – Français langue première		
9. Promotion de l'accès et l'intégration	79,0	853,9
10. Qualité des programmes et enrichissement culturel	4 300,0	746,6
11. Personnel enseignant et services d'appui à l'enseignement	0,0	275,0
Total – Division scolaire francophone	4 379,0	1 875,5

Division scolaire anglophone – Français langue seconde		
12. Amélioration des programmes de français de base		
Total – Division scolaire anglophone	1 056,4	673,8
Total – Stratégies additionnelles	5 435,4	2 549,3
Total (en millions)	52 593,9	13 881,5

1. Appui pour couvrir les coûts supplémentaires relatifs à l'enseignement en langue française; fournir les ressources requises pour les services d'appui et soutenir la capacité d'offrir un système d'enseignement en français.
2. Soutien à la francisation, aux cours en ligne, aux ayants droit, à la littératie familiale et aux troubles d'apprentissage.
3. Perfectionnement pédagogique et appui au personnel enseignant.
4. Activités culturelles francophones.
5. Coûts supplémentaires relatifs à l'enseignement du français langue seconde.
6. Matériel éducatif, traduction, français intensif et résultats scolaires.
7. Bourses d'études et perfectionnement pour les enseignants en langue seconde.
8. Bourses d'études, camps d'immersion et activités culturelles.
9. Francisation des enfants et évaluation des écoles.
10. Mentors en littératie, anglais langue seconde et semaine du patrimoine.
11. Appui aux enseignants en actualisation linguistique.
12. Français intensif (Niveaux 4 et 5 et Français aux niveaux 6 à 9).

Tableau 13
Les langues officielles en enseignement
Sommaire des contributions fédérales et provinciales
Secteur primaire, secondaire, universitaire et collégial
2010-2011

	Contribution provinciale	Contribution fédérale (recettes)
<u>Sommaire par institution et objectif linguistique</u>		
Secteur primaire et secondaire (FLP)	20 460,8	9 236,1
Secteur primaire et secondaire (FLS)	14 117,4	4 612,6
Université de Moncton (FLP)	4 686,5	4 686,5
Université de Moncton (FLS)	225,5	225,5
Collèges communautaires (FLP)	2 535,0	2 440,8
Collèges communautaires (FLS)	75,4	75,4
University of New Brunswick (FLS)	425,7	425,7
Total	42 526,3	21 702,6
<u>Total par institution</u>		
Secteur primaire et secondaire	34 578,2	13 848,7
Université de Moncton	4 912,0	4 912,0
Collèges communautaires	2 610,4	2 516,2
University of New Brunswick	425,7	425,7
Total	42 526,3	21 702,6
<u>Total par secteur linguistique</u>		
1. Français langue première	27 682,3	16 363,4
2. Français langue seconde	14 844,0	5 339,2
Total	42 526,3	21 702,6

Tableau 14
Langues officielles en enseignement
Distributions des recettes de 2010-2011 par secteur
(en milliers de dollars)

	2010-2011	2010-2011 (%)
Secteur primaire et secondaire FLP	9 236,1	42,6 %
Secteur primaire et secondaire FLS	4 612,6	21,3 %
Secteur universitaire	5 337,7	24,6 %
Secteur collégial	2 516,2	11,6 %
Total	21 702,6	

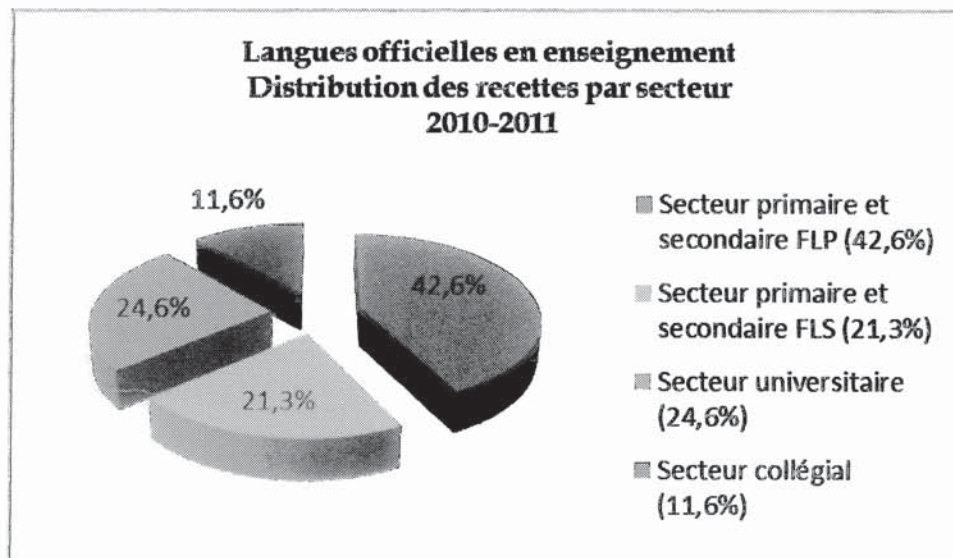


Tableau 15
Langues officielles en enseignement
Financement fédéral par objectif linguistique
Secteur primaire, secondaire, universitaire et collégial
2010-2011

Français langue première	16 363,4	75,4 %
Français langue seconde	<u>5 339,2</u>	24,6
Total	21 702,6	

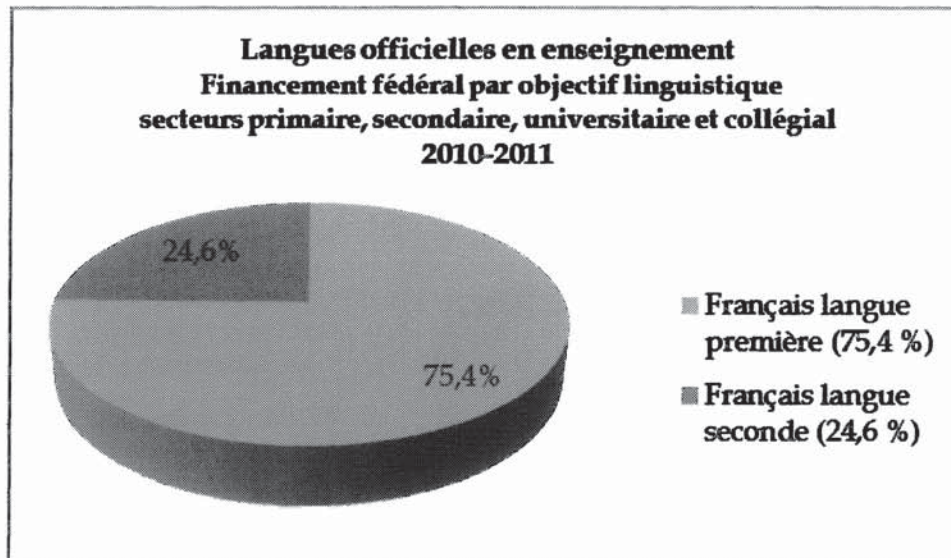


Tableau 16
Les langues officielles en enseignement
Sommaire des contributions
Secteurs primaire et secondaire
2010-2011

	Contribution provinciale	Contribution fédérale (recettes)
<u>Division scolaire francophone - Français langue première</u>		
1. Participation des élèves	3 600,0	3 600,0
2. Offre de programmes	11 000,0	11 000,0
3. Rendement des élèves	2 070,0	2 070,0
4. Milieux scolaires enrichis	2 600,0	2 600,0
5. Appui au personnel éducatif et recherche	1 190,8	1 190,8
Total - Division scolaire francophone	20 460,8	20 460,8
<u>Division scolaire anglophone - Français langue seconde</u>		
6. Participation des élèves	270,0	270,0
7. Offre de programmes	10 527,4	1 082,6
8. Rendement des élèves	1 448,0	1 440,0
9. Milieux scolaires enrichis	425,0	390,0
10. Appui au personnel éducatif et recherche	1 447,0	1 430,0
Total - Division scolaire anglophone	14 117,4	4 612,6
Total - ministère de l'Éducation	34 578,2	13 848,7

NOTES EXPLICATIVES

1. Recrutement, intégration et rétention d'élèves dans les programmes d'enseignement dans la langue de la minorité.
2. Maintien, développement et/ou enrichissement de programmes et de ressources adaptés au milieu minoritaire.
3. Atteinte d'un rendement scolaire par les élèves en milieu minoritaire comparable à celui des élèves de la majorité.
4. Enrichissement culturel du milieu scolaire par des initiatives scolaires et parascolaires.
5. Élaboration, prestation et évaluation de programmes de formation (initiale et continue) et de perfectionnement du personnel adaptés au milieu minoritaire.
6. Recrutement, inscription et rétention dans les programmes visant l'enseignement du français comme langue seconde.
7. Améliorations en nombre des occasions d'apprentissage du français langue seconde.
8. Atteinte des objectifs relatifs à l'expression orale, la lecture, l'écriture, les mathématiques et les sciences.
9. Politique sur l'environnement d'apprentissage bilingue, les camps d'été en immersion et les échanges.
10. Améliorations des compétences linguistiques des enseignants.

...

L'analyse des recettes et dépenses pour l'année 2008-2009 – lesquelles recettes et dépenses ne se démarquent d'ailleurs pas des autres années de l'entente valable pour la période de 2005 à 2009 – permet au panel de tirer plusieurs conclusions.

Premièrement, une partie importante des recettes du programme régulier du PLOE (secteur primaire et secondaire francophone seulement) pour l'année 2008-2009, soit 63 %, a couvert des dépenses liées à la mise en œuvre, dans le respect de l'entente et des critères qu'elle prévoit, du principe de dualité dans l'enseignement. À titre d'exemple, des dépenses attribuées à ce volet comprenaient, entre autres,

les salaires de la haute gestion du secteur pédagogique francophone, les coûts liés à la gestion des districts francophones 1, 5 et 11, les coûts liés à la gestion des écoles francophones dans les régions de Fredericton, Saint-Jean et Miramichi, ainsi que ceux liés aux écoles anglophones des régions d'Edmundston et Grand-Sault, les coûts des maternelles dans le secteur francophone et du transport scolaire en milieu minoritaire. Le reste des fonds, soit 37 %, a été affecté à l'organisation d'activités d'enrichissement qui contribuent à la réalisation du mandat culturel et identitaire de l'école francophone (voir notes 1 à 12 du tableau 12).

Deuxièmement, la critique souvent entendue selon laquelle les dépenses liées à la section francophone de la structure dualiste du ministère de l'Éducation et à certains services, telle la maternelle, sont portées au compte du PLOE, alors que la province assume la presque totalité de ces coûts pour le groupe majoritaire, s'avère fondée. Toutefois, il est important de noter que les fonds du PLOE ont été dépensés conformément au protocole d'entente pour les années 2005-2009, lequel permettait de telles dépenses.

Troisièmement, à partir de 2004-2005 jusqu'en 2010-2011, le ministère de l'Éducation a assumé graduellement les coûts liés à l'entière de sa structure dualiste, dégageant ainsi des fonds pour réaliser plus d'activités d'enrichissement culturel au sens de l'entente. Grâce à cet effort, le ministère prévoit ajouter une somme de 5,8 \$ millions au budget de base du secteur francophone pour la seule année 2010-2011; depuis 2004-2005, ce sont 9,2 \$ millions qui ont ainsi été redirigés. L'analyse des projections pour l'année 2010-2011 permet de conclure que le budget central du ministère de l'Éducation absorbera cette année l'entière des coûts liés à sa structure dualiste et que les fonds du PLOE seront affectés à la réalisation de son mandat relatif à l'enseignement des langues officielles.

Dans son rapport, le président de la Commission sur l'école francophone écrivait que les montants provenant du PLOE « doivent également être repérables et identifiables dans toutes les étapes de l'exercice budgétaire du gouvernement provincial ». Nous abondons dans le même sens. La complexité des ententes bilatérales crée des problèmes de compréhension et sème à l'occasion des soupçons quant à l'utilisation des fonds. Les Conseils d'éducation devront demeurer vigilants et s'assurer périodiquement que les fonds du PLOE destinés au secteur francophone sont utilisés à l'organisation d'activités

d'enrichissement qui contribuent à la réalisation du mandat culturel et identitaire de l'école francophone. Les acquis des dernières années ne sont pas tombés du ciel et un changement de garde pourrait suffire pour que les fonds provenant du PLOE soient affectés de nouveau au soutien de la structure dualiste du ministère. Dans le contexte actuel, combien préjudiciable à l'avancement de la communauté francophone serait un tel geste, pourtant encore permis par l'entente entre le fédéral et la province.

Tableau 17
Les langues officielles dans l'enseignement
Ajouts à la base budgétaire du ministère de l'Éducation

	Secteur Francophone	Secteur Anglophone	Total
2004-2005	628 000 \$	332 000 \$	960 000 \$
2005-2006	628 000 \$	332 000 \$	960 000 \$
2006-2007	628 000 \$	332 000 \$	960 000 \$
2007-2008	3 414 000 \$	1 304 000 \$	4 718 000 \$
2008-2009	3 414 000 \$	1 304 000 \$	4 718 000 \$
2009-2010	3 414 000 \$	1 304 000 \$	4 718 000 \$
2010-2011	9 198 000 \$	4 701 000 \$	13 899 000 \$

RECOMMANDATION 3 :

Que le ministère de l'Éducation prépare, à l'échéance de chaque entente, au bénéfice de ses partenaires, un rapport sur l'utilisation des fonds du PLOE.

RECOMMANDATION 4 :

Que le ministère de l'Éducation fasse des démarches auprès du ministère des Affaires intergouvernementales pour qu'un représentant désigné par la Fédération des conseils d'éducation du Nouveau-Brunswick prenne part au processus de négociation du PLOE.

RECOMMANDATION 5 :

Que les négociations des ententes bilatérales dans le cadre du PLOE et portant sur l'enseignement de la langue de la minorité s'alignent sur les besoins de la communauté francophone afin d'atteindre l'égalité réelle en éducation.

CONCLUSION

Ce rapport examine attentivement les diverses mesures que doit adopter la province afin de respecter ses obligations juridiques et constitutionnelles pour assurer la réalisation de l'égalité réelle en matière d'éducation et favoriser l'épanouissement de la communauté francophone. Nous avons souligné l'urgence d'agir dans le secteur de la petite enfance et les efforts énormes qu'il faudra déployer pour recruter un maximum d'enfants admissibles à l'école francophone, pour mettre en place des mesures d'accueil et d'accompagnement, pour instaurer plus de programmes de francisation et pour favoriser la construction d'une identité individuelle et collective forte. Ensuite, nous avons précisé les différentes mesures qui devront être prises pour garantir les services pédagogiques en quantité et en qualité suffisantes pour réaliser l'égalité réelle. Nous avons souligné les coûts supérieurs du matériel didactique en français et les besoins plus grands de l'école francophone à ce chapitre. Nous avons insisté sur les enjeux linguistiques liés aux TIC et à l'importance de leur intégration dans l'enseignement en français. La mise en place d'une pédagogie adaptée au milieu linguistique minoritaire est essentielle pour permettre à l'école francophone de rattraper son retard. Enfin, nous avons discuté de la nécessité de mettre en place des formules

innovatrices pour assurer une offre de services adéquate dans les écoles comptant moins d'élèves.

En considérant les tendances lourdes et notamment la baisse d'enfants admissibles à l'école francophone, nous croyons qu'il est urgent d'adopter ces mesures et de les appliquer, et ce, particulièrement dans le secteur de la petite enfance où se joue l'avenir de nos communautés.

À nos yeux, nul doute que notre principale recommandation relative à une enveloppe égalitaire est le meilleur moyen, pour la province, de remplir ses obligations juridiques et constitutionnelles afin d'assurer l'égalité réelle en éducation. À cet égard, il faut, de toute urgence, chiffrer de façon précise les sommes supplémentaires nécessaires pour satisfaire les besoins spécifiques du système scolaire francophone, et ce, afin de procéder rapidement aux investissements qui s'imposent.

Nous tenons à souligner qu'il ne s'agit pas seulement pour la province de respecter ses obligations juridiques et constitutionnelles, mais également de reconnaître les besoins réels de l'école francophone en vue de concrétiser ce principe fondamental au Nouveau-Brunswick qu'est l'égalité réelle des deux communautés de langue officielle.

BIBLIOGRAPHIE

LÉGISLATION

Charte canadienne des droits et libertés, partie I de la *Loi constitutionnelle de 1982*, constituant l'annexe B de la *Loi de 1982 sur le Canada R-U*, 1982, c 11.

Loi reconnaissant l'égalité des deux communautés linguistiques officielles au Nouveau-Brunswick, LNB. 1981, c O-1.1.

Loi sur l'éducation, LRNB 1973, c E-1.12.

Loi modifiant la Loi sur l'éducation, LNB 2000, c 52.

JURISPRUDENCE

Arsenault-Cameron c Île-du-Prince-Édouard, [2000] 1 RCS 3.

Desrochers c. Canada (Industrie), 2009 CSC 8.

Doucet-Boudreau c Nouvelle-Écosse (ministre de l'Éducation), [2003] 3 RCS 3.

Ford c Québec (PG), [1988] 2 RCS 712.

Gosselin (Tuteur de) c Québec (PG), [2005] 1 RCS 238

Hunter c Southam Inc., [1984] 2 RCS 45.

Mahe c Alberta, [1990] 1 RCS 342.

Nguyen c Québec (ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport), [2009] 3 RCS 208.

Québec (PG) c Quebec Protestant School Boards, [1984] 2 RCS 66.

R c Beaulac, [1999] 1 RCS 768.

R. c Big M Drug Mart Ltd, [1985] 1 RCS 295.

R c Blais, [2003] 2 RCS 236.

Renvoi : Droits linguistiques au Manitoba, [1985] 1 RCS 721.

Renvoi relatif à la Loi sur les écoles publiques (Man.), art 79(3), (4) et (7), [1993] 1 RCS 839.

Renvoi relatif à la sécession du Québec, [1998] 2 RCS 217.

Solsky (Tuteur de) c Québec (PG), [2005] 1 RCS 201.

RÉFÉRENCES

Boudreau, A., & Dubois, L. (1992). *Insécurité linguistique et diglossie : Étude comparative de deux régions de l'Acadie du Nouveau-Brunswick*. *Revue de l'Université de Moncton*, 25, 3-22.

Bussière, P., Knighton, T. et Pennock, D. (2007). *La performance des jeunes du Canada en sciences, en lecture et en mathématiques. Premiers résultats de 2006 pour les Canadiens de 15 ans*. Ministère de l'industrie du Canada. Disponible en ligne : <http://www.pisa.gc.ca/pdf/81-590-f.pdf>.

Boudreau, A. & Perrot, M.-E. (2005). *Quel français enseigner en milieu minoritaire : Minorités et contacts de langue : le cas de l'Acadie*. *Glottopol* (6), 7-21.

Calvet, L.-J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris : Plon.

CMEC. (2004). *Résultats pancanadiens des élèves francophones en milieu minoritaire au Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS)*. *Rapport analytique*. Toronto : Conseil des ministres de l'éducation du Canada.

CMEC. (2005). *Rapport sur l'évaluation en sciences III. Programme d'indicateurs du rendement scolaire* : Toronto : Conseil des ministres de l'éducation du Canada.

Commission sur l'école francophone, *L'éducation en Acadie du Nouveau-Brunswick : une voie vers l'autosuffisance linguistique et culturelle* (Rapport du président de la Commission), 22 mai 2009.

Corbeil, J.-P. (2006). *Le volet canadien de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes de 2003 (EIACA) : état de la situation chez les minorités de langue officielle*. Statistique Canada. Ottawa.

Corbeil, J.P., Grenier, C. & Lafrenière, S. (2007). *Les minorités prennent la parole : résultats de l'enquête sur la vitalité des minorités de langue officielle*. Statistique Canada.

Cormier, M. (2005). *La pédagogie en milieu minoritaire francophone : une recension des écrits*. Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants/ Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.

Cormier, M. et Lowe, A. (2010). *Étude des mesures d'accueil et d'accompagnement et de l'implantation de différents modèles de francisation*. Centre de recherche et de développement en éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton.

Dallaire, C. et J. Roma (2003). *Entre la langue et la culture, l'identité francophone des jeunes en milieu minoritaire au Canada*. Dans R. Allard (Ed.), *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : bilan et perspectives*. (p. 30-46). Québec, QC : ACELF; Moncton, NB : Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE).

Forgues, E. et Gignard-Noël, J. (2009). *Données sur les enfants d'ayants droit pour Fredericton (Nord), Moncton (Nord) et la Vallée de la Rivière Kennebecasis*. I Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.

Gilbert, A., LeTouzé, S., Thériault, J.Y., & Landry, R. (2004). *Le personnel enseignant face aux défis de l'enseignement en milieu minoritaire francophone*. Ottawa : Fédération canadienne des enseignants et des enseignantes/Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités/Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.

Jolicoeur, M. (2010). *Faire la promotion de la lecture par la bande : Expérience d'un cercle de lecture au sein d'une équipe de hockey*. Thèse de maîtrise inédite, Université de Moncton.

Landry, R. (2010). *Petite enfance et autonomie culturelle : Là où le nombre le justifie...V*. Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.

Landry, R. (2003). Pour une pédagogie actualisante et communautarisante en milieu minoritaire francophone. dans R. Allard (dir) *Actes du Colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : Bilan et perspectives*. Québec, QC : ACELF; Moncton, NB : Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE). p. 135-156.

Landry, R. et Allard, R. (1990). Contact des langues et développement bilingue : Un modèle macroscopique. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 46, 527-553.

Landry, R., & Allard, R. (2002). *Résultats pancanadiens des élèves francophones en milieu minoritaire aux évaluations du PIRS : variables contextuelles et conséquences pédagogiques* : Rapport de recherche soumis au Conseil des ministres de l'éducation. [En ligne]. Disponible : <http://www.cmec.ca/else/francophone/RapportTechniqueVoletA.fr.pdf>.

Landry, R., Allard, R. et Deveau, K. (2007). *Profil sociolangagier des élèves de 11^e année des écoles de langue française de l'Ontario. Outil de réflexion sur les défis de l'aménagement linguistique en éducation*. Rapport de recherche : Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.

Landry, R., Allard R., Deveau K. et N. Bourgeois (2004). *Autodétermination du comportement langagier en milieu minoritaire : un modèle conceptuel*. *Francophonies d'Amérique*, 20, 63-78.

Landry, R. et Rousselle, S. (2003). *Éducation et droits collectifs. Au-delà de l'article 23 de la Charte*. Moncton, N.-B. : Éditions de la francophonie.

LeBlanc, G. (2009). *L'éducation en Acadie de Nouveau-Brunswick : une voie vers l'autosuffisance linguistique et culturelle, Rapport du président de la Commission sur l'école francophone*. Fredericton : Gouvernement du Nouveau-Brunswick. En ligne : <http://www.gnb.ca/0000/cef.asp> (consulté le 2 juillet, 2009).

Manzerolle, B. (2007). Les TIC à l'école de langue française en milieu minoritaire. Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. Disponible en ligne : http://www.ctffce.ca/publications/Frenquetes/Article_TIC_%20Bernard_Manzerolle.pdf

Marmen, L. et Corbeil, J.-P. (2004). *Les langues au Canada : Recensement de 2001*. Ottawa, Ministre des travaux publics et Services gouvernementaux Canada, Patrimoine canadien et Statistique Canada.

Ministère de l'éducation du Nouveau-Brunswick (2009). *Statistiques sommaires, année scolaire 2008-2009*. La division des politiques et de la planification, Ministère de l'éducation du Nouveau-Brunswick. Disponible en ligne : <http://www.gnb.ca/0000/publications/polplan/stat/Statistiquesommaires2008-2009.pdf> (consulté le 1^e mars 2010).

Ministère de l'éducation du Nouveau-Brunswick. (2010). *Statistiques sur les services de francisation*. Communication personnelle.

Réseau CIRCUM, (1999). *Motivations en ce qui a trait aux choix scolaires chez les parents ayants droit hors Québec*. Pour le Commissariat aux langues officielles. Disponible en ligne : www.ocol-clo.gc.ca/archives/sst_es/1999/motiv/motiv_1999_f.htm (consulté le 15 mars 2010).

Rousselle, S. (2006). *La diversité culturelle et le droit des minorités : une histoire de développement durable*, Cowansville (Québec), Yvon Blais.

Simbal et Sondages Ad Valorem (2005). *Rapport de consultation. Étude de marché auprès des ayants droit*. Soumis à la Fédération nationale des conseils scolaires francophones.