

INFORMATION TO USERS

This manuscript has been reproduced from the microfilm master. UMI films the text directly from the original or copy submitted. Thus, some thesis and dissertation copies are in typewriter face, while others may be from any type of computer printer.

The quality of this reproduction is dependent upon the quality of the copy submitted. Broken or indistinct print, colored or poor quality illustrations and photographs, print bleedthrough, substandard margins, and improper alignment can adversely affect reproduction.

In the unlikely event that the author did not send UMI a complete manuscript and there are missing pages, these will be noted. Also, if unauthorized copyright material had to be removed, a note will indicate the deletion.

Oversize materials (e.g., maps, drawings, charts) are reproduced by sectioning the original, beginning at the upper left-hand corner and continuing from left to right in equal sections with small overlaps. Each original is also photographed in one exposure and is included in reduced form at the back of the book.

Photographs included in the original manuscript have been reproduced xerographically in this copy. Higher quality 6" x 9" black and white photographic prints are available for any photographs or illustrations appearing in this copy for an additional charge. Contact UMI directly to order.



Bell & Howell Information and Learning
300 North Zeeb Road, Ann Arbor, MI 48106-1346 USA
800-521-0600

NOTE TO USERS

Page(s) not included in the original manuscript are unavailable from the author or university. The manuscript was microfilmed as received.

159

This reproduction is the best copy available.

UMI



Université d'Ottawa • University of Ottawa

© ANNIE PILOTE

**ÉCOLE, DÉMOCRATIE ET IDENTITÉ:
LE CAS DE L'ÉCOLE FRANCOPHONE AU NOUVEAU-BRUNSWICK**

Thèse de maîtrise
présentée
à la Faculté des études supérieures
de l'Université d'Ottawa
pour l'obtention
du grade maître ès arts (M.A.)

Département de sociologie
FACULTÉ DES SCIENCES SOCIALES
UNIVERSITÉ D'OTTAWA

1998



National Library
of Canada

Acquisitions and
Bibliographic Services

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Bibliothèque nationale
du Canada

Acquisitions et
services bibliographiques

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file Votre référence

Our file Notre référence

The author has granted a non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of this thesis in microform, paper or electronic formats.

The author retains ownership of the copyright in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de cette thèse sous la forme de microfiche/film, de reproduction sur papier ou sur format électronique.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

0-612-38760-7

RÉSUMÉ

Cette thèse de maîtrise a pour objet l'étude de l'école, de la démocratie et de l'identité, et plus particulièrement le cas de l'école francophone au N.-B. Il s'agissait de voir dans quelle mesure l'école constitue un lieu privilégié pour le développement démocratique. L'approche théorique considère que l'école occupe une place centrale dans la société et doit ainsi contribuer au développement démocratique. Un modèle idéal d'éducation démocratique a donc été élaboré afin d'analyser le contexte scolaire néobrunswickois. C'est à partir de ce modèle que les catégories d'analyse suivantes ont été élaborées: les objectifs de l'éducation, la distribution de l'éducation, la gestion du pluralisme et la répartition de l'autorité. Ces catégories ont permis de faire l'analyse de contenu de deux types de données. D'une part, la *Loi sur l'éducation (1997)* du N.-B. a été analysée afin de dégager le modèle d'éducation proposé par l'État. D'autre part, le discours de francophones impliqués dans le domaine scolaire a été recueilli par le biais d'entretiens semi-dirigés afin d'analyser le modèle d'éducation retrouvé au sein de la société civile francophone. En général, l'analyse du discours a montré qu'il existe une préoccupation en ce qui concerne le rôle de l'école dans le développement démocratique. Ces résultats ont aussi montré qu'il existe une tension entre l'État et la société civile acadienne en ce qui concerne le moyen d'y parvenir. L'État favorise surtout la centralisation au nom de la qualité de l'éducation, de l'uniformité et de l'égalité des chances. Les francophones semblent davantage préoccupés par la sauvegarde de leur identité et désirent un plus grand pouvoir en matière d'éducation.

AVANT-PROPOS

Par où commencer ou plutôt par où terminer? Que dire dans cet avant-propos alors que tout semble déjà dit dans les pages qui suivent? Depuis plus d'un an que cette aventure est commencée. Je dis une aventure car cette recherche m'a amenée à découvrir de nouveaux coins de pays, rencontrer des personnes fascinantes et surtout d'apprendre davantage sur moi-même car, il faut bien l'admettre, un tel projet est avant tout un exercice personnel. Il importe donc de se situer par rapport à son objet de recherche... la reconnaissance de sa propre subjectivité n'est-elle pas le premier pas vers l'objectivité scientifique?

Puisque nul n'est totalement neutre devant un objet de recherche, il convient de souligner mon engagement par rapport à la communauté francophone du Nouveau-Brunswick. Cette recherche se veut donc une contribution modeste à l'état des connaissances de cette communauté qui demeure encore peu étudiée. Précisons que les francophones de cette province ont un statut qui les distingue de tous les autres francophones du Canada. Comme tous les francophones à l'extérieur du Québec, ils vivent dans un contexte minoritaire. Cependant, la reconnaissance officielle de l'égalité entre les deux communautés linguistiques au N.-B. accorde à cette communauté une autonomie qui fait l'envie de plusieurs. Par ailleurs, il est important pour cette communauté de ne pas s'asseoir sur ses acquis et de se remettre continuellement en question. C'est donc dans cette perspective que j'ai entrepris cette recherche sur l'école francophone au N.-B. J'espère ainsi contribuer à la réflexion sur la place des francophones dans la vie politique provinciale et dans le développement d'une société démocratique.

Cet intérêt pour l'analyse politique de la communauté francophone du N.-B. a été nourri lors de mon passage à l'Université de Moncton où j'ai été initiée, entre autres, aux recherches de J.-Yvon Thériault. C'est ainsi que j'ai vu que cette communauté pouvait s'avérer un lieu d'observation de la modernité et que la recherche sur l'Acadie avait une véritable portée scientifique. Ce n'est donc pas un hasard si j'ai recherché la direction de J.-Yvon Thériault pour cette thèse de maîtrise. Au terme de cette recherche, je dois reconnaître que ce fut une bonne

décision. M. Thériault m'a initié à l'art de problématiser une question, puis il m'a amené à poser un regard sociologique sur mon objet de recherche et à poursuivre une réflexion théorique. Pour cette raison, je remercie infiniment mon directeur de recherche.

Cette thèse n'aurait cependant pas vu le jour sans tous ceux qui ont généreusement prêté leur temps et leurs réflexions pour la cueillette des données. Je remercie donc la collaboration des intervenants en éducation qui ont bien voulu participer à cette recherche. Plusieurs personnes ont également contribué au bon déroulement de cette thèse par leurs précieux conseils et leur appui moral, je remercie à cet égard André Tremblay (particulièrement pour son encadrement méthodologique), Marie-Blanche Tahon, Nathalie Beausoleil et Micheline Arseneault.

Par-dessus tout, je dois remercier ma famille qui m'a donné le goût d'apprendre et de toujours aller au bout de mes capacités. Merci pour la confiance que vous avez toujours eu en moi. Cet encouragement inconditionnel a été votre plus grande contribution à ce projet. Enfin, je dois remercier de tout mon cœur celui qui a dû subir les hauts et les bas de la recherche au quotidien. Merci, Pierre-Sebastien de m'avoir offert ton soutien et ton encouragement.

Enfin, merci à vous tous qui avez contribué de près ou de loin à cette recherche. Sans vous cette thèse n'aurait pas vu le jour...

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	i
AVANT-PROPOS	ii
TABLE DES MATIÈRES	iv
LISTE DES ANNEXES	viii
 INTRODUCTION	 1
 CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE	
 1.1 OBJET DE RECHERCHE	 3
1.1.1 Contexte de l'étude	3
1.1.2 Problème de recherche	6
1.1.3 Revue de la littérature: L'école francophone au N.-B.	8
1.1.4 Pertinence théorique: L'école dans la théorie démocratique moderne	11
1.2 QUESTIONS DE RECHERCHE	19
1.2.1 Question principale	19
1.2.1 Question secondaire	19
1.3 OBJECTIFS DE RECHERCHE	20
1.3.1 Première étape	20
1.3.2 Deuxième étape	20
1.3.3 Troisième étape	21
1.4 MODÈLE IDÉAL DE L'ÉDUCATION DÉMOCRATIQUE ..	21
1.4.1 Objectifs et principes de l'éducation démocratique	23
1.4.2 Distribution de l'éducation	25

1.4.3	Gestion du pluralisme	27
1.4.4	Répartition démocratique de l'autorité en éducation	31
1.4.5	Résumé du modèle idéal d'éducation démocratique	34

CHAPITRE 2 CUEILLETTE DES DONNÉES ET MÉTHODOLOGIE D'ANALYSE

2.1	CUEILLETTE DES DONNÉES	37
2.1.1	Modèle d'éducation de l'État dans la <i>Loi sur l'éducation</i> du N.-B.	38
2.1.2	Modèle d'éducation dans le discours de la société civile francophone	38
2.2	CONSTRUCTION DU MODÈLE D'ANALYSE	45
2.2.1	Lectures préliminaires et établissement d'une liste d'énoncés	45
2.2.2	Choix et définition des unités de classification	46
2.2.3	Processus de catégorisation et de classification	48
2.2.4	Modèle d'analyse de l'éducation démocratique	50
2.2.5	Évaluation des catégories d'analyse	51

CHAPITRE 3 LA TENSION DÉMOCRATIQUE ET L'HISTOIRE DE LA QUESTION SCOLAIRE AU N.-B.

3.1	L'ÉMERGENCE DE LA TENSION ENTRE L'ÉLITE ACADIENNE ET L'ÉTAT PROVINCIAL (1864-1960)	53
3.2	RÉFORME SCOLAIRE ET MODERNISATION SOUS LE GOUVERNEMENT ROBICHAUD (1960-1970)	59
3.3	LA MARCHE VERS LA DUALITÉ EN ÉDUCATION SOUS L'ADMINISTRATION HATFIELD (1970-1987)	65

3.4	L'ÉCOLE: UN LIEU PRIVILÉGIÉ POUR LE DÉVELOPPEMENT DÉMOCRATIQUE	72
-----	--	----

CHAPITRE 4 ÉTAT ET SOCIÉTÉ CIVILE: DEUX MODÈLES D'ÉDUCATION

4.1	MODÈLE D'ÉDUCATION DANS LA <i>LOI SUR L'ÉDUCATION</i> du N.-B.	73
4.1.1	Objectifs de l'éducation	78
4.1.2	Distribution de l'éducation	81
4.1.3	Gestion du pluralisme	84
4.1.4	Répartition de l'autorité en éducation	88
4.2	MODÈLE D'ÉDUCATION DANS LE DISCOURS DE LA SOCIÉTÉ CIVILE ACADIENNE.....	93
4.2.1	Objectifs de l'éducation	93
4.2.2	Distribution de l'éducation	104
4.2.3	Gestion du pluralisme	111
4.2.4	Répartition de l'autorité en éducation	121

CHAPITRE 5 L'ÉCOLE FRANCOPHONE AU N.-B. EST-ELLE DÉMOCRATIQUE?

5.1	OBJECTIFS DE L'ÉDUCATION	141
5.2	DISTRIBUTION DE L'ÉDUCATION	143
5.3	GESTION DU PLURALISME	145
5.4	RÉPARTITION DE L'AUTORITÉ	149

CONCLUSION	155
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	160

LISTE DES ANNEXES

- ANNEXE 1: TEXTE DE RECRUTEMENT**
- ANNEXE 2: GUIDE D'ENTREVUE**
- ANNEXE 3: FORMULAIRE DE CONSENTEMENT**
- ANNEXE 4: STRUCTURE DU MINISTERE D'ÉDUCATION
(DUALITÉ)**
- ANNEXE 5: ORGANISATION LINGUISTIQUE DES
DISTRICTS SCOLAIRES**

INTRODUCTION

Cette thèse de maîtrise a pour objet l'école francophone au Nouveau-Brunswick (N.-B.). Il était question de voir si l'école peut jouer un rôle au niveau du développement démocratique d'une communauté, et plus particulièrement, en milieu francophone minoritaire. L'objectif théorique cherchait à fournir des éléments d'analyse de l'éducation démocratique, notamment à travers l'élaboration d'un modèle idéal d'éducation démocratique. Par une meilleure connaissance théorique des liens entre l'école, la démocratie et l'identité, cette recherche se veut aussi une contribution au débat public sur l'éducation francophone au N.-B.

Le premier chapitre présente le contexte dans lequel s'inscrit cette étude, soit un contexte de réforme scolaire. Il situe ensuite le problème suggéré par ces événements au niveau de la théorie démocratique moderne. Il sera question de deux courants qui caractérisent la tension démocratique moderne: l'individualisme démocratique et la démocratie libérale. Étant donné cette tension, le modèle idéal d'éducation démocratique élaboré s'est efforcé de tenir compte des apports de l'une et l'autre tradition.

Le deuxième chapitre s'intéresse à la méthodologie employée pour la cueillette et l'analyse des données. Les données principales employées dans cette recherche sont d'une part, la *loi sur l'éducation* (1997) du N.-B. et d'autre part, le discours de la société civile acadienne recueilli par le biais d'entrevues semi-dirigées. Ces données ont fait l'objet d'une analyse de contenu suivant une approche qualitative. Le modèle d'analyse a été élaboré à partir des catégories suggérées par le modèle idéal d'éducation: objectifs de l'éducation, distribution de l'éducation, gestion du pluralisme et répartition de l'autorité.

Le troisième chapitre se veut un regard socio-historique de la question scolaire au N.-B. L'analyse des rapports entre l'État provincial et la communauté francophone a permis de mettre en évidence une tension démocratique. Cette analyse permettra d'amorcer l'analyse des rapports entre l'État provincial et la société civile acadienne autour de la réforme en éducation de 1997.

Le quatrième chapitre présentera les résultats de l'analyse, soit les modèles d'éducation présents dans la *Loi sur l'éducation* et dans le discours de la société civile acadienne. Les

résultats seront présentés en suivant les catégories d'analyse de façon à permettre un dialogue entre ces deux modèles et de mettre en évidence leurs divergences et similitudes.

Le chapitre cinq se donne pour objet la discussion des résultats présentés au chapitre précédent. Il sera question de voir dans quelle mesure ces modèles sont compatibles avec un projet d'éducation démocratique.

La conclusion fera un rappel des grandes lignes de la démarche, un bilan des découvertes effectuées, quelques propositions d'ordre pratique ainsi que de nouvelles pistes de recherche.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

1.1 OBJET DE RECHERCHE

1.1.1 contexte de l'étude

En 1996, le gouvernement du Nouveau-Brunswick entreprenait une importante réforme du système d'éducation. Si tous les intervenants en éducation s'entendaient sur la nécessité d'améliorer le système d'éducation, la réforme a causé beaucoup de remous, particulièrement du côté francophone. Les critiques portent sur deux aspects: la façon de procéder avec la réforme et les nouvelles structures de gouverne.

Il faut dire que la réforme s'annonçait déjà depuis plusieurs années et faisait suite au rapport sur l'Excellence en éducation déposé en 1992. Cependant, plusieurs ont trouvé que le gouvernement a procédé trop rapidement: le 22 février 1996, il annonçait que les conseils scolaires seraient dissous dès le mois de mars suivant. Cette décision a été vivement critiquée car les conseils scolaires représentaient la seule structure par laquelle les francophones pouvaient exercer leur droit de gestion scolaire prévu à l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés¹. Bien qu'on annonçait que de nouvelles structures parentales seraient prévues avec la

¹ L'article 23 de la Charte des droits et libertés dit que:

23. (1) les citoyens canadiens:
- a) dont la première langue apprise et encore comprise est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province où ils résident,
 - b) qui ont reçu instruction, au niveau primaire, en français ou en anglais au Canada et qui résident dans une province où la langue dans laquelle ils ont reçu cette instruction est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province,
- ont, dans l'un ou l'autre cas, le droit d'y faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans cette langue.

réforme, les francophones se retrouvaient entièrement dépourvus de pouvoirs jusqu'à l'adoption d'une nouvelle loi. On a beaucoup critiqué cette façon de procéder comme étant contraire à la démocratie.

Malgré l'abolition des conseils scolaires, les personnes impliquées dans le domaine scolaire sont demeurées relativement optimistes car le gouvernement annonçait de nouvelles structures favorisant la participation parentale. Cependant l'optimisme céda rapidement le pas à l'inquiétude lorsqu'on prit connaissance des pouvoirs attribués aux parents. La structure de gouverne prévue avec la réforme est formée de comités de parents au niveau des écoles, au niveau des districts et au niveau provincial. Au niveau provincial, on retrouve une commission pour chaque communauté linguistique. On attribue à ces commissions certains pouvoirs qu'ils devront exercer conjointement avec le ministre. Par contre, le rôle attribué au niveau des écoles et des districts est essentiellement consultatif.

Bien que cette structure fasse place à un plus grand nombre de participants, les pouvoirs accordés sont restreints. Les oppositions se sont fait sentir plus particulièrement chez les francophones. La principale critique est que la loi va à l'encontre du droit à la communauté à gérer son système d'éducation. Plusieurs organismes acadiens ont défendu cette position dans le débat, notamment la Société des Acadiens et des Acadiennes du N.-B. (SAANB), l'Association des juristes d'expression française du N.-B., les Comités de Parents du N.-B. (CPNB) et la Société des enseignants retraités francophones (SERF)². À plusieurs reprises, ces mêmes associations ont menacé de contester la loi au nom de l'article 23 si les négociations avec l'État n'apportaient pas des changements considérables au niveau des pouvoirs accordés aux parents et à la communauté francophone. De son côté, le gouvernement soutient qu'en respectant la

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

(3) Le droit reconnu aux citoyens canadiens par les paragraphes (1) et (2) de faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans la langue de la minorité francophone et anglophone d'une province:

- a) s'exerce partout dans la province où le nombre des enfants des citoyens qui ont ce droit est suffisant pour justifier à leur endroit la prestation, sur les fonds publics, de l'instruction dans la langue de la minorité;
- b) comprend, 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

(cité par le Commissaire aux langues officielles, 1997).

² Précisons que l'Association des enseignant(e)s francophones (AEFNB) a préféré rester neutre dans le débat.

dualité en éducation et en prévoyant une participation parentale accrue, la loi est conforme à l'esprit de l'article 23. Le Ministre de l'éducation, Bernard Richard disait à cet égard que:

Le rôle des parents est encore plus grand qu'auparavant. Ce sont les parents qui élisent entre eux leurs représentants au sein des comités alors qu'auparavant, toute la population était appelée à les élire. Nous avons la dualité au sein du ministère et un sous-ministre francophone. Nous ne faisons pas la traduction des programmes comme cela se fait ailleurs. Les francophones ont leur propre programme au même titre que les anglophones (*L'Acadie Nouvelle*, 8 septembre 1997, p.2).

Avec la menace de contestation judiciaire toujours présente, le gouvernement a enfin décidé de mettre sur pied un comité indépendant chargé d'étudier la question. Le Comité d'étude de la structure de gouverne parentale a pour mandat:

- d'examiner l'efficacité de la structure actuelle de gouverne parentale dans le système d'éducation publique du Nouveau-Brunswick selon les objectifs du renouvellement du système d'éducation, tel que présenté dans le document intitulé Plan de renouvellement du système d'éducation au Nouveau-Brunswick déposé à l'Assemblée législative en février 1996;
- de faire des recommandations au ministre de l'Éducation sur les façons d'améliorer la structure de gouverne parentale actuelle, y compris une évaluation des répercussions de tout changement sur:
 - a) l'engagement des parents dans l'éducation;
 - b) l'imputabilité du système;
 - c) la structure de prise de décision du système;
 - d) la rentabilité du système (*Ministère de l'éducation*, 1998).

Le comité devra remettre son rapport le 1er septembre 1998.

Un autre événement qui a été objet de critiques est survenu au printemps 1996 lorsque la province, dans une tentative de rationalisation des effectifs scolaires, a annoncé une série de fermetures d'écoles. Les arguments du gouvernement étaient fondés sur la baisse du nombre d'inscriptions et le vieillissement des édifices. Puisqu'un grand nombre de fermetures concernaient de petites communautés rurales, des mouvements d'opposition se sont fait sentir dans plusieurs de ces communautés. Deux cas ont retenu l'attention des médias: les communautés francophones de Saint-Simon et Saint-Sauveur dans la péninsule acadienne. L'argument soulevé par ces communautés était que la survie de leurs communautés dépend de l'école considérée comme le *coeur de leur communauté*. On contestait aussi le fait que la

décision leur était imposée *d'en-haut* et que la population n'avait pas été *écoutée* par les autorités. Elles ont manifesté leur désaccord par une série de moyens de pressions qui ont culminé lors d'une manifestation interrompue par l'escouade anti-émeute de la GRC.

Cet événement a attiré beaucoup d'attention médiatique sur les communautés de Saint-Sauveur et Saint-Simon. Un éditorial de *L'Acadie Nouvelle* disait à ce sujet que l'intervention de l'escouade anti-émeute: «nous laisse très perplexe quant au pouvoir démocratique des parents de cette province à protester contre une décision impopulaire de leur gouvernement» (1997, p.12). Mentionnons cependant que si les médias ont présenté cet événement comme un conflit linguistique, l'assimilation ne pose pas un problème sérieux dans cette région et les élèves auraient été transférés dans d'autres écoles francophones. Dans ces conditions le problème apparaît davantage lié à l'attachement des communautés pour leur école.

Ces mouvements d'opposition aux fermetures d'école ont bénéficié largement de la faveur de l'opinion publique. Un grand nombre de lettres d'appui ont d'ailleurs été publiées dans les pages de *L'Acadie Nouvelle* suite à ces événements. De même, un organisme de défense des droits sociaux, le *Front commun pour la justice sociale*, a accordé son appui à cette cause qu'il voit à court terme comme «le plus important combat démocratique à mener au Nouveau-Brunswick» et concernant le «maintien et l'amélioration de la qualité de vie communautaire» (*L'Acadie Nouvelle*, 25 juin 1997, p.2).

Étant donné l'impossibilité d'en arriver à une entente avec les autorités, une poursuite judiciaire a été entamée pour obtenir une injonction contre la fermeture de ces écoles. Cependant lorsque la cause fut sur le point d'être entendue par les tribunaux, le gouvernement a décidé de changer de position. Il semble évident que le gouvernement a voulu éviter de créer un précédent judiciaire qui serait venu limiter ses possibilités d'action. Le Ministre Richard disait précisément que: «On ne peut pas se retrouver devant les tribunaux chaque fois que nous envisageons de fermer une école» (*L'Acadie Nouvelle*, 24 juillet 1997, p.2).

1.1.2 Problème de recherche

La couverture médiatique des questions scolaires indique donc une préoccupation importante pour l'école. *L'Acadie Nouvelle* a d'ailleurs publié dans la dernière année plus de

150 articles, lettres, éditoriaux sur le sujet. Ce thème fut également au rang des préoccupations au congrès annuel de l'Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF) en août 1997. Il a été noté qu'un plus grand rapprochement entre l'école et la communauté était nécessaire. De plus, il semble que pour les intervenants en éducation francophone minoritaire, le N.-B. est vu comme un modèle à suivre. La réforme en éducation au N.-B. apparaissait donc pour plusieurs comme un recul pour l'éducation francophone en milieu minoritaire.

En mettant de l'avant des revendications démocratiques et des préoccupations pour l'éducation francophone, ces événements ont constitué le point de départ de cette recherche. Le problème suggéré par ces événements est double:

• **En quoi l'école suscite-t-elle un débat sur la démocratie?**

L'école n'est pas seulement une institution d'enseignement, mais une institution centrale à la démocratie. Benjamin Barber (1993, p.22) disait à cet effet que: «Ce qui est en jeu ce n'est pas seulement nos enfants, mais notre avenir; pas seulement nos écoles mais nos institutions démocratiques». Pour cette raison, l'école doit être vue dans son sens large afin de mieux comprendre sa place dans la société. Certes, l'école est avant tout un lieu où les enfants peuvent acquérir les connaissances nécessaires à leur intégration dans la société. Cependant, gravitent aussi autour de cette institution différents acteurs impliqués de près ou de loin. Par exemple, les syndicats enseignants constituent une voix politique importante sur la scène provinciale; les levées de fonds pour les activités étudiantes sont en quelque sorte un moyen d'impliquer les jeunes dans leur communauté; l'école sert de lieu de rassemblement communautaire lors d'événements culturels, sportifs ou même en offrant des locaux pour l'utilisation publique. Par ces différents rôles, l'école peut contribuer au développement démocratique de la société. Amy Gutmann (1987, p.168) montre comment l'école pourra exercer cette fonction:

By participating in local school politics, adults can learn the skills as well as reap the communitarian benefits of democratic citizenship. By attending local schools, children can learn to identify with a community bigger than their family but small enough to feel at "home" in.

• **L'école comporte-t-elle un enjeu particulier pour les communautés minoritaires?**

La vision de l'école suggérée par Gutmann (1987) permet d'accorder une place à l'identité dans la formation de la citoyenneté. S'il faut que les enfants apprennent à s'identifier à la communauté politique, on accepte que l'identification civique passe par des allégeances plus immédiates. Cette approche permet de poser la question de l'identité en ce qui concerne l'école et la démocratie.

L'État de la recherche sur les communautés francophones hors-Québec (Cardinal, Lapointe et Thériault, 1990) met en évidence l'importance de l'école pour les communautés francophones minoritaires. Avec l'adoption de l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* dans les années 1980, la question scolaire prend un sens politique. Les francophones placeront alors leurs revendications scolaires sous le signe de l'autonomie comme l'illustre ce rapport de l'ACELF: «le seul moyen d'arriver à assurer un système d'éducation de qualité répondant aux aspirations de la communauté française passe par le contrôle de ses institutions d'enseignement» (Rioux cité dans Cardinal, Lapointe et Thériault, 1990, p.36). En somme, malgré l'apparition de nouveaux champs d'intérêts en éducation tels que l'éducation populaire et l'alphabétisation, la recherche demeure axée sur des questions traditionnelles:

les droits scolaires, l'éducation postsecondaire, les problèmes d'apprentissage, etc. Dans ces domaines, les chercheurs et chercheuses nous permettent d'approfondir la réalité des francophones hors Québec à la fois en termes politiques, juridiques et sociologiques, notamment à la lumière des développements liés à l'adoption de la *Charte*. Ainsi, ils réactualisent la question de l'égalité entre les groupes linguistiques en milieu minoritaire par la question de l'éducation (Cardinal, Lapointe et Thériault, 1990, p.51).

La recherche sur l'école francophone au Nouveau-Brunswick ne fait pas exception à cette tendance.

1.1.3 Revue de la littérature: l'école francophone au N.-B.

Nous commencerons par citer Jean-Paul Hautecoeur (1975, p.15) qui a abordé l'école dans une réflexion sur le développement en Acadie: «L'Acadie n'a pas d'École». C'est une affirmation assez forte qui ne signifie pas que les Acadiens ne vont pas à l'école, mais qu'il n'y

avait pas d'école acadienne à proprement parler au milieu des années 70. Il disait qu'à cette époque les francophones étaient soumis au modèle dominant défini à Fredericton principalement par les anglophones. Il voyait dans cela un problème sérieux: «L'école comme lieu privilégié de reproduction du système social et d'apprentissage des schèmes idéaux qui le justifient et le fondent est aussi un instrument privilégié d'assimilation, même si l'enseignement s'y fait en langue française» (1975, p.15). Si cette analyse date de plus de vingt ans elle n'est pas pour autant désuète car elle permet de poser le problème de l'école dans son rapport avec le pouvoir. Si l'Acadie n'a pas d'école, pour Hauteceur, c'est avant tout parce que les Acadiens ne sont pas présents dans les lieux de pouvoirs. Qu'en est-il aujourd'hui? C'est à partir de ce problème, soulevé par Hauteceur mais resté peu approfondi, que nous poursuivrons notre réflexion.

Outre cette remarque de Jean-Paul Hauteceur, la majorité des écrits sur l'école acadienne/francophone sont de nature socio-historique. Il semble que l'Acadie demeure marquée par son histoire au point où le regard qu'on lui porte passe habituellement par le passé. Citons, par exemple, *L'Acadie des maritimes* (1993). Dans cet ouvrage collectif qui se veut une synthèse de la recherche en Acadie, le chapitre sur l'enseignement français fait un survol de 1604 à 1992. C'est que pour plusieurs chercheurs, l'Acadie doit être constamment en mesure de se penser par rapport à son histoire. Pourtant, cette tâche est tellement lourde que la période contemporaine demeure relativement inexplorée. Cela ne veut pas dire que nous devons ignorer les études historiques dont les travaux de Maurice Basque (1994) portant sur l'histoire de l'éducation francophone en Acadie. Ces travaux sont d'une grande richesse et nous permettent de prendre conscience des événements qui nous ont précédés. On peut aussi noter les travaux d'Isabelle McKee-Allain (1995) en sociologie de l'éducation. Bien qu'elle adopte aussi un regard socio-historique sur les communautés religieuses dans le développement du système d'éducation, elle pose un regard nouveau particulièrement en ce qui concerne les femmes francophones en milieu minoritaire. En développant le lien femme, ethnicité et éducation, McKee-Allain montre que l'école doit être pensée en lien avec les autres sphères de la société.

Une des sphères qui est particulièrement touchée par la problématique de l'éducation est celle du droit. Plusieurs juristes lui ont d'ailleurs accordé leur attention dont Michel Bastarache et Pierre Foucher. Avec l'adoption de la Charte canadienne des droits et libertés, les

francophones vivant en lieu minoritaire obtiennent de nouvelles garanties juridiques. L'article 23 qui assure l'éducation dans la langue de la minorité étant la plus invoquée. Depuis 1982, on peut noter un grand nombre de travaux sur cette question d'importance première pour la survie collective de la communauté francophone au Nouveau-Brunswick. Joseph-Yvon Thériault (1995, p.152) montre à cet égard que la judiciarisation de la société dépasse la multiplication du nombre d'avocats, pour faire passer la problématisation de la société au plan juridique: «C'est le projet d'évacuer la mobilisation autour des enjeux sociaux, de l'histoire et du sentiment d'appartenance pour y substituer la froide adhésion à la règle de droit». Cela expliquerait en partie la multiplication du nombre de travaux qui posent le problème en termes juridiques. Nous croyons cependant que ce discours a prédominé au point de négliger le sens que les francophones donnent aux événements pour privilégier une certaine élite, juristes ou autres, plus apte à manier les finesses du droit.

Les études en sociolinguistique sont aussi fort nombreuses en ce qui concerne l'éducation francophone au Nouveau-Brunswick. On peut noter, par exemple, les travaux d'Annette Boudreau qui pose le problème de l'éducation en lien avec l'identité. Malgré l'importance de ce lien pour notre travail ce sont les processus d'apprentissage linguistiques qui intéressent les sociolinguistes et non le rapport entre l'institution d'enseignement et la communauté.

Enfin, la grande majorité des écrits sur l'école francophone au Nouveau-Brunswick porte sur les luttes pour la survie collective (par exemple, la rébellion de Caraquet et l'affaire du maire Jones à Moncton). Les enjeux sont principalement la préservation de la langue française et les revendications de type nationalitaire³. Le problème posé en terme de justice semble rarement lié à la démocratie en tant que telle. Cependant, il ressort que ces préoccupations étaient sous-tendues par un désir d'autonomie et de participation en ce qui concerne l'avenir de la communauté. Si les écrits ont négligé l'étude de l'école et la démocratie, les faits illustrent que cette problématique est présente depuis longtemps dans l'inconscient collectif. Nous croyons que les luttes en éducation mériteraient une relecture à l'égard de ce questionnement, mais surtout il importe de voir directement auprès des francophones si le souci démocratique est central à leur projet éducatif.

³ Pour plus de précision sur ce concept, voir particulièrement les travaux de Danielle Juteau-Lee et Pierre J. Simon.

À cet égard, nous devons aussi dire que la communauté francophone ne peut plus être vue comme un tout homogène tel que le supposent plusieurs écrits classiques sur l'Acadie. Les travaux de Joseph-Yvon Thériault (1996) sont particulièrement intéressants dans la mesure où il fait le portrait d'une communauté moderne dont la composition est de plus en plus diversifiée. Même s'il ne s'est pas beaucoup consacré à l'étude de l'école francophone au Nouveau-Brunswick, ses écrits nous permettent de poser le problème dans une perspective moderne. Cette transformation de la communauté francophone laisse supposer que le rapport entretenu avec l'école sera aussi porté à changer.

Nous devons maintenant nous demander comment s'établissent ces liens entre identité individuelle et identité collective par rapport à l'école dans une société qui, suppose-t-on, aspire à la démocratie. Il faut aussi tenir compte, à la lumière des résultats révélés par l'enquête de Barthélemy (1995, p.467) que les motivations derrière le militantisme scolaire jouent sur différents plans et qu'aucune ne peut prétendre à l'exclusivité. Par exemple, elle fait remarquer «une imbrication entre les motivations consuméristes et les dispositions politiques ou idéologiques plutôt qu'une exclusion mutuelle».

1.1.4 Pertinence théorique: L'école dans la théorie démocratique moderne

L'école est centrale au projet démocratique moderne. C'est un lieu où différentes identités se rencontrent en vue d'élaborer un projet collectif. C'est aussi par l'école que les individus sont intégrés à la communauté politique et deviennent citoyens. Dans ce sens, l'école est incontestablement parmi les institutions centrales à tout régime qui se veut démocratique. Si la théorie a beaucoup fait état de ce lien entre l'éducation et la démocratie, on peut dégager deux traditions dominantes qui se distinguent principalement selon leur conception des valeurs de liberté et d'égalité: *l'individualisme démocratique* et la *démocratie libérale*. Reprenons premièrement les définitions proposées par Thériault (1997, pp.19-20):

- 1- l'individualisme démocratique «perçoit la démocratie comme un lieu de construction de la citoyenneté, une logique inséparable d'une certaine idée du bien commun et qui

travaille par le haut à édifier un homme nouveau, un homme démocratique»; on parle généralement de l'école républicaine et

2- la démocratie libérale «conçoit la démocratie comme surgissant d'en-bas, du travail de la société sur elle-même, elle vise moins à construire l'homme démocratique qu'à assurer sa liberté»; c'est la philosophie derrière l'école libérale.

Remarquons que si ces traditions s'opposent fondamentalement sur certains points, elles coexistent au sein de la modernité et semblent également importantes pour l'avenir de la démocratie. Dans la pratique, il s'agirait donc de trouver un juste équilibre entre les valeurs de liberté et d'égalité, de même qu'entre les besoins d'identification et d'intégration.

• L'école républicaine

La philosophie des Lumières a donné lieu à une conception de la démocratie fondée sur l'individualisme. Le peuple républicain n'est jamais un peuple concret mais celui d'une volonté générale constituée par les lois ou la raison. Le citoyen est donc une figure abstraite censée veiller au bien de la nation entière avant ses intérêts particuliers. Le citoyen doit alors apparaître dans la sphère publique comme étant libéré de ses déterminismes sociaux car, pour suivre Rousseau, tout ce qui caractérise les individus aurait un effet destructeur sur la société. L'individu ne peut être détenteur de la souveraineté qu'au nom de ce qu'il y a de plus universel en lui, c'est-à-dire son humanité.

Une conception de la citoyenneté fondée sur l'individualisme démocratique se veut très inclusive par le fait même qu'elle n'attribue au citoyen aucune autre caractéristique que son humanité. Tout être humain peut devenir citoyen tant et aussi longtemps qu'il accepte les principes de cette société. On peut se demander comment les partisans de cette théorie parviennent à transformer un individu marqué par sa particularité en citoyen universel, c'est-à-dire libéré de toute détermination sociologique. La solution se trouve dans l'instruction publique, ce qui fait de l'école républicaine la principale responsable de l'intégration. Puisque dans une telle société le lien social n'est plus assuré dans l'immédiat par l'appartenance familiale ou communautaire, l'école doit développer le sens civique. L'objectif est de «recomposer, sous une forme totalement inédite, essentiellement politique, par le haut à travers

la vertu Républicaine, le lien social» (*Thériault, 1997, p.22*). L'éducation, sous la responsabilité de l'État, doit donc offrir à tous les outils nécessaires pour devenir citoyens à part entière.

Parmi les théories de l'éducation les plus influentes, on remarque celle de Condorcet. Pour ce dernier, la démocratie ne va pas de soi et ce n'est que par l'instruction publique qu'on pourra élever chaque membre de la communauté au statut de citoyen. Un citoyen, dans l'esprit de Condorcet, est un individu dont la raison est suffisamment développée pour participer aux décisions publiques. À cet égard, il y a un lien fondamental entre l'école et la démocratie: «L'instruction publique est pensée comme une institution que la République crée, et aussi une institution dont la République dépend» (*Kintzler, 1987, p.31*).

En défense de la liberté et l'égalité des individus, Condorcet soutient aussi que c'est par l'instruction que l'on doit développer la raison afin qu'aucun ne soit placé dans un état de subordination par rapport à ceux qui détiennent davantage de connaissances. L'éducation est la condition de l'autonomie nécessaire à l'exercice de la citoyenneté. Cela ne veut pas dire qu'on doit faire de tous les citoyens des savants, mais qu'il faut s'assurer que chacun dispose des moyens nécessaires pour faire des jugements réfléchis et éviter d'être manipulé.

En général, le courant des Lumières tend à exclure l'identité ou l'appartenance spécifique de l'individu de la définition du citoyen. La raison évoquée est l'égalité, c'est-à-dire que chacun doit être reconnu pour ses capacités et non pour des particularités qui pourraient éventuellement lui porter préjudice. Schnapper (1994, p.133) le réaffirme lorsqu'elle dit que l'école forme à l'image de la société «un espace fictif, dans lequel les élèves, comme les citoyens, sont traités de manière égale, indépendamment de leurs caractéristiques familiales et sociales». L'école est dans ce sens un microcosme de la société politique et sert à préparer l'enfant à participer à une nation abstraite. C'est l'école qui prend l'individu contextualisé par sa naissance et fait de lui un *citoyen*, un membre de la collectivité nationale.

Cela est important car l'État démocratique moderne ne saurait se maintenir uniquement par la violence, «son action est légitimée par la communauté des citoyens». Pour que cette légitimité soit obtenue, il faut des citoyens ayant intériorisé «l'idée qu'il existe un domaine public» (*Schnapper, 1994, p.41*). L'école a donc la fonction de créer artificiellement un lien national et de créer des citoyens soucieux de préserver la nation. L'objectif est de donner à

chacun les moyens de s'impliquer politiquement par le développement de la raison et du sentiment national.

Il a d'ailleurs été affirmé que pour que l'école soit en mesure de réaliser pleinement son rôle, l'État devait se charger de l'éducation nationale. La centralisation, bien que vivement critiquée aujourd'hui, a une place importante dans la conception de l'école républicaine. Raynaud et Thibaud (1990) remarquent qu'historiquement la centralisation a joué deux rôles principaux en France. L'État central est apparu comme l'ultime responsable de l'égalité formelle et du développement de la raison. Selon eux, l'excessive uniformisation de l'éducation résulterait moins du contrôle national que de la conception de l'égalité qui a été véhiculée par le système scolaire. Il s'agirait donc aujourd'hui de voir comment l'école républicaine pourra rendre compte de la diversité de la société.

• L'école libérale

Si l'idée d'un citoyen contextualisé est rejetée par l'individualisme démocratique, elle est pourtant centrale au projet de démocratie libérale. Si les républicains croient qu'il est possible (voire même, souhaitable) pour l'individu de dépasser complètement ses attaches particulières, les libéraux y voient plusieurs difficultés. Pour ces derniers, la citoyenneté ne doit pas se développer dans l'abstrait, elle doit tenir compte des solidarités et des appartenances déjà présentes dans la société. La reconnaissance du contexte dans lequel évolue l'individu est vue comme une condition pour lui permettre d'affirmer sa liberté, c'est-à-dire de faire des choix par et pour lui-même en libre conscience.

Les libéraux sont profondément méfiants à l'égard du pouvoir vu comme une menace à la liberté des individus. Pour cette raison, ils favorisent la décentralisation afin que les individus puissent exercer le maximum de contrôle sur le pouvoir et éviter que l'un d'entre-eux domine les autres. Se distinguant du courant de l'individualisme démocratique, les libéraux soutiennent que «la pluralité des lieux organisationnels de la société civile- la pluralité des biens, en fait- a toujours prédominance sur l'abstraction d'un bien commun défini au niveau de l'État ou de la nation» (Thériault, 1997, p.27). Il faut donc préserver la liberté de chacun en trouvant un moyen d'organiser la vie en commun. Puisqu'on ne peut pas compter sur la «vertu républicaine» pour

reconstituer le lien social, il faut autant que possible préserver et accentuer les liens déjà présents dans la société. Le bon citoyen sera tenu de participer le plus activement possible à sa communauté. Ce n'est qu'une fois bien intégré dans sa communauté locale, que le citoyen pourra participer aux plus hauts échelons du pouvoir.

L'école libérale ne cherchera pas à éloigner l'individu de ses appartenances mais à le rattacher très fortement à sa communauté. On parle donc d'une école plus sensible au contexte dans lequel évolue l'individu, mais tout aussi préoccupée par la formation à la citoyenneté. Dans un essai sur l'éducation civique, Jean Geoffroy (1996, p.152) s'attarde à l'école libérale en Grande-Bretagne. L'école libérale cherche à développer le sentiment d'appartenance à la communauté immédiate et à développer la citoyenneté par la pratique. La démocratie se retrouve tant au niveau des conseils scolaires que dans la salle de classe. On développe la citoyenneté en impliquant la communauté dans la vie scolaire et en préparant l'étudiant à participer à une collectivité dont il se sent solidaire: «Celle de l'école d'abord, mais même celles, plus vastes, de la ville ou de la nation» (Geoffroy, 1996, p.154). L'individu entre dans l'école avec tout son bagage et on ne sent pas le besoin de l'en séparer. L'important est de développer le sens de la citoyenneté afin que l'appartenance immédiate conduise éventuellement à l'adhésion à la nation entière.

Alexis de Tocqueville avait aussi observé cette tradition scolaire lors de son voyage aux États-Unis. C'est à cause de ce lien étroit entre l'individu et sa communauté particulière que «l'éducation civique prend chez lui un sens beaucoup plus large: la liberté d'expression, la participation aux affaires publiques ainsi qu'aux associations politiques et sociales contribuent à la formation des citoyens tout autant, sinon plus, que l'école» (Chabot, 1993, p.6). L'individu devient citoyen lorsqu'il participe activement à la vie collective. Il faut donc multiplier les lieux de pouvoir et le décentraliser afin que chacun puisse prendre part aux décisions qui l'affectent.

En ce qui concerne l'école cela signifie que: «les citoyens sont incités à surveiller l'administration de leurs écoles et des "intérêts locaux" se créent. L'État doit "aider" mais ne jamais "faire entièrement" afin de stimuler les initiatives individuelles et collectives» (Tocqueville dans Chabot, 1993, p.46). Cela va plus loin que la gestion des écoles, car Tocqueville voyait dans l'excès de centralisation un danger pour la liberté d'enseignement.

C'est pour éviter la *tyrannie de la majorité* qu'il faut éviter que l'école tombe sous le contrôle d'un groupe particulier, ou même de l'État.

La citoyenneté est alors construite à partir de la base. C'est en considérant leurs appartenances spécifiques qu'on fera des individus des citoyens, sinon *éclairés*, du moins *impliqués*. Rappelons que Tocqueville rêvait d'une démocratie qui «introduise les citoyens dans la vie publique à mesure qu'on les croit capables d'être utiles, au lieu de chercher à les écarter à tout prix» (*Tocqueville cité dans Chabot, 1993, p.58*). Il ne voit donc pas la nécessité d'être sage ou éclairé pour participer à la société car on reconnaît le citoyen à son expérience concrète, à son implication réelle si minime soit-elle. Chacun peut apporter quelque chose à la société à partir de son expérience singulière.

En somme, pour Tocqueville, la liberté est le but que doit poursuivre l'instruction publique. Cette liberté s'exprime par l'implication directe des membres de la communauté à tous les niveaux décisionnels, mais aussi par la reconnaissance de multiples façons de faire. Le citoyen de Tocqueville va s'impliquer à partir de son appartenance concrète au monde pour enfin jouer un rôle dans l'avenir de la nation, alors que celui des Lumières doit dépasser ses appartenances afin d'accéder à la nation. Si pour les libéraux la contextualisation est une forme de tremplin vers une réalité plus universelle, ce même contexte est vu par les républicains comme une barrière qui risque d'emprisonner l'individu.

• L'éducation à la lumière de la tension démocratique

Les traditions de l'individualisme démocratique et de la démocratie libérale présentent de nombreux avantages mais elles n'offrent que des réponses partielles devant la complexité des sociétés modernes. Il sera question ici de voir les limites de chaque courant afin de souligner l'importance de combiner ces principes dans la recherche d'un équilibre plus favorable aux sociétés modernes plurielles.

En se concentrant sur l'unité nécessaire à toute communauté démocratique et sur l'égalité formelle des citoyens, l'individualisme démocratique néglige l'importance des solidarités réelles présentes dans la société. Il n'est guère surprenant dans ce contexte que les

individus se sentent de plus en plus isolés et peu concernés par la démocratie qui ne semble pas faire appel à leur participation concrète.

Si théoriquement l'universalisme semble répondre à l'exigence d'égalité, on peut aussi s'interroger sur la capacité pour les individus de dépasser entièrement leurs appartenances pour faire place au règne de la raison. La critique communautarienne, dont celle de Sandel (1996, p.70), s'interroge sur la capacité des individus de faire abstraction du contexte dans lequel ils évoluent:

The philosophical difficulty lies in the liberal conception of citizens as freely choosing, independent selves, unencumbered by moral or civic ties antecedent to choice. This vision cannot account for a wide range of moral and political obligations that we commonly recognize, such as obligations of loyalty or solidarity. By insisting that we are bound only by ends and roles we choose for ourselves, it denies that we can ever be claimed by ends we have not chosen - ends given by nature or God, for example, or by our identities as members of families, peoples, cultures, or traditions.

Pour s'accomplir la démocratie a besoin d'un terrain commun sur lequel tous les citoyens sont des égaux, mais elle doit aussi permettre le développement d'un sentiment d'appartenance authentique. En d'autres mots, comme le dit Pagé (1995, p.55) le sens de la solidarité pousse le citoyen «à se préoccuper du sort commun du groupe entier auquel il appartient, son quartier, sa commission scolaire, etc. non pas en négligeant ses intérêts individuels mais en cherchant à fixer son intérêt individuel en tenant compte de celui de l'ensemble de la collectivité».

Il faut donc admettre que la citoyenneté de type universel est incapable de dépasser toutes les appartenances particulières, l'essentiel étant d'arriver à la meilleure synthèse possible du particulier et de l'universel. Il ne s'agit donc pas de dérober les individus de leur culture, mais de permettre aux populations de réélaborer «leur culture à l'intérieur d'une nouvelle organisation politique, fondée sur le principe de citoyenneté» (Schnapper, 1994, p.115). Il est certain que ce processus implique des tensions entre l'individu concret et le citoyen abstrait, mais c'est justement sur ce point que se joue le principe de la nation.

Le libéralisme démocratique présente aussi ses problèmes en portant le germe de la division. En reconnaissant les appartenances concrètes des individus et leur liberté de vivre leurs identités dans toutes les sphères de la société, on risque de tomber dans le relativisme.

Dans une société où chacun décide de vivre cloisonné dans des ghettos identitaires, il n'y a plus de projet rassembleur ni de terrain sur lequel les différentes valeurs peuvent être débattues rationnellement et démocratiquement. *Les tyrannies de l'intimité* de Richard Sennett (1979, p.246) expose les dangers possibles de la disparition d'un espace public au profit de communautés intimistes: «Plus l'imagination devient "locale", plus on hésite à s'engager dans des rapports sociaux impersonnels». Le repli communautaire ou ethnique peut répondre à des besoins émotionnels à court terme, mais il s'accompagne également d'une surveillance constante par les membres du groupe qui contribue à nier la liberté individuelle. De plus, la formation de ghettos peut être considérée comme un facteur d'exclusion en maintenant les individus emprisonnés dans leur identité.

L'école doit être un de ces lieux qui assure le maintien d'un espace public autour duquel les gens peuvent s'ouvrir les uns aux autres. Certaines conceptions de l'éducation multiculturelle, dans la prétention d'améliorer l'estime de soi de groupes minoritaires, favorisent des écoles séparées. Ces projets éducatifs font parfois une révision de l'histoire qui nourrit un sentiment de supériorité raciale et renforce la division entre les groupes. On ne peut donc pas selon Gutmann (1996, p.158) privilégier l'estime de soi aux détriment du respect mutuel. Le respect mutuel est d'ailleurs une valeur nécessaire à la démocratie dans les sociétés pluralistes car elle est «la disposition de base à la création d'ententes rendant possible une vie commune où chacun peut vivre selon sa conception». Il s'agit pour l'école de maintenir un espace de liberté et de contact entre des individus d'appartenances diverses.

Anthony Appiah (1996, p.81) rejoint cette perspective lorsqu'il dit que les identités ethniques et religieuses ne doivent pas se transmettre à l'école, cela relève du domaine privé. Par contre, il ajoute que l'école doit enseigner au sujet de ces différentes identités: «Because there are many such cultures- and identities- created outside the state, in civil society, and because for many of us they are central to our conceptions of ourselves and of our lives, the school must acknowledge them». Il poursuit en disant que l'école doit préparer chacun à entrer dans un dialogue respectueux avec l'autre. Puisque les diverses identités sont créées hors de l'État, il appartient à ce dernier de créer un espace où il est possible de rencontrer l'autre et d'apprendre sur lui ce qui nous serait autrement inconnu. «Multiculturalism of this sort- pluralism, tu use an

older word- is a way of making sure we care enough about people across ethnic divides to keep those ethnic divides from destroying us» (Appiah, 1996, p.84).

Cette opposition exprime la tension au coeur même de la démocratie, soit la tension entre *universalisme* et *particularisme*: «La démocratie comme expérience historique a pu se maintenir quand elle s'est laissée travailler par ses deux traditions» (Thériault, 1997, p.29). Les démocraties qui ont connu le plus de succès sont donc celles qui ont assumé cette tension dans la recherche d'un meilleur équilibre entre les forces d'unification et de différenciation. Comment peut-on intégrer tous les citoyens dans un projet collectif tout en permettant l'expression de leurs identités particulières? Il faut imaginer, selon Mouffe (1996), une communauté où il est possible de concilier le respect de la diversité et la reconnaissance de diverses formes d'individualités en misant sur une identification politique fondée sur les principes de liberté et d'égalité. Il ne faut donc pas chercher à éliminer cette tension qui constitue la meilleure garantie de la démocratie dans les sociétés plurielles.

1.2 QUESTIONS DE RECHERCHE

1.2.1 Question principale

La question principale de cette recherche se pose comme suit: *Est-ce que l'école constitue un lieu privilégié en ce qui concerne le développement démocratique en Acadie?* Si la théorie soutient largement que l'école occupe une place centrale en démocratie, il s'agira de voir quel rôle elle a joué au niveau du développement démocratique de la communauté francophone au N.-B.

1.2.2 Question secondaire

À la question principale s'ajoute une question secondaire: *Si l'école s'avère un lieu privilégié pour assurer le développement démocratique, dans quelles conditions pourra-t-elle remplir cette fonction le plus avantageusement possible?* D'une façon plus spécifique, nous

verrons dans quelle mesure l'école francophone au N.-B. pourra permettre le développement démocratique.

1.3 OBJECTIFS DE RECHERCHE

Les objectifs poursuivis dans le cadre de cette recherche sont de nature théorique et pratique:

- **L'objectif pratique** consiste à alimenter le débat sur l'éducation francophone au N.-B. en fonction d'un souci pour le développement démocratique. Il semble que le débat qui a entouré la réforme en éducation de 1997 a négligé cet aspect du problème, de même que la majorité de la recherche sur l'école francophone. Nous espérons que cette analyse permettra de faire évoluer le débat scolaire au N.-B. et pourra contribuer au développement de la démocratie dans les communautés francophones.
- **L'objectif théorique** de cette recherche est de contribuer à la réflexion sur le développement démocratique dans les sociétés pluralistes, et plus particulièrement, dans les communautés minoritaires. Afin de fournir des éléments d'analyse de l'éducation, un modèle idéal de l'éducation démocratique a été élaboré. Une meilleure connaissance des liens entre l'éducation, la démocratie et l'identité devrait aussi nous aider à comprendre les enjeux derrière le débat sur l'éducation multiculturelle.

La réalisation de ces objectifs comporte trois étapes:

1.3.1 Première étape

Il sera question, en premier lieu, de voir quel rôle l'école a joué historiquement pour le développement démocratique de la communauté francophone au N.-B.

1.3.2 Deuxième étape

Il s'agira ensuite de mettre en évidence le sens précis que prennent l'école et la démocratie dans la *Loi sur l'éducation* du N.-B. et dans le discours de la société civile francophone.

1.3.3 Troisième étape

À partir de cette analyse, il sera possible de critiquer les modèles d'éducation sous-jacents à la législation provinciale et au discours de la société civile francophone à la lumière d'un modèle idéal d'éducation démocratique.

1.4 MODÈLE IDÉAL DE L'ÉDUCATION DÉMOCRATIQUE

Si l'école est centrale au projet démocratique moderne et si elle doit assumer la tension entre l'universalisme et le particularisme, on ne peut pas laisser le hasard fixer les priorités en éducation. Il est donc essentiel d'élaborer une théorie démocratique de l'éducation qui permette d'évaluer les principes qui sous-tendent les décisions et les politiques en éducation (*Gutmann, 1987*). Cette théorie doit cependant se situer dans une approche plus large de l'éducation qui permet de tenir compte de la tension démocratique. Comment situer l'école dans une approche qui cherche à concilier pluralisme et égalité? Nous verrons comment Michael Walzer (*1983*) propose de résoudre ce problème dans *Spheres of Justice*.

• Autonomie de l'éducation

La solution proposée par Walzer fait contraste avec la philosophie moderne qui recherche généralement un principe universel de justice qui permettrait de résoudre ce problème. Walzer croit d'ailleurs que le plus grand danger pour la démocratie est la dominance exclusive d'un principe sur tous les autres. Il suggère plutôt de reconnaître dans la société différentes sphères de justice qui seraient guidées par des principes correspondant à leur nature propre. L'argument central de cette approche repose sur l'idée que les principes de justice sont multiples par nature:

the principles of justice themselves are pluralistic in form; that different social goods ought to be distributed for different reasons, in accordance with different procedures, by different agents; and that all these differences derive from different understandings of the social goods themselves- the inevitable product of historical and cultural particularism (*Walzer, 1983, p.6*).

La justice n'est donc pas un concept abstrait pour Walzer, elle prend son sens dans un contexte particulier et pourra varier selon les sociétés. Puisque la justice n'a pas de sens hors d'un

contexte particulier, il importe de bien connaître une société afin d'en dériver des principes de justice qui lui correspondent. La philosophie de Walzer est donc enracinée dans un contexte socio-temporel particulier: l'Occident moderne. La même réflexion pourrait donc être entreprise à d'autres moments ou par d'autres civilisations et arriver à différentes conceptions de la justice. De façon plus pratique, le débat sur la justice distributive devrait prendre place à l'intérieur de chaque communauté politique.

La logique de la pluralité des sphères de justice veut que lorsque le sens des biens sociaux sont distincts, la distribution doit être autonome. L'égalité, pour Walzer, passe ainsi par la multiplication des principes. Cela permet d'arriver à une forme d'égalité *complexe* qui serait plus compatible avec le pluralisme. L'égalité *complexe* veut que les citoyens soient tour à tour, gouvernants et gouvernés, selon les différentes sphères de la société:

complex equality means that no citizen standing in one sphere or with regard to one social good can be undercut by his standing in some other sphere, with regard to some other good. Thus citizen X may be chosen over citizen Y for political office, and then the two of them would be unequal in the sphere of politics. But they will not be unequal generally so long as X's office gives him no advantages over Y in any other sphere - superior medical care, access to better schools for his children, entrepreneurial opportunities, and so on (Walzer, 1983, p.19).

Ceux qui détiennent le pouvoir économique ne peuvent pas étendre leurs avantages hors de cette sphère et envahir la sphère de l'éducation, par exemple. Pour que cela fonctionne, il est important que l'autonomie des sphères soit préservée. Cette responsabilité incombe à chaque citoyen qui doit prendre sa place dans les sphères qui lui conviennent et laisser ceux qui sont mieux disposés que lui dans d'autres sphères exercer leur influence.

Si une telle conception de la justice ne permet pas d'éliminer le conflit social, elle permet cependant des formes plus particularisées de conflit. Dans ce contexte, chaque citoyen peut et doit jouer un rôle dans la préservation de la justice afin d'empêcher que les avantages obtenus dans une sphère s'étendent à d'autres sphères: «the resistance to convertibility would be maintained, in large degree, by ordinary men and women within their own spheres of competence and control, without large-scale state action» (Walzer, 1983, p.17). La séparation des sphères contribue ainsi à augmenter les lieux dans lesquels les citoyens peuvent exercer leur

influence. La multiplication des sphères de justice permet donc une forme d'égalité complexe et augmente les possibilités de participation.

Dans cette perspective, l'école a une importance particulière. L'éducation constitue une sphère de distribution à part entière dont l'autonomie doit être protégée. Les principes qui guident la distribution des biens et du pouvoir à l'intérieur de cette sphère doivent être déterminés à partir de la signification qu'on lui donne dans un contexte particulier: «Every human society educates its children, its new and future members. Education expresses what is, perhaps, our deepest wish: to continue, to go on, to persist in the face of time. It is a program for social survival» (*Walzer, 1983, p.197*). L'éducation contribue à la reproduction de la société et est étroitement liée à l'identité d'un peuple, à son enracinement particulier.

Il faut cependant reconnaître un autre versant à l'éducation qui ne doit pas se limiter à la reproduction de la société telle qu'elle est. Elle est aussi responsable de former des critiques de la société: «schools, teachers, and ideas create and fill an intermediate space. They provide a context, not the only one but by far the most important one, for the development of critical understanding and for the production, as well as the reproduction of social critics» (*Walzer, 1983, p.198*). Afin de remplir ces fonctions conformément aux valeurs démocratiques, il importe de préciser certains principes constitutifs d'une théorie démocratique de l'éducation.

1.4.1 Objectifs et principes de l'éducation démocratique

Une théorie démocratique de l'éducation présente l'avantage de considérer le processus de délibération à la fois comme un moyen de réconcilier les différences, mais aussi comme une partie importante d'une éducation démocratique. Il ne sera donc pas question de faire prévaloir un idéal moral sur un autre car, selon cette perspective, on aurait plus à gagner à débattre démocratiquement de nos divergences. Une telle théorie doit donc permettre d'envisager des moyens de résoudre les problèmes qui se posent en éducation conformément aux valeurs démocratiques. L'objectif de cette théorie est le suivant: «A democratic theory of education provides principles that, in the face of our social disagreements, help us judge (a) who should

have authority to make decisions about education, and (b) what the moral boundaries of the authority are» (*Gutmann, 1987, p.11*).

L'orientation théorique de Gutmann est particulièrement intéressante en fonction de nos objectifs de recherche. Cette approche suppose une interdépendance entre l'école et la démocratie. On reconnaît l'importance d'impliquer les citoyens dans les processus décisionnels en éducation, dans la mesure où cette participation est encadrée par des principes qui assurent la préservation des fondements de la démocratie. Cette approche permettra d'analyser la façon dont l'éducation est gérée et distribuée au N.-B. à la lumière de considérations démocratiques. En mettant l'importance sur le processus de délibération, il sera aussi possible de voir l'école dans ses implications politiques plus larges. Elle souligne d'ailleurs que la particularité d'un régime démocratique est de permettre aux citoyens d'influencer la façon dont la société se reproduit.

Le développement démocratique est vu dans cette optique comme un effort d'impliquer le maximum de citoyen dans la détermination consciente de leur avenir. L'école est centrale à ce projet tant par la formation à la citoyenneté, que par la façon dont elle est gérée. Le concept de développement démocratique tel que nous l'emploierons dans cette recherche concerne l'éducation de toute la population à la démocratie, notamment à travers la participation aux décisions concernant l'éducation. Plus particulièrement appliqué à l'école, le concept de développement démocratique signifie: «The broad distribution of educational authority among citizens, parents, and professional educators supports the core value of democracy: conscious social reproduction in its most inclusive form» (*Gutmann, 1987, p.42*).

Puisqu'une théorie démocratique doit reconnaître la diversité qui compose l'ensemble de la communauté politique, il faut donner à chacun les moyens de participer activement à la vie politique sans nier l'importance de leurs appartenances qui s'ajoutent à leur statut de citoyen. Étant donné la multiplicité des appartenances qui composent l'identité des citoyens, il faut préserver la possibilité de choisir entre différentes valeurs morales (tant et aussi longtemps que ces choix ne contredisent pas la démocratie). D'un côté, il faut développer la raison morale qui consiste à fournir aux citoyens les moyens de distinguer entre le bien et le mal. De l'autre côté, il faut assurer l'intégration, c'est-à-dire développer le sentiment d'identification à la société

globale afin d'être en mesure de participer activement à cette société. À cet égard, l'éducation démocratique n'est pas neutre, elle doit transmettre les valeurs qui permettent de préserver la démocratie. C'est justement afin d'assurer ces objectifs que les principes de non-répression et non-discrimination sont nécessaires.

Le principe de non-répression doit assurer qu'aucun agent, que ce soit l'État ou des sous-groupes, n'utilise l'éducation pour limiter la délibération rationnelle sur des idéaux concurrents de la bonne vie ou de la bonne société. Le principe de non-discrimination, quant à lui, vise à ce que tous les enfants éduquables soient éduqués, ou plus particulièrement qu'aucun ne soit exclu d'une éducation adéquate pour participer aux processus démocratiques qui structurent les choix moraux. Gutmann (1987, p.45) précise dans le passage suivant pourquoi une théorie qui respecte ces principes est considérée démocratique:

Democratic citizens are persons partially constituted by subcommunities (such as their family, their work, play, civic, and religious groups), yet free to choose a way of life compatible with their larger communal identity because no single subcommunity commands absolute authority over their education, and because the larger community has equipped them for deliberating and thereby participating in the democratic processus by which choice among good lives and the chance to pursue them are politically structured.

En bref, une théorie démocratique guidée par les principes de non-répression et non-discrimination est une alternative souhaitable pour concilier les aspects universalistes et particularistes de l'identité moderne. Cette approche permet d'assumer la tension sur laquelle repose l'école tout en permettant d'aspirer à une démocratie plus efficace.

1.4.2 Distribution de l'éducation

Les objectifs et principes de base de l'éducation démocratique étant déterminés, il faut voir comment l'éducation doit être distribuée. Le premier principe qui doit guider la distribution de l'éducation est l'égalité simple, c'est-à-dire que chaque enfant doit avoir une place dans le système d'éducation. Ce principe est lié à l'égalité simple des citoyens retrouvée dans le principe une personne/ un vote. Pour que chacun soit en mesure de s'acquitter de son rôle de citoyen, une éducation de base est nécessaire. L'éducation publique doit fournir à chacun un

corpus de connaissances de base lui permettant d'exercer ses droits sans égard à son appartenance sociale ou les capacités économiques de ses parents. L'égalité simple est alors basée sur un besoin, au-delà de ce besoin on pourra aussi tenir compte de l'intérêt et des capacités. Du moment où une place a été attribuée à tous les futurs citoyens, on ne peut pas s'attendre à ce que persiste la situation d'égalité simple. Dans leur éducation, les citoyens vont inévitablement se distinguer selon leurs intérêts et leurs capacités. Ce qui distingue l'école démocratique est l'engagement à transmettre les connaissances de base essentielles à l'exercice de la citoyenneté:

If the teachers are committed to the basic disciplines necessary for democratic politics, they will try to establish a shared knowledge among their students and raise them to something like the same level. The aim is not to repress the differences but rather to postpone them, so that children learn to be citizens first- workers, managers, merchants, and professionals only afterwards (...). Schooling (...) provides the common currency of political and social life (*Walzer, 1983, p.203*).

Une fois l'égalité simple réalisée à la base, le système d'éducation doit laisser la possibilité à chacun de poursuivre son chemin. Puisqu'il n'y a pas qu'une trajectoire possible pour tous les étudiants, le système d'éducation doit laisser une place aux intérêts et aux capacités. Une fois l'éducation de base assurée, on doit faire place au principe d'égalité complexe.

La question de la distribution est généralement abordée à partir de trois théories concurrentes: la maximisation, l'égalisation et la méritocratie. Gutmann (1987) propose une synthèse de ces théories qui permet de tenir compte de leurs avantages respectifs tout en évitant leurs points faibles. Elle propose donc le critère démocratique de distribution composé des deux principes suivants:

- **L'autorisation démocratique-** ce principe accorde l'autorité aux institutions démocratiques de déterminer la priorité accordée à l'éducation par rapport aux autres biens sociaux; et
- **Le seuil démocratique-** l'établissement d'un seuil minimal d'éducation afin de permettre à chacun de participer au processus démocratique.

Le deuxième principe vient donc limiter le premier en fixant une exigence morale aux autorités démocratiques qui consiste à consacrer suffisamment de ressources pour atteindre le seuil

démocratique. Cependant au-delà du seuil minimal, les autorités peuvent entièrement décider des ressources qu'elles alloueront, par exemple, à l'éducation post-secondaire.

Le seuil démocratique ne peut cependant pas être considéré fixe dans le temps. Au fur et à mesure que le niveau d'éducation d'une société s'élève les exigences pour participer à la vie démocratique de cette société s'élèveront aussi. Il est donc important de continuellement soumettre la question de l'allocation des ressources destinées à l'éducation au débat public et à la délibération. Ces critères de distribution de l'éducation permettent donc une approche dynamique permettant à une société de viser un niveau d'éducation de plus en plus élevé en même temps que le développement démocratique.

1.4.3 Gestion du pluralisme

Il s'agira maintenant de s'inspirer des deux traditions que constituent l'individualisme démocratique et la démocratie libérale pour trouver un juste équilibre entre l'unité de la société et la diversité qui la compose. «A common civic education can, and should, express universal values, but it cannot completely transcend particular cultures. Education can and should help sustain a diversity of cultures, but not at the expense of universalist values such as equal liberty, opportunity and mutual respect among citizens» (*Gutmann, 1996, p.162*). Il s'agit donc pour l'éducation démocratique de trouver un moyen de concilier les besoins d'intégration et d'identification, de permettre à chacun d'accéder à l'universel en dépassant ses appartenances mais sans les nier. Barber (*1993, p.20*) tient également compte de cette tension lorsqu'il parle de l'objectif de l'éducation en démocratie: «si l'éducation doit créer et la liberté et l'égalité, elle devient alors le fondement de toute croissance individuelle et de toute civilisation collective».

• Équilibre entre les principes d'unité et de diversité

Pagé (*1996, p.167*) souligne que l'intégration doit être vue comme « un processus de participation à la vie publique dans toutes ses dimensions». Or pour que la citoyenneté soit réellement inclusive, il ne faut pas nécessairement exclure l'identité de l'éducation démocratique. L'école démocratique doit donc soit «produire une conscience commune suffisante à

l'organisation d'un monde commun et qui reconnaisse, en même temps, la pluralité de nos appartenances et la nécessité d'asseoir la démocratie sur une intégration à une communauté réelle» (Thériault, 1997, p.30).

Dans les sociétés pluralistes, on ne peut plus associer l'universalisme à l'unité de la communauté nationale et le particularisme à la diversité de la société civile: «L'identité collective nationale d'une société pluraliste est porteuse de la diversité interne de cette société en même temps que ce qui fait son unité» (Pagé, 1996, p.173). Même une communauté politique fondée sur les principes universalistes fait parfois appel à des éléments d'ordre ethniques pour assurer sa fonction d'intégration: «la complète rationalité et abstraction du projet politique rendrait cette nation "pure" excessivement fragile (...) Il paraît inévitable que, pour assurer son existence et sa vitalité, la nation construise et entretienne des éléments d'ordre ethnique» (Schnapper, 1994, p.80). C'est pour ancrer le projet civique dans la réalité et en faire l'outil du lien social que le mythe national et l'invention de la tradition sont d'une importance première pour les communautés politiques modernes.

Barber (1993) illustre, par le biais de l'enseignement de l'histoire, la prétention universelle et particulière qui caractérise toute société. L'école, par la transmission de l'histoire, contribue à inscrire les individus dans une communauté d'appartenance particulière tout en mettant en évidence les dénominateurs communs de l'expérience humaine. Dans cette perspective, même l'histoire qui se veut la plus universelle est inévitablement caractéristique d'une réalité particulière. Toute éducation universelle a donc ses limites: «We know of no better way of enabling individuals to help bring about justice for all on a global scale than to educate children as citizens of necessarily separate democratic societies» (Gutmann, 1996, p.173).

Les communautés ethniques peuvent et doivent aussi entretenir des objectifs universalistes. Wieviorka (dans Thériault, 1995) soutient qu'un équilibre entre trois pôles doit être atteint pour que l'acteur ethnique soit réellement moderne: *individualisme/valeurs universelles, communautarisme* et *subjectivité*. L'action ethnique va donc varier selon l'importance qu'elle accorde à chacun.

Puisque la démocratie ne peut se développer que dans un contexte de modernité, il s'agira de voir quelle importance les acteurs en éducation accordent aux trois pôles du triangle de l'ethnicité:

1- Individualisme/valeurs universelles - représente le désir d'intégration à la société d'ensemble et la volonté d'être reconnu en sa qualité d'être humain (dont la volonté de ne pas être discriminé en fonction de son appartenance ethnique).

2- Communautarisme - fait référence à l'appartenance à une collectivité définie par une tradition particulière et par le réseau de relations sociales qui façonnent l'identité. C'est le communautarisme qui fournit «l'horizon de sens» nécessaire à l'individu pour se représenter les choix qui s'offrent à lui (*Taylor, 1992*). Par exemple, les communautés francophones au Canada se sont construites autour du mythe rassembleur de la nation franco-catholique. Cela constitue une référence commune qui a permis à ces communautés de se rassembler et de dépasser la fragmentation individualiste (*Thériault, 1997*).

3- Subjectivité - politiquement, on peut résumer cet aspect à la prise de conscience du sujet de sa capacité de se construire lui-même. Cela permet d'innover, d'agir sur l'histoire afin de ne pas être enfermé dans la tradition. On peut associer à ce pôle l'importance que Gutmann accorde à la délibération dans l'éducation démocratique car c'est ce qui permet aux individus de réfléchir à leur propre conception du monde en la confrontant à celles des autres.

Une autre possibilité qui se présente aux sociétés multinationales est la séparation du système d'éducation en fonction des frontières nationales. Un État multinational est défini comme «two or more "peoples" who share a language, history, and territory, and either enjoy or aspire to enjoy as much political autonomy for themselves as practical circumstances permit» (*Gutmann, 1996, p.171*). Ce type d'arrangement nécessite cependant une attention particulière en fonction des exigences démocratiques. Gutmann (1996) souligne le danger de sacrifier l'idéal universel au profit du particularisme. Elle dit qu'il est particulièrement important de respecter le pluralisme à l'intérieur de chaque système national, dont les valeurs de tolérance et de respect mutuel. Pour ne pas compromettre son caractère démocratique, la division du système d'éducation en branches nationales doit éviter d'encourager l'antagonisme avec les autres nations et encourager le pluralisme tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de ses frontières.

• Principe d'association

Un principe d'association doit également déterminer comment les enfants seront regroupés lors de leur éducation dans le système public. Cette question est tout aussi importante que celle du curriculum puisque l'éducation en tant qu'expérience permet aussi le développement de relations sociales. L'environnement social est dans cette mesure tout aussi important que le contenu de l'éducation. C'est autour de cette question que l'on ressent le plus la tension entre universalisme et particularisme, tension qui recoupe celle entre la famille et l'État. Walzer en fait état dans le passage suivant (1983, p.216):

Education, in any case, is more properly described as the training of particular persons, with identities, aspirations, lives of their own. This particularity is represented by the family, defended by parents. Autonomous schools are mediating institutions; they stand in a tension with parents (but not only with them) (...) The crucial distributive problem in the sphere of education is to make children commoners of learning without destroying what is uncommon about them, their social as well as their genetic particularity (...) The character of a mediating institution can be determined only in reference to the social forces between which it mediates. A balance must always be struck, different in different times and place.

L'école est donc une institution de médiation entre l'universel et le particulier, entre la famille et la société.

Devant cette tension, l'école de quartier apparaît comme le modèle le mieux adapté aux sociétés pluralistes. L'important est de s'assurer que différents types d'étudiants se rencontrent et apprennent à vivre ensemble afin de rendre possible la coopération et l'implication mutuelle de tous les groupes. Puisqu'un quartier n'est pas construit à partir de voisins qui se sont mutuellement choisis, il est fort probable qu'il réunira une population hétérogène (même si toutes les identités ne sont pas représentées ou sont disproportionnellement représentées). Puisque différents groupes en viennent à considérer cette école comme étant la leur, l'école de quartier peut alors contribuer à renforcer le sentiment communautaire. C'est aussi la façon la plus compatible avec une société démocratique puisque la politique dans son ensemble est nécessairement liée à la notion de territoire. Walzer poursuit sa défense de l'école de quartier dans le passage suivant (1983, p.225):

the neighbourhood (...) is historically the first and still the most immediate and obvious, base for democratic politics. People are most likely to be knowledgeable and concerned, active and effective, when they are close to home, among friends and familiar enemies. The democratic school, then, should be an enclosure within a neighborhood: a special environment within a known world, where children are brought together exactly as they will one day come together as citizens.

C'est dans ce contexte que l'école peut le plus avantageusement exercer son rôle de médiation. De plus, puisque les écoles de quartier seront fort différentes les unes des autres, le principe d'égalité simple n'est plus le seul à considérer dans la sphère de l'éducation. Le modèle idéal prend donc la forme suivante (*Walzer, 1983, p.226*):

when neighborhoods are open (when racial or ethnic identity is not dominant over membership and place), and when every neighborhood has its own strong school, then justice has been done. The children are equals within a complex set of distributive arrangements. They receive a common education, even if there is some variation in the curriculum (...) from place to place. The cohesiveness of the faculty and the cooperative or critical zeal of the parents will vary, too; but these are variations intrinsic to the character of a democratic school, inevitable features of complex equality.

1.4.4 Répartition démocratique de l'autorité en éducation

La tension dont parle Walzer est centrale à la sphère de l'éducation. Cela confirme l'importance de l'école dans la gestion démocratique de l'identité et l'intégration. La famille a un intérêt premier dans l'éducation des enfants, c'est une forme d'éducation directe centrée principalement sur la reproduction sociale et la transmission de l'identité. Cependant, l'école publique doit aussi permettre la critique sociale et la formation à la citoyenneté. Vu ces objectifs, la gestion de l'école doit tenir compte des parents, des citoyens ordinaires, de l'État et des enseignants. Il va sans dire que les priorités divergentes de ces acteurs font de l'école un lieu propice au conflit. Amy Gutmann (1987) s'est penchée plus particulièrement sur la répartition de l'autorité en ce qui concerne la façon dont les citoyens sont éduqués en démocratie. Quel niveau d'autorité doit prendre les décisions concernant l'école? Quel rôle revient aux professionnels enseignants dans une éducation démocratique?

Trouver le juste équilibre entre le pouvoir local et le pouvoir central est une question complexe. Puisque chaque niveau a quelque chose de positif à apporter au système scolaire, il s'agit de trouver un moyen d'articuler l'exercice du pouvoir de façon à permettre des résultats optimaux. Le contrôle local doit donc s'exercer dans les limites fixées par les objectifs universels d'inculquer une culture commune et enseigner les valeurs démocratiques. Ces objectifs sont mieux atteints, selon Gutmann (1987), par le gouvernement central. Cependant, la marge de manoeuvre réservée aux communautés locales présente l'avantage d'adapter la poursuite de ces objectifs aux contextes particuliers. On parle donc, à l'instar de Barber (1993), d'une éducation universelle adaptée à la particularité.

Les avantages d'un contrôle local sont de favoriser le soutien populaire des politiques en éducation et développer les possibilités de participation. Par le biais d'un certain contrôle local, on peut considérer l'école comme un lieu d'implication susceptible de développer une citoyenneté active. Gutmann (1987, p.168) renforce cet élément lorsqu'elle dit: «By participating in local school politics, adults can learn the skills as well as reap the communitarian benefits of democratic citizenship. By attending local schools, children can learn to identify with a community bigger than their family but small enough to feel at "home" in». Il importe aussi pour retirer le maximum de la démocratie locale, que la taille des districts scolaires soit maintenue assez petite. On reconnaît ici l'influence de Tocqueville et de sa vision de la démocratie. Au-delà de cette promesse démocratique du contrôle local de l'éducation, il faut reconnaître la nécessité complémentaire d'un contrôle central.

Laissé à lui-même le contrôle local de l'éducation risque de pervertir l'idéal démocratique sur lequel il repose. L'exercice de ce pouvoir ne doit d'aucune façon outrepasser l'objectif premier de l'éducation démocratique et négliger d'enseigner les valeurs démocratiques et de favoriser une certaine culture commune. C'est le rôle du pouvoir central, ou du niveau étatique responsable de l'éducation, d'assurer la réalisation de cet objectif nécessaire à toute société qui se veut démocratique. Cependant, le pouvoir central doit se limiter à fixer un cadre général d'action dont l'application revient aux autorités locales. «So construed, local implementation of both centrally and locally determined educational standards makes diversity

of public schooling possible without destroying the moral unity of a democratic society» (*Gutmann, 1987, p.75*).

Cette tension entre les exigences universalistes et particularistes de l'éducation démocratique met surtout en opposition l'État et la société civile. Cependant, on néglige souvent le rôle important des professionnels enseignants dans la réalisation d'un projet d'éducation démocratique. Leur importance consiste en la préservation de l'autonomie de l'école essentielle au modèle de justice de Walzer (1983). Étant donné l'importance de l'éducation dans la formation à la citoyenneté, il importe que la salle de classe demeure à l'abri des pressions politiques. Les enseignants sont les gardiens désignés de cette autonomie. Ces derniers sont destinés par leurs obligations professionnelles à développer les capacités de délibération rationnelle de leurs étudiants. Cet aspect de l'éducation démocratique est celui qui assure le principe de non-répression, c'est-à-dire qu'il préserve l'affirmation de la liberté individuelle en conformité avec les valeurs démocratiques.

Puisque l'autorité scolaire est partagée entre des acteurs ayant des responsabilités et statuts différents, il est important que l'engagement à l'égard du pluralisme concerne aussi la façon dont les écoles sont gérées. Pagé (1995, p.49) dit à cet égard que «tous ont droit à la même considération de leur valeur individuelle, de leur attachement à leur identité, de leur choix; chacun a droit à la même considération dans sa volonté de négocier l'exercice de sa liberté avec les autres». Pour que l'éducation démocratique soit un succès, il est important que les écoles soit gérées le plus démocratiquement possible.

Si nous avons souligné l'importance de l'identité, ou du sentiment d'appartenance, dans une démocratie participative, la délibération rationnelle est aussi celle qui assure que la démocratie ne se transforme en tyrannie. Pour reprendre les mots de Gutmann (1987, p.46) «Democratic education thus appreciates the value of education as a means of creating (or re-creating) cohesive communities and of fostering deliberative choice without elevating either of these partial purposes to an absolute overriding end». Les enseignants ont l'obligation professionnelle de viser l'atteinte de cet objectif. Cela exige des enseignants de tenir compte du contexte dans lequel évoluent les étudiants, tout en étant assez détachés pour susciter chez eux le

développement d'un esprit critique. Ils doivent reconnaître l'enracinement des étudiants tout en les aidant à dépasser leur identité dans la recherche de l'universel.

Les enseignants, malgré le fait qu'ils ne sont pas les représentants attitrés d'une communauté politique en particulier telle que l'État ou la communauté locale, ne doivent pas être considérés comme un danger pour l'éducation démocratique. Ils sont au contraire une composante essentielle de l'équilibre démocratique. La préservation de leur autonomie et d'un certain degré de contrôle sur l'éducation est la condition d'une citoyenneté fondée sur la capacité de délibération rationnelle et de participation à la reproduction consciente de la société. Si les enseignants n'ont pas d'indépendance intellectuelle dans la salle de classe, comment peut-on espérer qu'il pourront inculquer cette capacité à leurs étudiants? Pour cette raison, l'autonomie de la profession enseignante doit s'ajouter à l'équilibre entre les autorités locale et centrale dans le contrôle démocratique de l'éducation.

Le principe de non-répression exige cependant plus qu'un enseignement conforme à l'idéal démocratique de délibération. Dans son interprétation politique, ce principe veut aussi que les institutions et les moyens de participation par lesquels la volonté populaire est déterminée soient préservés. Cela concerne donc le processus décisionnel plus particulièrement. Un processus qui se veut démocratique, s'il ne produit pas toujours des bonnes décisions, a au moins le mérite d'impliquer activement les citoyens dans la reproduction consciente de leur société. Si l'idéal de délibération est au centre de ce processus, les décisions pourront continuellement être repensées en vue de nouvelles considérations et ne pas emprisonner une communauté dans ses décisions passées.

1.4.5 Résumé du modèle idéal d'éducation démocratique

En résumé, notre recherche repose sur une approche théorique qui considère le lien étroit entre l'éducation et la démocratie dans les sociétés modernes plurielles. Gutmann (1987, p.18), qui a beaucoup inspiré ce modèle théorique, disait d'ailleurs: «Just as we need a more democratic education to further democratic education, so we need a more democratic education to further democratic politics. If we value either, we must pursue both».

Cette interdépendance entre l'éducation et la démocratie est liée à la tension démocratique entre les principes universalistes et particularistes. Afin que l'école soit en mesure d'assumer cette tension il est important de consacrer une sphère autonome à l'éducation qui serait ensuite gouvernée par des principes qui lui sont propres. Cette sphère a deux fonctions principales et complémentaires. Elle doit assurer la reproduction sociale et favoriser le développement de la critique sociale nécessaire pour éviter d'emprisonner la société dans la tradition (*Walzer, 1983*).

De façon plus particulière, les objectifs de l'éducation en démocratie doivent permettre aux citoyens d'influencer la façon dont la société se reproduit par le développement de la raison morale et la production d'un sentiment d'identification qui correspond à l'intégration. Le développement démocratique dépendra de la capacité d'impliquer le plus grand nombre de citoyens dans ce processus. L'école contribue à cet effort de développement de deux façons: (1) la formation à la citoyenneté et (2) la façon dont elle est gérée.

Une fois les objectifs de l'éducation démocratique établis, il s'agit de voir dans quelle mesure le système d'éducation pourra les atteindre. L'école pourra contribuer au développement démocratique de la communauté francophone dans la mesure où elle respecte un projet d'éducation démocratique basé sur les principes de non-répression et de non-discrimination. Ce projet, qui peut varier selon les expériences, doit cependant considérer trois facteurs:

(1) distribution de l'éducation

Un projet d'éducation démocratique devra assurer l'accessibilité de l'éducation selon le principe d'égalité simple tout en laissant une place à la distinction selon les intérêts et les capacités. La distribution des ressources devra être décidée démocratiquement par les instances politiques dans les limites imposées par un seuil démocratique. Le seuil démocratique est déterminé à partir de l'éducation de base nécessaire à l'exercice de la citoyenneté.

(2) gestion du pluralisme

On doit assurer un équilibre entre les principes universalistes et particularistes de façon à respecter la diversité dans l'élaboration d'un projet collectif. Dans le cas où les communautés qui cohabitent un territoire sont considérées des communautés *nationales*, on peut assurer leur autonomie par des systèmes d'éducation parallèles dans la mesure où ils sont fondés sur le

pluralisme tant à l'interne que dans leur rapport à l'autre. Le mode d'association des étudiants au-delà du critère national doit être celui du quartier qui est le plus près du mode d'association en démocratie.

(3) répartition démocratique de l'autorité

Afin d'assumer la tension entre l'État (l'autorité centrale) et la société civile (l'autorité locale), on doit accepter une gestion partagée de l'éducation. Dans ce partage de l'autorité, il est très important de préserver l'autonomie des professionnels enseignants qui ont un rôle important dans l'éducation à la démocratie. Peu importe la répartition effectuée, la délibération doit être au centre de tout processus décisionnel en éducation.

CHAPITRE 2

CUEILLETTE DES DONNÉES ET MÉTHODOLOGIE D'ANALYSE

La méthodologie employée dans le cadre de cette recherche adopte une approche qualitative, de la cueillette jusqu'à l'analyse de données. Cette recherche s'inscrit dans cette mesure dans la tradition de la recherche sur les communautés francophones hors Québec. Cette approche a été généralement privilégiée pour la raison suivante: «Il s'agit d'études portant sur les dimensions culturelles et communautaires davantage reliées à la mentalité, aux actions quotidiennes, au sens de l'appartenance, à la vitalité de la communauté, à l'identité» (*Cardinal, Lapointe et Thériault, 1990, p.75*).

2.1 CUEILLETTE DES DONNÉES

Afin de dégager les modèles d'éducation favorisés par l'État et par la société civile francophone au N.-B., la cueillette des données s'est effectuée à partir de deux méthodes principales. D'une part, le modèle de l'État a été dégagé à partir d'une analyse de la *Loi sur l'éducation (1997)*. D'autre part, le modèle d'éducation de la société civile a été dégagé à partir d'une analyse de discours. Ce discours a été recueilli par le biais d'entretiens avec des francophones impliqués dans le domaine scolaire.

En plus de ces données, un dossier de presse a été compilé afin de permettre de contextualiser la question. Ce dossier réunissant près de 150 extraits concernant l'école francophone a été produit à partir du quotidien francophone *l'Acadie Nouvelle* entre janvier 1997 et février 1998. Cet exercice a permis de suivre le fil des événements et de prendre connaissance des différentes positions ayant animé le débat scolaire durant cette période.

2.1.1 Modèle d'éducation dans la *Loi sur l'éducation* du N.-B.

Le modèle d'éducation favorisé par l'État a été dégagé à partir d'une analyse de contenu de la *Loi sur l'éducation* (1997). Notons d'abord qu'une importante difficulté méthodologique se posait quant à la possibilité de déterminer les motivations réelles d'un acteur étatique. Si les considérations politiques sont souvent déterminantes, il n'était pas possible d'en effectuer une analyse dans le cadre de cette recherche. Nous avons donc choisi de nous limiter au texte de loi pour l'analyse de contenu et de nous référer à certains documents relatifs à la réforme.

2.1.2 Modèle d'éducation dans le discours de la société civile francophone

La société civile constitue un espace public dans lequel les gens sont activement impliqués à définir la citoyenneté. «La meilleure façon de s'approcher de sa définition est de penser aux domaines que les gens occupent dans leurs affaires de tous les jours quand ils ne sont pas engagés dans la politique (voter, servir comme juré, payer des taxes) ni dans le commerce (travailler, produire, magasiner, consommer)» (Barber, 1996, p.159). Puisque c'est à ce domaine qu'appartient l'école, les différentes formes d'implications qu'elle suscite doivent être considérées comme des activités civiques. Les parents, les représentants élus ou même les professeurs (dont l'engagement dépasse souvent les limites de leur travail) sont à ce titre membres de la société civile francophone au N.-B.

Précisons aussi que le discours des organismes acadiens ne peut pas se substituer à celui de la société civile. Si ces organismes visent le bien de la communauté francophone, il n'y a pas nécessairement correspondance entre leur position et celle des francophones impliqués dans la société civile. Il est donc important de donner la parole aux acteurs impliqués dans le domaine scolaire afin de voir le sens qu'ils donnent à l'école et la démocratie. Puisqu'il n'existe aucune forme organisée du discours correspondant à la société civile acadienne, la recherche de terrain s'est avérée incontournable afin de rendre *public* le discours d'individus qui en sont membres. Une stratégie méthodologique a été élaborée pour donner la parole aux acteurs afin de découvrir

les principes qui se cachent derrière leurs actions. Nous avons donc tenté de produire un reflet de la société civile par l'analyse du discours de différents acteurs.

• Présentation de la recherche de terrain

La recherche de terrain a été effectuée entre le 17 juin et le 8 octobre 1997 auprès d'une dizaine de francophones impliqués dans le domaine scolaire. Des entrevues d'une durée moyenne d'une heure et demie (1hr30) ont été réalisées avec chacun des participants afin de recueillir leurs réflexions sur les thèmes de l'école, de la démocratie et de l'identité. Par souci de fidélité envers leurs propos, neuf des dix entretiens ont été enregistrés sur cassettes audio et retranscrits intégralement en *verbatim*. Étant donné des difficultés techniques, le dixième entretien n'a pu être enregistré. Les notes d'entrevues ont cependant été employées dans l'analyse.

L'entrevue en profondeur a été choisie comme étant la méthode la plus intéressante pour recueillir ce discours dans une forme qui soit authentique. L'objectif de l'entrevue en profondeur est d'ailleurs selon Seidman (1991, p.3): «understanding the experience of other people and the meaning they make of their experience». Il voit également dans cette méthode plusieurs forces qu'il met en évidence dans le passage suivant:

In-depth interviewing's strenght is that through it we can come to understand the details of people's experience from their point of view. We can see how their individual experience interacts with powerful social and organizational forces that pervade the context in which they live and work, and we can discover the interconnections among people who live and work in a shared context (Seidman, 1991, p.103).

L'entrevue en profondeur permet donc, à partir d'expériences particulières, d'établir des liens entre des individus et de les situer par rapport à un contexte social plus vaste. Dans ce sens, les entrevues individuelles nous permettront de mieux comprendre la société dans laquelle ces personnes évoluent.

• Caractéristiques des participants

Puisqu'il s'agissait de recueillir le discours d'acteurs susceptibles de refléter les différentes tendances au sein de la société civile francophone du N.-B., nous avons sélectionné des participants ayant différents types d'implications au niveau de l'école. Ajoutons que c'est souvent en discutant avec des personnes impliquées dans le domaine scolaire, notamment des participants à la recherche, que de nouveaux participants ont été identifiés. Plusieurs de ces personnes étaient d'ailleurs considérées comme des références incontournables par les membres de la communauté. Le discours de ces acteurs était particulièrement important étant donné l'influence qu'ils semblaient exercer sur l'ensemble. Cependant, d'autres participants qui exerçaient moins d'influence étaient tout aussi intéressants par le fait que leur discours aurait pu correspondre à celui de tout autre francophone au N.-B. On peut remarquer, par exemple, les parents dont l'implication était limitée à l'école de leur enfant. Ces personnes n'ont peut-être pas une influence importante sur les décisions prises à Fredericton mais elles représentent la majorité des personnes impliquées au niveau scolaire.

On peut ajouter que les personnes interviewées possédaient les qualités que Deslauriers (1991, p.39) décrit comme étant celles d'un bon informateur. Chacun était bien intégré dans sa collectivité de sorte que «spontané, il livre sa culture telle quelle, sans prendre de distance avec son milieu», en plus d'être toujours engagé dans son milieu (c'est-à-dire qu'il ne l'a pas abandonné depuis quelques années). Tous se sont montrés disponibles et prêts à prendre le temps nécessaire pour que l'entrevue soit bien menée à terme. En général, les participants paraissaient indépendants d'esprit et prêts à partager leurs opinions personnelles même au risque de «ne pas penser comme tout le monde» (R10)¹, pour reprendre les propos d'un participant. Devant la crainte des participants de se retrouver marginaux, nous avons cherché à les rassurer que nous étions intéressée à leurs opinions sincères même (et particulièrement) si ces dernières sont controversées. Cela était d'autant important que les positions dites *marginales* reflètent souvent l'opinion de nombreux individus demeurés silencieux. C'est donc en recueillant le plus d'opinions possibles que nous avons pu obtenir un discours qui reflète à la fois une pluralité de positions de même que certains grands consensus au sein de la société civile.

¹ Veuillez noter que pour des raisons de confidentialité et d'anonymat des participants, les références tirées des entrevues seront identifiées par des codes attribués à chacun (de R1 à R10).

Puisqu'il était question de découvrir le sens que les francophones donnent à l'école et la démocratie, il était important de consacrer une attention particulière à chaque participant dans son contexte particulier. Il était donc impossible de procéder à un grand échantillonnage qui favorise la standardisation et la représentativité statistique au détriment d'une compréhension approfondie du phénomène. Nous avons donc déterminé que l'objectif spécifique de notre recherche profiterait davantage d'un nombre restreint de participants. Ainsi l'échantillon² est non-probabiliste «par choix plutôt que par défaut» pour reprendre l'expression de Beaud (1993, p.209). Nous avons donc élaboré un échantillon typique qui semble se prêter davantage à une recherche qualitative telle que la nôtre.

Afin de constituer un échantillon typique, différentes tendances et caractéristiques de la population étudiée devaient être reflétées. Nous avons donc choisi des participants ayant des profils très diversifiés et connaissant différentes formes d'implications. Nous avons rencontré dans l'ensemble sept (7) hommes et trois (3) femmes francophones âgé(e)s entre 29 et 61 ans. Neuf (9) des participants étaient parents mais seulement six (6) avaient des enfants d'âge scolaire. Ils étaient généralement impliqués et actifs au sein de leur communauté, et plus particulièrement au niveau scolaire. Parmi ces implications, notons celles-ci:

- cinq (5) avaient oeuvré ou oeuvraient au sein de comités consultatifs à différents niveaux (école, district et province);
- cinq (5) avaient été ou étaient bénévoles au niveau des activités parascolaires (sports, comités étudiants);
- deux (2) avaient été conseillers scolaires;
- un (1) était administrateur scolaire;
- trois (3) ont été ou étaient impliqués avec les Comités de Parents (FCPNB),
- un (1) était employé dans une bibliothèque scolaire;
- un (1) était impliqué avec les jeux d'Acadie;
- un (1) était employé au niveau municipal;
- trois (3) avaient exercé ou exerçaient la profession enseignante (secondaire et universitaire) et un (1) autre était éducateur de formation; et
- un (1) était actif au sein de l'Association des enseignant(e)s francophones du N.-B. (AEFNB)

² Précisons que les chercheurs employant des méthodes qualitatives refusent souvent de parler d'échantillon qui implique habituellement des généralisations statistiques. Nous employons donc le terme échantillon avec des réserves. L'usage que nous en faisons ici fait davantage référence au groupe de participants qui ont contribué à la recherche sans pour autant espérer tirer de grandes généralisations de leur discours.

Les participants provenaient également de régions différentes selon qu'elles étaient rurales ou urbaines (régions de Moncton, Fredericton, Edmundston et Bathurst qui sont au rang des Cités du N.-B.). Puisqu'on distingue généralement trois grandes régions à caractère francophone au N.-B., nous avons emprunté cette catégorisation en ajoutant une catégorie pour un francophone vivant en milieu anglophone. Nous avons donc rencontré des personnes du Nord-Ouest de la province (Edmundston, Saint-Basile et Saint-Joseph-de-Madawaska), du Nord-Est (Caraquet, Saint-Simon et Bathurst), du Sud-Est (Dieppe, Shédiac) et enfin de la région de la capitale provinciale. Nous avons aussi rencontré des personnes habitant dans un milieu francophone homogène, dans un milieu hétérogène sur le plan linguistique (Bathurst, et la région du Sud-Est) et dans un milieu majoritairement anglophone (la région de la capitale provinciale).

• Démarche d'entrevue

Les entrevues ont été effectuées suivant une approche inductive et méritent à ce titre une attention particulière. Du recrutement des participants à la fin des entrevues, nous avons eu le souci de nous laisser guider par l'expérience vécue de personnes ayant leurs expertises et perceptions propres. Il fallait donc retirer le maximum de ces expériences singulières aussi enrichissantes les unes que les autres. À cet égard, il était très important de ne pas faire connaître nos opinions ou hypothèses de recherche. L'objet de l'étude était donc présenté en essayant de demeurer le plus neutre possible afin de ne pas influencer les participants. Ceux-ci étaient invités à parler librement de leurs expériences et exprimer leurs opinions personnelles.

Dès le recrutement, nous avons cherché à identifier des éléments-clés permettant d'aborder l'entrevue à partir de la perspective de chacun. Deslauriers (1991, p.36) souligne d'ailleurs l'importance «d'adopter le point de vue du répondant potentiel et de saisir ce qui l'intéresse d'abord». Après une brève discussion au téléphone³, il était généralement possible d'identifier les champs d'expériences et d'intérêts des participants. Par exemple, si une personne semblait donner de l'importance à son implication en tant que conseiller scolaire, l'entretien pouvait débuter en lui demandant de parler de son expérience dans cette fonction.

³ Voir l'annexe 1 pour le texte de recrutement.

Les entretiens étaient alors orientés en fonction du profil et des préoccupations de chaque participant. Malgré le fait que les thèmes soumis à la discussion étaient les mêmes pour tous (soit identité, école et démocratie), chaque entrevue s'est révélée originale tant par l'approche que par le contenu. Cette démarche a présenté l'avantage d'être plus enracinée dans la réalité vécue par les sujets qu'une autre qui aurait résultée de l'utilisation d'un questionnaire uniforme pour tous. Un autre avantage présenté par cette méthode est lié au temps consacré à chacun des thèmes. Puisque les participants étaient invités à parler sur un sujet qu'ils connaissaient bien, il y avait moins de perte de temps consacré à démarrer l'entrevue et plus de temps pour approfondir les thèmes abordés.

Un schéma d'entrevue avait quand même été élaboré au préalable afin que les thèmes traités soient généralement les mêmes d'un entretien à l'autre. Cependant, le schéma d'entrevue était davantage conçu comme un appui que comme un étau duquel nous ne pouvions nous détacher. Deslauriers (1991, p.36) définit d'ailleurs le guide d'entrevue semi-dirigée comme «comportant un certain nombre de questions principales qui servent de grands points de repère; l'interviewer peut aller au-delà des questions posées, en même temps qu'il s'assure d'obtenir à peu près les mêmes renseignements des différentes personnes interrogées». Puisque le guide a été élaboré avant une première expérience de terrain, les questions ont été choisies en fonction de leur possibilité d'éclairer notre question de recherche. Les questions portaient donc sur les thèmes de l'identité, l'école et la démocratie⁴.

Lorsque les participants en manifestaient le désir, le guide d'entrevue leur a été présenté afin de les renseigner sur les thèmes et questions que nous voulions aborder afin de réduire une situation d'inconfort liée à l'incertitude. Deslauriers (1991, p.35) parle de cette situation, toujours présente selon des degrés variables, lorsqu'il dit que la personne interviewée «ne sait pas toujours à quoi s'attendre ni en quoi elle peut contribuer à la recherche». Ainsi, le fait de laisser les participants prendre connaissance des questions avant de débiter l'entrevue a contribué à l'établissement d'une relation de confiance nécessaire au bon déroulement de l'entrevue.

⁴ Voir l'annexe 2 pour le guide d'entrevue.

Puisque nous avons abordé chaque entretien à partir des expériences individuelles de chacun le format a varié selon les personnes. Si les thèmes à exploiter étaient déterminés à l'avance et étaient les mêmes pour tous, la façon dont ces questions ont été abordées suivait autant que possible le fil des idées du participant. En général, nous prenions des notes de façon à souligner les points soulevés par les participants qui se rapportaient aux thèmes de la recherche et sur lesquels une élaboration était considérée souhaitable. Il était donc possible de relancer une question plus précise à partir d'informations fournies par le participant lui-même. Seidman (1991) qualifie de «*follow-up*» cette approche voulant que les questions découlent principalement des paroles du participant. Ce dernier souligne aussi l'importance de demander des éclaircissements de contexte ou de terminologie. Nous avons essayé de porter une attention spéciale à cela lorsque, par exemple, nous avons demandé à un participant de définir ce qu'il entendait par «il faut consulter» (R4). Nous estimons que cette façon de procéder a permis d'obtenir des informations plus riches en permettant au participant de pousser plus loin des idées énoncées rapidement.

Dans cette perspective, le schéma a été particulièrement utile en tant que repère pour relancer l'entretien en cas de panne ou pour la recentrer sur nos thèmes principaux. Daunais (1993, p.277) affirme que l'utilisation d'un schéma fait en sorte que «le chercheur, moins préoccupé par le contenu de son investigation (grâce à un plan complet et détaillé), jouira d'une plus grande liberté d'esprit pour porter attention aux attitudes et aux comportements du sujet face à la situation d'entretien, pour mieux veiller aussi à la qualité de la relation, pour le motiver à s'exprimer, etc.» Enfin, le schéma a été particulièrement utile en fin d'entretien afin de vérifier si les thèmes avaient été traités convenablement ou si nous devions poursuivre sur une question demeurée insuffisamment explorée.

Précisons enfin que toutes les entretiens ont été conduites dans le respect des normes déontologiques d'anonymat et de confidentialité. À cet effet, des formulaires de consentement précisant le rôle des participants et garantissant le respect de ces normes ont été signés avant de procéder à l'entretien⁵.

⁵ Voir l'annexe 3 pour le formulaire de consentement.

2.2 CONSTRUCTION DU MODÈLE D'ANALYSE

Afin d'analyser le discours de la société civile acadienne en ce qui concerne l'école et la démocratie, une méthode d'analyse de contenu a été privilégiée. Selon Mucchielli (*in Deslauriers, 1991, p.79*) «Analyser le contenu (d'un document ou d'une communication), c'est rechercher les informations qui s'y trouvent, dégager le sens ou les sens de ce qui est présenté, formuler et classer tout ce que "contient" ce document ou communication». Cette méthode est particulièrement adaptée au type de matériel dont nous disposons puisqu'elle permet aussi de «coder les résultats d'entrevues non-directives» lorsqu'ils sont retranscrits en *verbatim* (*Landry, 1992, pp.337-338*). On peut ajouter que dans les sciences sociales «l'analyse de contenu en est venue à être conçue comme une méthode qui utilise un ensemble de procédures systématiques pour arriver à produire des inférences valides et reproductibles à partir de textes» (*p.340*).

Les procédures adoptées pour la présente analyse sont inspirées d'un modèle général d'analyse de contenu proposé par L'Ecuyer (*1991, p.57*). Il sera question dans cette section des trois premières étapes de ce modèle:

- 1) *Lectures préliminaires et établissement d'une liste d'énoncés;*
- 2) *Choix et définition des unités de classification*, étape comprenant les types d'unités, les critères de choix et leur définition; et
- 3) *Processus de catégorisation et de classification*, étape cruciale qui traitera de la définition d'une catégorie, des diverses sous-étapes de classification conduisant à trois modèles spécifiques, et enfin des qualités nécessaires aux catégories pour assurer une bonne analyse de contenu.

Nous reprendrons maintenant chacune de ces étapes succinctement afin de montrer comment elles ont été appliquées à cette recherche.

2.2.1 Lectures préliminaires et établissement d'une liste d'énoncés

Il importait de prendre connaissance du matériel avant de commencer l'analyse systématique afin de se laisser imprégner par l'ensemble des données et d'en découvrir le «sens général» (*Giorgi dans L'Ecuyer, 1990, p.58*). Nous avons pris soin de respecter cette étape en

transcrivant nous même les *verbatim* d'entrevues et en relisant attentivement tout le matériel lié à la recherche. Cette étape comportait trois objectifs:

- a) *Permettre de se donner une vue d'ensemble du matériel;*
- b) *Permettre de pressentir le type d'unités informationnelles à retenir;* à cette étape on a commencé à noter les passages qui semblaient d'importance afin de commencer à constituer une liste de données; et
- c) *Permettre d'appréhender certaines grandes particularités* ou les «idées-force» permettant d'envisager la classification éventuelle.

Des idées de catégories possibles ont donc été notées de même que les passages significatifs. Cela nous a permis de réagir une première fois au matériel sans toutefois prendre de décisions finales.

2.2.2 Choix et définition des unités de classification

Il s'agissait ensuite de déterminer l'unité d'analyse qui serait soumise à la classification. Les critères de choix varient généralement selon le type d'analyse qu'on veut effectuer, qui peut être soit quantitative ou qualitative. L'analyse quantitative est «moins axée sur le sens comme tel que sur la "façon de compter" les choses» (*L'Ecuyer, 1990, p.60*) et nécessite des unités de numération. Cette unité permettait difficilement de réaliser l'objectif de cette recherche qui consistait davantage à comprendre le sens donné à l'école et à la démocratie que de compter les références faites à tel ou tel sujet.

La découverte du sens appelle généralement une analyse qualitative privilégiant *l'unité de sens*. Cependant, la délimitation de ce type d'unité est difficile car il n'y a pas de bornes évidentes à ce qui peut constituer un élément possédant un «*sens complet*» en lui-même. *L'Ecuyer (1990, p.61)* explique cette difficulté de délimitation de l'unité:

C'est l'ensemble d'une phrase et le contexte global qui conféreront le sens précis de tel mot à tel moment; en d'autres circonstances, un mot ou une phrase complète retrouvera tout son sens dans une explication apparaissant plus loin, explicitation faisant en conséquence partie de cette même unité de sens.

Il était donc question de porter attention à ce «que veut dire l'énoncé plutôt qu'à la façon dont cela est dit» (*Barthes, in L'Ecuyer, 1990, p.61*).

De façon concrète, cette étape impliquait une lecture attentive du matériel et l'identification de passages comportant un sens complet en eux-mêmes. Ce découpage a impliqué un effort rigoureux afin de délimiter ce qui constitue un sens complet et d'en découvrir le sens précis. Cette étape a donc été effectuée entièrement par nous au meilleur de notre jugement. L'ensemble du matériel a donc été codé de façon à constituer une liste d'énoncés qui seraient ensuite regroupés selon la similitude de signification. Dans certains cas, nous avons trouvé utile d'ajouter des éléments de contexte ou des explications pour éclairer le sens des unités, surtout considérant qu'elles seraient placées hors-contexte lors de la classification.

L'analyse d'entrevues comporte cependant une difficulté particulière mise en évidence par Bardin (1989). Il rappelle que les personnes interviewées ne sont pas seulement des représentants de l'ensemble mais «des personnes dans leur unicité» (*Bardin, 1989, p.95*). Il était donc très important de respecter l'intégrité des personnes lors de l'analyse. Deux mesures, suggérées par Seidman (1991), ont été prises pour assurer le respect des personnes interviewées et de même que le sens attribué à leurs propos. La première mesure consistait dans le maintien de la parole originale des participants lors du codage. Cela est important car, selon Seidman (1991, p.87) «The participants thoughts become embodied in their words. To substitute the researcher's paraphrasing or summaries of what the participants say for their actual words is to substitute the researcher's consciousness for that of the participant». Les *verbatim* d'entrevues ont donc été découpés en unités de sens avec l'aide d'un traitement de texte, de façon à constituer des unités d'analyse à partir de la parole directe des participants. La deuxième mesure a été de coder chaque unité en indiquant son emplacement original afin de pouvoir la remettre en contexte facilement. Cela a été particulièrement important lors du regroupement des unités en catégories afin d'évaluer le mieux possible leur sens.

2.2.3 Processus de catégorisation et de classification

La catégorisation est souvent considérée comme la partie la plus importante de l'analyse de contenu, on dit même que c'est ce qui détermine sa valeur. On effectue lors de cette étape une «*réorganisation du matériel*, par laquelle sont regroupés ensemble en catégories ou en thèmes plus larges tous les énoncés dont le *sens se ressemble*, pour arriver à mettre en évidence les caractéristiques et la signification du phénomène ou document analysé» (*l'italique est de l'auteur, L'Ecuyer, 1990, p.63*). Trois principaux modèles de catégorisation sont présentés par L'Ecuyer:

- a) le *modèle ouvert*, dont les catégories sont essentiellement induites à partir du matériel analysé et peuvent être redéfinies à tout moment;
- b) le *modèle fermé*, qui utilise des catégories prédéterminées à partir du matériel théorique sur le sujet (ces catégories sont généralement *immuables*); et enfin
- c) le *modèle mixte*, qui se veut compromis entre les précédents modèles. Un certain nombre de catégories sont donc définies à l'avance, mais celles-ci peuvent être redéfinies, abandonnées ou on peut même en ajouter au fur et à mesure que l'analyse avance.

Dans le modèle mixte, les catégories préexistantes doivent servir de guides afin d'éviter l'égarement. Malgré l'existence de ces catégories, l'auteur favorise l'attitude du modèle ouvert, soit «la recherche constante du sens tel que précisé par la personne à l'origine du matériel analysé et, conséquemment dans ce modèle C, le souci continu de laisser le matériel confirmer ces catégories préexistantes, de les modifier au besoin ou même d'en rejeter certaines pour en ajouter éventuellement de nouvelles» (*L'Ecuyer, 1990, p.77*).

Le modèle mixte présente donc l'avantage de prendre en considération le matériel théorique qui s'applique au sujet tout en laissant la porte ouverte à la découverte de nouvelles pistes suggérées par le terrain. C'est pour cette raison que nous avons choisi d'adopter ce modèle pour l'analyse des données. Nous en présentons ici les quatre étapes:

• **• Premiers regroupements des énoncés dans les catégories préexistantes et, éventuellement, dans de nouvelles catégories préliminaires**

Cette étape consistait à regrouper les énoncés sous les catégories proposées lorsque cela était possible en évitant d'en forcer le sens. Remarquons que les catégories préexistantes ont été choisies en fonction de leur possibilité de rendre compte du matériel de façon éclairante, mais que ces catégories n'étaient pas vues comme immuables. Il s'agissait donc de voir quelles catégories étaient les plus susceptibles de s'appliquer au matériel et de réunir les énoncés difficilement classifiables sur une liste séparée.

• **Réduction à des catégories distinctives par élimination des catégories redondantes**

Il s'agissait ensuite de réviser la classification effectuée afin de vérifier la pertinence des catégories et d'en assurer le raffinement. Les questions suivantes ont servi de guide pour cette étape (p. 68) :

- 1- Cet énoncé cadre-t-il bien dans la catégorie où il a été classé?
- 2- Dans quelle mesure ce même énoncé n'aurait-il pas une place encore plus adéquate au sein d'une autre catégorie?
- 3- Cet énoncé correspond-il *vraiment* à l'une ou l'autre de ces catégories préliminaires?
- 4- Compte tenu de la réponse à la question précédente, y a-t-il lieu de songer à ouvrir une ou plusieurs autres catégories?
- 5- Inversement, y a-t-il des catégories dont les contenus sont tellement semblables qu'elles devraient être fondues en une seule?
- 6- Enfin, y a-t-il des catégories dont la pertinence paraît douteuse et qu'il faudrait penser à éliminer pour en reclasser le contenu (les énoncés) plus adéquatement?

Cette étape a permis de redonner l'importance au matériel analysé et au sens des énoncés malgré un certain nombre de catégories préexistantes. Il était particulièrement important d'adopter une attitude compréhensive devant les énoncés plutôt que de chercher à leur imposer des catégories. La démarche est ainsi devenue beaucoup plus inductive. Une certaine flexibilité était donc permise afin de s'assurer que les catégories reflètent le mieux possible le sens du matériel analysé, quitte à modifier ou créer des catégories (ou plus particulièrement des sous-catégories) lorsque nécessaire.

- **Identification définitive et définition des catégories constituant la grille d'analyse finale**

Cette étape consistait à prendre les décisions permettant d'élaborer la grille d'analyse finale. Il s'agissait de vérifier une nouvelle fois si les énoncés ont été classifiés convenablement selon leur sens et d'évaluer la pertinence des catégories (et des sous-catégories). Il était aussi question de retourner à la liste des énoncés non-associés à une catégorie précise pour voir s'ils pouvaient être classifiés avec la grille finale. Enfin, il importait alors de définir clairement les catégories (et sous-catégories) et de leur donner un nom précis et distinctif afin d'en faire une grille d'analyse finale.

- **Classification finale de tous les énoncés à partir de la grille d'analyse**

Une fois la grille d'analyse fixée, chaque énoncé fut repris afin de lui attribuer sa classification finale. Rappelons que cette étape a suivi l'attitude préconisée par L'Ecuyer (1990, p.71) pour l'ensemble du processus: «Toute cette démarche doit une fois de plus être faite en se référant constamment *au sens tel que donné par la personne* et souvent *au contexte global dans lequel est situé l'énoncé* plutôt qu'à l'énoncé isolé; le contexte global peut en effet contribuer à nuancer et parfois modifier le sens de l'énoncé».

2.2.4 Modèle d'analyse de l'éducation démocratique

Cette méthode a été suivie minutieusement pour l'élaboration du modèle d'analyse. Nous avons adopté un modèle de base unique pour analyser à la fois la *Loi sur l'éducation* et le discours de la société civile. Malgré la différence de nature et de contenu des textes analysés, l'utilisation d'un cadre de base unique a été jugée essentielle à une analyse cohérente. Cela était également nécessaire pour permettre une discussion à partir des modèles d'éducation retrouvés dans la *Loi sur l'éducation* et dans le discours de la société civile.

La classification a cependant été faite à partir de la méthode inductive précisée dans la section précédente. Chaque texte a donc été analysé comme un ensemble distinct et cohérent possédant sa logique propre. Le sens attribué aux énoncés a donc été déterminé à partir du contexte général du discours auquel ils appartiennent. Au-delà des catégories générales d'analyse, les sous-catégories ont pu varier selon le discours afin de rendre compte du contenu

précis. Nous croyons que malgré la grille d'analyse unique employée, cette méthode a permis de produire une analyse fidèle et représentative.

Les catégories d'analyse préexistantes employées étaient au nombre de quatre. Elles ont permis de faire une lecture sélective du matériel afin de dégager les principaux éléments relatifs à l'éducation démocratique:

- **Objectifs de l'éducation** - Cette première catégorie cherchait à faire ressortir les énoncés qui faisant référence aux objectifs attribués à l'éducation par les acteurs.
- **Distribution de l'éducation** - Cette catégorie s'intéressait aux énoncés faisant référence à l'accessibilité de l'éducation et la distribution des ressources.
- **Gestion du pluralisme** - Cette catégorie s'intéressait aux énoncés faisant référence aux valeurs de l'universalisme et du particularisme. Se retrouvent aussi sous cette catégorie les énoncés concernant la dualité en éducation et le mode d'association des élèves.
- **Répartition de l'autorité** - Cette catégorie visait à faire ressortir la répartition des pouvoirs et responsabilités attribuées à l'État provincial et à la société civile francophone. Malgré l'importance des professionnels enseignants dans l'équilibre démocratique, leurs pouvoirs et responsabilités ont été mis de côté afin de privilégier la dynamique entre l'État et la société civile. Il serait cependant intéressant d'examiner cet aspect dans une recherche ultérieure.

2.2.5 Évaluation des catégories d'analyse

Étant donné qu'une bonne analyse de contenu dépend de la qualité des catégories employées, des critères d'évaluation sont nécessaires. Ces critères sont les conditions pour s'assurer que les catégories permettent d'atteindre l'objectif visé: «mettre en évidence le sens précis du phénomène analysé» (*L'Ecuyer, 1990, p.80*). Les critères d'évaluation sont au nombre de sept:

- **exhaustives et en nombre limité**

On peut dire que les catégories d'analyse employées sont exhaustives étant donné que la quasi-totalité des énoncés ont été regroupés sous l'une ou l'autre catégorie. Les catégories étaient assez larges pour rendre compte de l'ensemble du matériel sans pour autant rester trop

vagues. Les énoncés n'ayant pas été classifiés étaient rejetés seulement s'ils étaient hors-sujet. Le recours au modèle d'analyse mixte favorisait d'ailleurs la rencontre de ce critère. Au nombre de quatre, les catégories sont également en nombre limité. De même, les sous-catégories ne dépassent pas le nombre de six.

- **cohérentes:** Le critère de la cohérence est assuré par le fait que les catégories sont dérivées du modèle théorique. Les catégories sont donc liées entre elles dans un rapport logique permettant une discussion des données par rapport à un modèle idéal d'éducation démocratique.
- **homogènes:** Les énoncés regroupés sous chaque catégorie forment un tout relativement homogène. En ce qui concerne l'analyse de discours, ils ont également été regroupés par analogie de sens en sous-catégories de façon à rendre compte des variations à l'intérieur de catégories englobantes.
- **pertinentes:** Les catégories sont pertinentes dans la mesure où elles ont permis de rendre compte de la majorité du matériel, de répondre aux objectifs de la recherche et de rendre compte du cadre théorique.
- **clairement définies:** Les catégories ont été longuement élaborées et définies au niveau de la présentation du modèle idéal d'éducation de façon à réduire l'ambiguïté lors de la classification des énoncés.
- **productives:** Les catégories étaient productives en nous permettant de dégager de nouveaux éléments afin de comprendre le débat autour de l'éducation francophone au N.-B. Cette organisation du matériel a permis de dégager les modèles d'éducation sous-jacents à la *Loi sur l'éducation* et au discours de la société civile acadienne. Elles ont également permis de produire une critique de ces modèles à partir d'un modèle idéal d'éducation démocratique.
- **objectivées:** Le critère de l'objectivité des catégories vise la fiabilité des résultats. Ce critère demande cependant d'effectuer un test afin de s'assurer que différents codeurs obtiennent les mêmes résultats. Ce critère n'a malheureusement pas pu être vérifié faute de moyens pour réaliser un tel test. Il serait cependant important de vérifier ce critère si cette recherche devait être reproduite.

CHAPITRE 3

LA TENSION DÉMOCRATIQUE ET L'HISTOIRE DE LA QUESTION SCOLAIRE AU N.-B.

Il va sans dire que la préoccupation des francophones pour l'école n'est pas apparue avec la réforme en éducation du gouvernement libéral de Frank McKenna. Au contraire, on peut dégager une forme de tension entre la communauté francophone et la province du N.-B. autour des questions scolaires depuis que l'État a commencé à s'intéresser plus sérieusement à l'éducation. Certes, il y a eu des périodes où la tension a donné lieu à des conflits plus importants que d'autres. Il demeure néanmoins que la communauté et l'État ont été périodiquement emmenés à se disputer le pouvoir sur l'école pour arriver à des équilibres souvent précaires. Nous porterons plus particulièrement notre attention sur trois périodes où d'importantes négociations autour du pouvoir scolaire ont eu lieu afin de souligner la présence de cette tension dans l'histoire des rapports entre la communauté francophone et l'État au N.-B.

3.1 L'ÉMERGENCE DE LA TENSION ENTRE L'ÉLITE ACADIENNE ET L'ÉTAT PROVINCIAL (1864-1960)

La recherche de Louis F. Cimino (1977) sur le nationalisme ethnique chez les Acadiens du N.-B. met en lumière les négociations entre la communauté francophone et l'État à partir de l'émergence d'une élite acadienne au milieu du 19^e siècle jusqu'au gouvernement de Louis Robichaud. S'intéressant au développement politique ethnique, son analyse se penche considérablement sur les questions scolaires. Cet intérêt pour l'éducation montre l'importance qu'a prise l'école en ce qui concerne les rapports entre l'État et la communauté. Puisque la

thèse de Cimino est basée en partie sur une recherche exhaustive de la littérature ancienne sur la question, nous nous référons largement à son travail pour l'analyse historique de la tension entre l'élite acadienne et l'État provincial de 1864 à 1960.

L'Acadie traditionnelle, c'est-à-dire la période avant les années 60 et les réformes de Robichaud, était largement marquée par le pouvoir dominant d'une élite clérico-professionnelle (*Allain, McKee-Allain et Thériault, 1993*). Cette élite procéda à la création et puis à la direction «d'institutions nationales» chargées de la reproduction de l'ethnicité. C'est dans ce sens que l'école a été mise au service de l'identité dès le 19^e siècle. Cette mission accordée à l'école francophone (ou «acadienne» si on préfère parler d'institutions nationales) en fera un élément clé pour le développement de la communauté francophone et un objet de convoitise pour l'élite, le clergé en tête.

Dès le 19^e siècle, le clergé prit en main l'éducation francophone ce qui en fait le premier instigateur du développement scolaire francophone au N.-B. (*Leblanc, Godin et Renaud, 1993*). Étant donné que la période ayant suivi la déportation de 1755 a été marquée principalement par un souci de survie, ce n'est qu'à partir de 1817 qu'on a commencé à établir des écoles francophones. C'est dans le Nord-Ouest de la province que l'on retrace les premières écoles francophones mises en place par les curés de la région

Malgré une série de lois scolaires adoptées par le gouvernement provincial durant cette période, l'éducation francophone profita très peu des progrès en éducation qui découlent de cette législation. Parmi les raisons qui expliquent le retard de l'éducation francophone sur l'éducation anglophone, notons que les comtés francophones n'avaient pas les fonds nécessaires pour contribuer le minimum nécessaire pour être admissible aux programmes de subventions provinciales. De même, très peu d'enseignants francophones détenaient de diplômes reconnus par l'État. L'éducation offerte aux francophones demeura alors beaucoup plus rudimentaire que celle qui était offerte aux anglophones de la province (*Cimino, 1977*).

Ce n'est qu'au milieu du 19^e siècle qu'une élite acadienne a commencé à véritablement se structurer autour du Collège Saint-Joseph fondé à Memramcook en 1867. C'est à partir de cette période que se produit une confrontation en matière scolaire entre la communauté francophone, représentée par l'élite, et l'État. La législation provinciale sur la répartition des

pouvoirs entre l'État et les municipalités durant les années 1870 a contribué, malgré elle, au développement de cette tension. Étant donné que le clergé était la seule entité suffisamment organisée pour assumer les nouveaux pouvoirs accordés aux municipalités, cela eut pour effet de renforcer le pouvoir du clergé dans les communautés francophones. (*Cimino, 1977*). L'élite clérico-professionnelle gravitant autour du collège Saint-Joseph, avec le clergé en tête, sera tout indiquée pour entreprendre la lutte qui s'entame alors.

Avec l'adoption du *Common School Act* de 1871, la province se retrouva dans une position contradictoire. Le gouvernement voulait, par cette législation, prendre en main l'éducation afin d'offrir à tous l'accès à un système public d'enseignement. L'objectif était de poursuivre la démocratisation de la société en mettant l'accent sur l'égalité des individus et procéder à la sécularisation de la sphère politique. L'école acquiert alors une fonction directement liée au sort de la démocratie et devait par le fait même accepter de voir l'État, seul représentant de la volonté populaire, se substituer au pouvoir religieux. Le cas des francophones posait cependant un problème dans ce nouvel ordre des choses car l'école, dans ces communautés, était principalement contrôlée par le clergé qui bénéficiait d'une grande légitimité auprès de la communauté. L'État ne pouvait donc pas évacuer complètement l'élite catholique sans s'aliéner la population francophone.

Un des problèmes découlant de cette législation concernait la taxation. Les parents catholiques se retrouvaient en position de double taxation car ils devaient payer des taxes à la province pour financer l'école publique, que leurs enfants ne fréquentaient pas, et financer les écoles francophones catholiques: «le bill fait contribuer la population catholique aux frais d'un enseignement que sa foi lui défend de recevoir, au soutien d'écoles que ses principes et ses doctrines lui interdisent de fréquenter» (*cité dans Couturier-Leblanc, Godin et Renaud, 1993, p.553*). Ce problème a dégénéré en conflit armé à Caraquet et il y eut deux morts: Louis Mailloux, un jeune acadien et John Gifford, un anglais.

Le premier ministre de l'époque, John King, craignant l'aggravation du conflit n'eut d'autre choix que de viser une entente avec les catholiques. En 1875, un compromis donnait le droit aux religieux d'enseigner sans permis d'enseignement, de porter leurs habits en classe et d'enseigner le catéchisme après les heures de classe dans les écoles publiques. Remarquons

qu'avec ce compromis, l'État en venait à une forme de reconnaissance de l'identité acadienne. Comme le remarque Cimino (1977, p34) «If it wanted local authorities to assume responsibility for education, it had to allow that, among Catholics, the local authorities were the clergy and religious communities». Cela aura comme résultat d'assurer la survie de l'éducation de langue française même si elle n'était pas officiellement reconnue. Ce premier conflit marque le début d'une tension, dorénavant incontournable, entre la communauté francophone et l'État en ce qui concerne le domaine scolaire.

Sans entrer dans les détails, nous voulons montrer comment la tension entre la communauté et l'État s'est amplifiée et s'est transformée afin de participer au développement démocratique au début du 20^e siècle. Avec la révolution industrielle, l'État néobrunswickois commence à s'intéresser à l'école afin de la mettre au service de son projet politique et de son développement économique. À partir de ce moment, l'école cesse de n'être que l'affaire des communautés pour devenir un outil au service de l'État. Cette préoccupation a donné lieu au *Vocational Act* voté en 1918 à l'Assemblée législative et qui avait pour objectif de former plus adéquatement les jeunes pour les besoins de la société industrielle (Godin, 1986). Cette transformation des rapports entre l'école et l'État au N.-B. serait une conséquence du mouvement général vers la modernité qui prend place à cette époque dans les États occidentaux. L'école assumera dans la société industrielle un rôle élargi au service de l'État moderne:

Dorénavant, l'acte d'enseigner deviendra un acte politique, c'est-à-dire, constituera le projet collectif d'une société, dont la responsabilité incombera à l'État et non plus aux confessions religieuses. À l'avenir, la société aura à éduquer ses jeunes citoyens selon l'idéologie qu'elle choisira et à décider du rôle que les jeunes pourront jouer dans une éventuelle intégration sociale (Couturier-Leblanc, Godin et Renaud, 1993, p.549).

L'intervention croissante de l'État en matière scolaire au N.-B. est une conséquence de la modernité et de la révolution démocratique. Cependant, le rôle de l'école dans le développement démocratique au N.-B. comporte une autre facette qui touche plus particulièrement la communauté francophone.

Vers les années trente, l'éducation en français n'avait pas encore été reconnue par l'État provincial qui espérait encore l'assimilation éventuelle des francophones. Cette éventualité qui semblait de moins en moins probable poussa le premier ministre Baxter à créer une Commission

Royale d'enquête sur l'éducation en français. Cependant, les recommandations de cette Commission qui étaient favorables aux francophones et endossées par l'élite acadienne ne furent jamais mises en oeuvre. L'élite crut alors nécessaire de s'organiser formellement pour défendre la cause de l'éducation catholique de langue française en formant *l'Association Acadienne d'Éducation* (AAE). Le caractère novateur de ce groupe de pression fut de viser une négociation avec la province à partir d'une conception globale de la communauté acadienne afin d'éviter la fragmentation de la communauté créée par la multiplication des conseils scolaires (Cimino, 1977). L'AAE, en mettant directement en opposition les intérêts de la communauté avec ceux de l'État, contribua à institutionnaliser la tension qui caractérise le domaine scolaire. À partir de ce moment, l'État ne pourra plus prendre une décision en ce qui concerne l'éducation sans avoir à se soucier des réactions de l'AAE, dorénavant le porte-parole officiel de la communauté francophone en matière scolaire.

Étant donné la crise économique, l'État a retardé l'implantation de la réforme scolaire jusqu'en 1938. L'AAE s'opposa à cette réforme qui comportait une centralisation de l'éducation et des consolidations scolaires. Sa crainte était que les consolidations ne placent les francophones en situation de minorité dans les régions mixtes et qu'ils soient alors soumis à la volonté de la majorité anglophone. On s'oppose aussi à l'intrusion de l'État dans les affaires jusqu'alors dominées par la communauté, et plus spécifiquement par l'Église. L'idéologie de l'AAE se résume par les propos de l'Archevêque Melanson à un congrès tenu en 1938:

Melanson distinguished among education responsibilities of the state, the church, and the family. Because the church is the sacred depository of faith, at least it has the right to "supervise schools founded by parents and supported by the state" to insure the faith is transmitted to the children. The state should, according to Melanson, encourage, support, and develop education among its citizens, but it cannot arrogate itself the authority over all education. Its duty is to aid education, but in so doing never to supplant the family or church (Cimino, 1977, p.66).

L'AAE défend donc un partage du pouvoir entre la communauté et l'État qui place la communauté au premier plan. Puisque l'école doit être au service de la communauté et de son identité caractérisée par sa langue et sa foi, l'État ne devrait pas avoir le pouvoir sur ce qui touche à ce domaine. Le rôle de l'État devrait se limiter essentiellement à fournir les fonds et les

ressources nécessaires pour que les francophones, représentés ici par l'Église et les parents, puissent se donner l'éducation de leur choix. On peut deviner que cela ne fera pas l'affaire de l'État qui se veut de plus en plus interventionniste dans le domaine social. L'opposition avec l'AAE se fera donc plus grande au fur et à mesure que ses champs d'intérêts se confronteront à ceux de l'État.

Si l'AAE a vu juste à ce sujet, paradoxalement cette législation a aussi eu pour conséquence d'accroître son importance. C'est que l'AAE a dû réorienter son tir en intégrant davantage l'arène politique afin d'influencer les décisions. Cette législation a donc eu pour résultat d'accroître la participation politique des Acadiens, comme le dit Cimino (1977, p.74) «the provincial intrusion in education in the 1940s drew the elite into increased competition in the provincial political arena». La tension autour des questions scolaires se déplacera alors du côté politique, développant ainsi la société civile acadienne et, par le fait même, la démocratie au N.-B. Même si quelques francophones avaient déjà été élus à titre de députés, on peut dire que cela constitue une des premières expériences de participation acadienne, en tant que communauté, à la politique provinciale.

La question scolaire était particulièrement importante pour les élites qui considéraient l'école comme l'ultime moyen de transmission de l'identité catholique francophone. Si l'élite s'est intéressée à l'école parce qu'elle y voyait un moyen de maintenir l'identité communautaire, l'intervention de l'État a fait en sorte que la communauté francophone ne s'est pas repliée sur elle-même tel qu'il se produit parfois dans des communautés intimistes (Sennett, 1979). Face à ce problème lié à leur survie en tant que communauté, les francophones ont dû s'organiser et mettre en pratique un moyen démocratique à leur disposition. Avec l'AAE qui agissait en tant que groupe de pression des intérêts acadiens, on assiste à l'élargissement de la société civile acadienne.

L'intervention croissante de l'État en matière scolaire a obligé l'AAE à s'organiser politiquement afin d'influencer les décisions prises au niveau provincial. Dans ce contexte, on peut dire que l'école a joué un rôle de médiation en permettant aux francophones de participer à la vie politique provinciale sans pour autant nier leur identité. Cela constitue un aspect très important pour la communauté francophone qui était demeurée jusqu'alors à peu près absente de

la vie politique provinciale. Si les francophones à la base sont restés en retrait lors de ce premier mouvement de démocratisation, l'école a néanmoins servi de tremplin projetant l'élite vers l'action politique. On peut donc dire qu'en étant un enjeu central, l'école contribué à développer un terrain propice au développement démocratique.

3.2 RÉFORME SCOLAIRE ET MODERNISATION SOUS LE GOUVERNEMENT ROBICHAUD (1960-1970)

La décennie 1960 au N.-B. a été marquée par le programme *Chances égales pour tous*¹ du gouvernement de Louis Robichaud. Cette période souvent qualifiée comme étant la *révolution tranquille* du N.-B. a eu d'importantes conséquences sur le système scolaire. Il est intéressant de mentionner que le mouvement qui s'entame au N.-B. est parallèle avec les politiques de Jean Lesage au Québec. On dit d'ailleurs que lors de son passage à l'Université Laval, Louis Robichaud a été influencé par les enseignements du Père Lévesque, considéré comme le maître-à-penser de la Révolution tranquille.

Lors de cette période on verra le pouvoir scolaire glisser des mains de la communauté (et de ses élites) vers l'État qui promet la démocratisation du système d'éducation et l'égalité des individus. La tension autour des questions scolaires apparaîtra alors sous la forme d'un bouleversement par l'État de la vie communautaire traditionnelle acadienne. Malgré ce bouleversement, les francophones sont généralement en faveur de la réforme proposée comme l'illustre cette réaction d'un Acadien de Shipaggan (*cité dans Stanley, 1984, p. 134*): «il nous faut l'adoption du rapport Byrne, car vous le savez c'est notre planche de salut». Si la tension avec la communauté francophone semble moins acerbe qu'auparavant, c'est en partie pour des raisons stratégiques: la centralisation est acceptée dans la mesure où on promet à la communauté acadienne l'égalité des chances et l'amélioration des conditions de vie.

En fait, déjà vers la fin des années 50 l'AAE avait dû admettre son impuissance devant les inégalités persistantes entre l'éducation en anglais et l'éducation en français. Le problème de financement était à un point tel qu'en 1958 l'AAE s'était sentie obligée de faire appel à une plus

¹ «Chances Égales» dans la suite du texte.

grande implication de l'État en éducation. Lors de son premier mandat, Robichaud mit sur pied la Commission royale sur les finances et l'impôt municipal (Commission Byrne) chargée, entre autres, de faire le point sur ce problème. Rappelons qu'à cette époque une grande part des responsabilités telles que les hôpitaux, l'éducation et les services sociaux revenait au niveau local, ou plus précisément aux Conseils de comtés et aux municipalités. Ces responsabilités s'accompagnaient d'un pouvoir d'imposition qui avait pour conséquence d'accroître les disparités entre régions. Pour offrir les mêmes services, les régions les plus pauvres devaient avoir un taux d'imposition supérieur aux régions plus riches. Il va sans dire que la qualité des services variait ainsi considérablement selon les régions (*Doucet et Tremblay, 1986*).

En dénonçant les disparités régionales, la Commission mettait aussi en évidence que les régions francophones étaient parmi les plus défavorisées. Cimino s'est intéressé à cette dimension ethnique du problème, plus particulièrement en ce qui concerne l'éducation. L'attention qu'il porte à l'éducation n'est pas l'objet du hasard puisqu'il considère que c'est l'aspect le plus problématique des relations provinciales-municipales entre 1940 et 1967. Il résume ainsi les conclusions du Rapport Byrne en ce qui concerne l'éducation dans les régions francophones:

a) the Acadian and mixed counties had less revenue available; b) therefore, they taxed themselves at heavier weights; c) but even though they spent a slightly higher percentage of their budgets on education; d) they had less revenue to spend per capita. The system of provincial grants not only failed to equalize the situation but actually discriminated against the Acadian counties (*Cimino, 1977, p.82*).

Avec le Rapport Byrne, il devenait de plus en plus clair que l'État provincial était le plus apte à corriger ce problème. L'égalité devait désormais passer par la centralisation des services généraux aux citoyens.

En accord avec la philosophie du Rapport Byrne qui consacrait la responsabilité sociale du gouvernement et la nécessité d'une vaste réforme administrative, Robichaud procéda à l'adoption du Programme Chances Égales. Ce programme visait l'égalité simple entre tous les citoyens du N.-B. et n'accordait aucun privilège particulier à la communauté francophone.

L'objectif de la réforme tel qu'il apparaît dans le *White Paper on the Responsibilities of Government* présenté à l'Assemblée en mars 1965 se résume ainsi:

The actions and policies of government must aim towards the objective of guaranteeing acceptable minimum standards of social, economic, and cultural opportunity without in any way restricting maximum opportunities for the individual, the community, or any sector of our society (*cité par Stanley, 1984, p.137*).

Ce mouvement de centralisation a eu des conséquences importantes sur la démocratisation de la société en plaçant tous les citoyens sur un pied d'égalité: «C'était désormais le devoir de l'État d'encourager le bien-être collectif en normalisant les services publics, ce qui aurait pour conséquence d'égaliser les chances pour tous» (*Young, 1984-1985, p.131*). Bien que cela impliquait une centralisation au détriment de l'autonomie locale, le commissaire Byrne croyait que c'était la seule façon d'améliorer l'éducation dans les régions défavorisées. À cet égard, le Programme Chances Égales en éducation s'inspire largement de la tradition de l'individualisme démocratique. Il s'agissait de rendre le système plus uniforme et à l'abri des pressions politiques qui entraînaient une gestion inefficace. Les technocrates sont considérés, à cet égard, comme les mieux placés pour gérer l'éducation:

Il est essentiel que la formulation ainsi que l'administration du programme d'éducation de la province soient tenus à l'écart le plus possible d'une influence politique directe et que ces fonctions soient remplies par les personnes de la plus haute compétence. À partir du moment où l'on permet à des députés [de l'Assemblée] de s'ingérer dans des domaines tels que la délimitation d'un district scolaire donné ou la sélection des administrateurs et des enseignants, on trahit l'esprit du programme (*Rapport sur les finances et la taxation municipale, traduit et cité dans Young, 1984-1985, p.135*).

Cette proposition allait même jusqu'à créer des commissions administratives indépendantes du pouvoir et chargées de la représentation des divers secteurs de la population. Si Byrne avait vu l'importance de créer un palier de médiation entre l'État et l'école, on peut supposer qu'il y avait vu un lieu potentiel de conflit. C'était pour Byrne le moyen ultime de protéger les intérêts locaux et de mettre l'éducation à l'abri des intérêts purement politiques.

Robichaud a préféré ignorer cette recommandation, pourtant centrale à la réforme proposée par Byrne. Non seulement craignait-il que ces commissions ne concurrencent l'État provincial par le patronage, mais il était convaincu que la centralisation du pouvoir ne serait pas une menace pour le pouvoir local: «our loyalties to our community can only make sense within our loyalty to our province and nation» (*Robichaud cité dans Stanley, 1984, p.140*). Robichaud affirmait de nouveau son engagement pour une démocratie égalitaire au N.-B., une philosophie qui était davantage caractérisée par l'égalité individuelle que par l'autonomie communautaire. Il se voulait le premier ministre de tous les néobrunswickois quelle que soit leur appartenance linguistique et culturelle.

Si la réforme visait l'amélioration des conditions et l'égalisation des chances individuelles, la communauté francophone a beaucoup profité de cette réforme. C'est cette constatation qui a provoqué de nombreuses critiques de la part d'anglophones qui accusaient l'État de «voler Peter pour payer Pierre». Cimino (1977) montre cependant que Robichaud, bien qu'il était lui-même acadien, n'a jamais agi en tant que leader ethnique. La province a profité globalement d'un projet de modernisation qui allait lui permettre de participer pleinement à l'économie nord américaine marquée de plus en plus par les politiques keynésiennes: «Equality and uniformity were becoming the key words in North American social attitudes towards government responsibility. Disparities in all walks of life had to be reduced, especially in New Brunswick» (*Stanley, 1984, p.140*).

En somme, Chances Égales a eu trois conséquences principales notées par Young (1984-1985): une redistribution égalitaire en réduisant les disparités au niveau des services publics entre les régions; un remaniement administratif qui contribua à la croissance de la bureaucratie en confiant l'administration à des professionnels; et enfin une centralisation des fonctions permettant à l'État de pénétrer l'espace social. Cette dernière fonction est la plus importante, selon Young (1984-1985, p.130):

Le Programme des chances égales a favorisé le développement économique, car l'environnement est devenu plus homogène et plus stable; il a uniformisé l'administration, éliminé les obstacles aux interventions de développement de l'État et enfin, il a permis l'intégration de tous les citoyens en une seule entité politique. En conséquence, les droits des citoyens à l'intérieur de la communauté sont devenus égaux, tandis que leurs rapports avec l'État provincial sont devenus plus directs et plus importants.

Le programme Chances Égales a donc permis l'égalisation des services au nom de l'égalité individuelle, mais aussi un changement fondamental des rapports entre les citoyens et l'État. La présence accrue de l'État provincial dans la vie quotidienne des francophones changera inévitablement leurs stratégies mais aussi leurs attentes.

C'est par cette pénétration dans la vie communautaire que l'État a bousculé la tradition en changeant profondément la nature des rapports qui dominaient jusqu'alors. Bien que l'élite appuyait globalement la réforme, l'État allait prendre le relais très rapidement et remplir plusieurs de ses fonctions. Ce bouleversement de la tradition principalement centrée sur la reproduction sociale s'opère alors au prix «d'une vaste expropriation étatique du tissu social acadien» (*Allain, McKee-Allain et Thériault 1993, p.355*). Malgré l'avantage stratégique qu'elle avait à endosser le programme Chances Égales, la communauté francophone devra dorénavant accepter un plus grand pouvoir de l'État en ce qui concerne les questions sociales. Bien que la tension entre la communauté et l'État est relativement faible, l'équilibre penche du côté de l'État de façon à lui laisser le terrain libre pour effectuer les changements qui s'imposent en éducation: élargissement du curriculum, création d'écoles polyvalentes et formation de professeurs laïcs dans une École Normale francophone basée à l'Université de Moncton à partir de 1968 (*Cimino, 1977*). Par le biais de sa bureaucratie, l'État prendra alors le relais de l'élite clérico-professionnelle qui avait dominé le domaine scolaire francophone jusque dans les années 60.

Cela ne veut pas dire que les francophones ont été perdants de cette réforme. Au contraire, on dit généralement que c'est à partir de ce moment que l'Acadie arrive dans la modernité (*Allain, McKee-Allain et Thériault, 1993*). Si cette réforme a apporté beaucoup d'avantages aux francophones, cette modernisation instiguée par l'État ne s'est pas faite sans heurts et est signe de la permanence de la tension entre l'État et la communauté francophone. Premièrement, notons la dissolution de l'AAE en 1967. Suite à la réalisation de la majorité de ses objectifs, elle n'a plus de raison d'être (*Cimino, 1977*). La disparition de l'AAE est signe de victoire puisque les objectifs ont été globalement atteints et les francophones ont obtenu la parité en éducation. Cependant, cela confirme que l'État sera à partir de ce moment le principal décideur en éducation, occupant de fait une grande partie de l'espace qui appartenait traditionnellement à la communauté.

L'Association des Instituteurs Acadiens (AIA) qui prit le relais de l'AAE aura quelques réticences à accepter tous les aspects de la réforme. On acceptait certes que les salaires soient administrés par la province, ce qui assurait l'égalité de traitement par rapport aux instituteurs anglophones. On voulait cependant que les commissions scolaires soient entièrement responsables de l'embauche des enseignants (*Stanley, 1984*). Cet aspect était particulièrement important étant donné que les services assumés par la province étaient contrôlés par des anglophones. L'AIA faisait remarquer en 1964 la faible représentation francophone au ministère de l'Éducation: «dans toute l'histoire de la province, l'élément français n'a jamais compté un seul chef de ces services, pas même un seul assistant» (*cité dans Cyr, Duval et Leclerc, 1996, p.116*).

Un autre élément de conflit qui a marqué la réforme scolaire de Robichaud a trait aux écoles polyvalentes. Le problème tenait au fait que le système d'écoles secondaires régionales préconisé par Robichaud aboutissait à la mise en place d'écoles bilingues dans le Sud-Est de la province. Les francophones de cette région ont protesté et exigé, au nom de la survivance de leur langue, qu'une école entièrement francophone soit créée. Notons que Robichaud est demeuré à l'écart de ce débat controversé car les anglophones étaient déjà persuadés qu'il favorisait les francophones. C'est donc Meldrum, alors Ministre de l'Éducation qui, sympathique à leur requête, a permis de faire de Vanier à Moncton une école secondaire unilingue française et de fournir des manuels scolaires en français pour toute la durée des études. Dans une allocution à la Fédération des enseignants, Meldrum (*cité dans Stanley, p.160*) exprimait ainsi sa position: «the education of people preserves the values of their cultural heritage. Education by giving the person the means to survive economically, gives him also the means to enjoy his cultural traditions». Cet événement fut un des seuls moments où un ministre de Robichaud prenait directement position pour les francophones et défendait leur droit de protéger leur langue. Les revendications des francophones dans ce dossier ont donc permis l'obtention d'une forme de reconnaissance de leurs besoins collectifs par l'État.

Malgré la centralisation effectuée, un État qui se veut démocratique a la responsabilité de rendre des comptes à la population. À partir de ce moment, l'État sera davantage tenu de justifier ses actions que l'élite n'eut jamais à le faire. La centralisation correspondra donc en

quelque sorte à une libération de la population francophone de la domination de l'élite clérico-professionnelle qui persistait depuis la colonisation. Ce changement eut pour effet de donner le feu vert à toutes les sections de la population afin d'exprimer leurs revendications. Malgré la centralisation à Fredericton, on assiste aussi à une transition démocratique qui s'opère au profit de l'individualisme et du pluralisme au sein de la communauté francophone. En résumé, les conséquences politiques de Chances Égales sont pour Young (1984-1985, p.137) : «la création d'un État fort [qui] a suscité les espoirs du peuple ainsi que les demandes concrètes, en plus de légitimer une participation politique efficace». Placés en relation directe avec l'État, les francophones pourront dorénavant s'adresser directement à l'État sans devoir passer par ses élites.

L'État devra ainsi répondre à un nombre croissant de demandes qui lui seront adressées. Comme le faisait voir Herménégilde Chiasson dans le film *Robichaud* (1986), par ses promesses de justice et d'égalité, Chances Égales a suscité de nouvelles attentes de la part de la jeunesse acadienne. La jeunesse s'opposera non seulement à l'État mais aussi à l'élite lors du Ralliement de la jeunesse en 1966, en brûlant les symboles traditionnels acadiens, et lors des manifestations étudiantes à l'Université de Moncton en 1968. C'est une importante crise culturelle qui s'entame alors au sein de la société acadienne (Allain, McKee-Allain et Thériault, 1993). La jeunesse acadienne s'approprie la critique du traditionalisme pour poursuivre de l'intérieur la modernisation mise de l'avant par l'État avec Chances Égales. C'est d'ailleurs la prolongation de ce mouvement qui aboutira à l'aube des années 70 à un projet critique de réappropriation collective, ou plus précisément au *néo-nationalisme* mené par le Parti Acadien.

3.3 LA MARCHE VERS LA DUALITÉ EN ÉDUCATION SOUS L'ADMINISTRATION HATFIELD (1970-1987)

Après la reconnaissance formelle du bilinguisme au N.-B. en 1968 et au Canada en 1969, on verra le retour des revendications communautaires mises de l'avant par une nouvelle catégorie de militants composée principalement de jeunes nationalistes. Inspirée par le nationalisme québécois, la jeunesse francophone se fera porte-parole d'une identité acadienne

moderne principalement fondée sur l'appartenance linguistique. C'est à partir de revendications linguistiques et d'autonomie communautaire que la communauté fera alors pression sur l'État, principalement en ce qui concerne l'obtention de la dualité en éducation. Après les réformes centralisatrices de Robichaud, la tension entre l'État et la communauté s'exercera en faveur d'un retour de pouvoir vers la communauté. On dit d'ailleurs que le gouvernement de Richard Hatfield, qui succéda au gouvernement Robichaud, est parvenu à se maintenir au pouvoir en constituant une alliance électoraliste entre les deux communautés linguistiques. Il gouvernera de façon à faire du N.-B un exemple de cohabitation pacifique qu'il pourrait mettre en valeur sur la scène constitutionnelle canadienne (*Cormier et Michaud, 1991*).

Bien que les lois provinciale et fédérale sur les langues officielles accordent principalement des droits individuels, elles permettront à la communauté francophone du N.-B. de faire valoir une série de revendications communautaires. Par exemple, la commission Laurendeau-Dunton (1967), qui fut à la source de la loi fédérale sur les langues officielles, admettait l'importance d'une certaine autonomie communautaire afin d'assurer le développement des communautés linguistiques:

L'égalité individuelle ne saurait exister tout à fait que si chaque communauté a partout les moyens de progresser dans sa culture et d'exprimer celle-ci. Pour ce faire, elle disposera, dans certains domaines, d'institutions qui lui seront propres alors que dans les autres, il lui sera possible de participer dans des conditions satisfaisantes à des institutions et à des organismes communs (*cité dans Doucet, 1995, p.42*).

Doucet (1995) souligne d'ailleurs que la communauté acadienne du N.-B. décidera à ce moment de s'organiser de plus en plus sur une base linguistique. À part les Caisses populaires acadiennes qui avaient décidé dès 1946 de se séparer des *Credit Unions*, il restait beaucoup de travail à faire pour organiser la communauté francophone de façon distincte et autonome par rapport à la communauté anglophone. Les enseignants ont donné l'envol au mouvement vers la dualité en fondant une association professionnelle entièrement francophone (l'AEFNB) en 1970. Étant donné le cul-de-sac qu'allaient rapidement devenir le Parti Acadien et le projet de province acadienne, la dualité deviendra le nouveau mot d'ordre des militants francophones sur les plans social, économique et politique à partir des années 70. L'expérience du Parti Acadien ne fut

cependant pas un échec total, car quitte à avoir failli de créer un pouvoir acadien, «l'on a néanmoins créé des pouvoirs acadiens» à travers l'apparition de divers organismes et l'élargissement de la dualité (*Allain, Mc-Kee-Allain et Thériault, 1993, p.363, nous soulignons*).

Le combat pour la dualité en éducation est sans doute celui qui a le plus mobilisé les francophones pendant cette période. Le choix de se mobiliser autour de l'école n'est toutefois pas l'objet du hasard. La commission Laurendeau-Dunton reconnaissait l'importance de l'école en ce qui a trait à l'épanouissement des deux communautés linguistiques officielles, particulièrement dans le cas des communautés minoritaires:

L'avenir des deux langues et des deux cultures repose donc sur un régime d'enseignement qui leur permet de demeurer «présentes et créatrices». Dans les cas d'une minorité, l'enseignement est encore plus important, car l'école peut créer un milieu culturel qui serait irréalisable ailleurs au sein de la communauté (*cité dans Cyr, Duval et Leclerc, 1996, p.116*).

En se mobilisant autour de la dualité en éducation, la communauté francophone manifestait son désir d'autonomie, mais aussi sa volonté de gérer entièrement son système d'éducation. Remarquons cependant que le concept de dualité ne s'oppose pas totalement au pouvoir de l'État et à la bureaucratisation de l'éducation. La dualité soutiendra plutôt la nécessité de confier la responsabilité de l'éducation à une division francophone autonome au sein même du ministère. Étant donné la complexité de la société moderne, il fallait accepter l'intervention étatique en vue d'assurer des normes minimales en éducation dans le respect de l'égalité. On ne remet donc pas en question les principes mis de l'avant par Chances Égales et la légitimité de l'intervention étatique en éducation. Les francophones réclameront cependant leur juste place au sein de l'appareil d'État afin de reprendre en main, par un autre moyen, une partie des pouvoirs qu'ils avaient dû céder avec Chances Égales. Étant donné que les années 60 ont fait de l'État un acteur de plus en plus présent dans la vie des francophones, ceux-ci ont vu la nécessité de modifier leurs stratégies. Il se produira donc une transformation importante au niveau des revendications scolaires car non seulement les francophones accepteront de négocier avec l'État, mais ils chercheront à s'appropriier une partie du pouvoir administratif.

Contrairement au gouvernement de Louis Robichaud qui est caractérisé par un projet politique spécifique, Hatfield croyait qu'il revenait à la population de faire savoir ses besoins au

gouvernement (*Cormier et Michaud, 1991*). Sous le gouvernement conservateur de Hatfield le programme politique aura donc beaucoup moins d'importance que les revendications populaires. Ce pragmatisme qui a beaucoup servi la carrière politique de Richard Hatfield en le maintenant au pouvoir pendant 17 ans, servira aussi les intérêts de la communauté francophone. Cormier et Michaud (*1991, p.68*) soutiennent d'ailleurs que Richard Hatfield «était tout à fait conscient qu'aucun parti ne pourrait se maintenir au pouvoir sans l'appui des deux communautés linguistiques». Étant donné que le vote traditionnel francophone au N.-B. était à la faveur du parti libéral, Hatfield a dû investir énormément d'énergie pour gagner et conserver le soutien des francophones.

Un incident qui a marqué le mouvement vers la dualité s'est déroulé dans la région de Moncton dès l'arrivée au pouvoir de Hatfield en 1970. Les francophones de cette région étaient très mécontents de se retrouver dans un district scolaire bilingue. Les tensions linguistiques étaient plus vives que jamais et les francophones se sentaient dominés par les anglophones du district. Hatfield leur a donné raison sur ce point en autorisant la mise sur pied d'un district francophone pour Moncton dès 1971 (*Cyr, Duval et Leclerc, 1996, p.117*). Bien que l'issue de ce conflit fut en faveur des Francophones, cet événement allait s'avérer le point de départ des revendications pour la dualité totale en éducation en commençant par le ministère.

L'insistance se faisait telle qu'en 1973 Hatfield a nommé un comité chargé de faire le point sur la question. Le rapport Pinet-MacLeod était clair sur les objectifs du système d'enseignement qui devait répondre à des besoins individuels, mais aussi aux besoins de toute la société. Leurs recommandations allaient donc se pencher en partie sur l'aspect collectif de l'éducation en proposant:

un seul sous-ministre pouvant communiquer dans les deux langues; un ministère jouant un rôle régulateur dans la protection des droits linguistiques des élèves francophones et anglophones lorsqu'ils sont dans une situation minoritaire par rapport à l'instruction; deux divisions parallèles d'instruction pour répondre aux besoins des deux groupes linguistiques; la création, au sein de la division de l'administration, d'un certain nombre de nouvelles directions (*Cyr, Duval et Leclerc, 1996, p.118*).

Ces propositions allaient devenir la base du projet de dualité voté en 1974. Il est important de remarquer que Hatfield ira plus loin que le rapport Pinet-MacLeod «dans le but de vraiment

répondre aux deux principaux groupes linguistiques de la province» (*Cyr, Duval et Leclerc, 1996, p.118*). La nouvelle structure sera donc organisée sur une base linguistique de façon à ce que chaque communauté ait son propre sous-ministre et des services éducatifs distincts. Si la dualité complète n'est pas encore réalisée à ce moment, l'importance de cette réorganisation du ministère réside, selon Lafontaine (*1981, p.123*), dans la reconnaissance de «la spécificité des Acadiens en matière de programmation scolaire».

Cette décision illustre en partie la stratégie politique de Richard Hatfield qui s'était rendu compte à quel point la dualité était importante pour les francophones. Ces derniers étaient d'ailleurs inquiets du fait que le maintien d'un seul sous-ministre serait à leur désavantage puisque ce dernier serait probablement anglophone. Afin de répondre aux demandes de la communauté francophone, Hatfield a profité d'un remaniement ministériel pour nommer un nouveau ministre de l'éducation plus susceptible d'accepter la dualité complète (*Cormier et Michaud, 1991*). On peut voir par cet exemple que Hatfield s'était donné pour objectif personnel d'être à l'écoute des francophones, même au risque de s'attirer la critique anglophone et celle de son parti. On assiste ici à une démocratie davantage préoccupée par l'égalité communautaire que par l'égalité individuelle. À partir de ce moment, la vie politique provinciale au N.-B. sera structurée autour des deux communautés linguistiques.

Le tour de force de la dualité au ministère de l'éducation fut accompli dès le début du second mandat de Richard Hatfield. Par contre, la dualité complète en éducation n'était pas pour autant accomplie. Il demeurait des écoles et commissions scolaires mixtes dans les régions bilingues du nord de la province bien que des commissions scolaires homogènes avaient déjà été mises sur pied dans la région de Moncton en 1971. Comment expliquer ce décalage? N'oublions pas que Hatfield était un pragmatique et qu'il croyait que «le gouvernement se devait de prévoir les problèmes de la population, mais il était dans son intérêt de n'agir que lorsque celle-ci commençait à en réclamer la solution» (*Cormier et Michaud, 1991, p.65*). Or ce problème était plus difficile à résoudre puisque dans ces régions beaucoup de francophones souhaitaient conserver la structure bilingue qu'ils considéraient comme un avantage: «À leurs yeux, l'école bilingue est garante de l'harmonie et de la compréhension entre anglophones et francophones. Elle est la seule qui puisse assurer que leurs enfants apprennent convenablement les deux

langues officielles» (*Doucet, 1995, p.61*). Étant donné qu'un consensus populaire semblait impossible et craignant que les tensions ne dégénèrent, Hatfield mit sur pied un groupe de travail chargé de donner l'orientation nécessaire au gouvernement. En 1980, le rapport Finn-Elliott mettra fin au débat en recommandant l'homogénéité linguistique à tous les niveaux, ou enfin la dualité complète en éducation².

Cet épisode est intéressant dans la mesure où il permet de mieux comprendre les rapports entre le gouvernement Hatfield et la communauté francophone. Ce dernier avait été personnellement convaincu de la nécessité d'accorder plus d'autonomie aux francophones, il avait cependant un souci politique qui dépassait toute considération idéologique. La construction du centre scolaire et communautaire à Fredericton en 1974 lui avait appris la prudence dans les questions linguistiques. L'opposition des anglophones à ce projet, dont celle du conseil municipal qui avait refusé de céder un terrain, lui avait été difficile à surmonter politiquement. À partir de cette expérience, Hatfield aura toujours en tête la faisabilité politique des projets à teneur linguistique. Cela fera en sorte que les leaders francophones devront s'organiser davantage afin de constituer un groupe de pression suffisamment fort pour permettre à Hatfield d'agir sans mettre sa carrière politique en péril. Ces propos rapportés par Cormier et Michaud (*1991, p.167*) illustre la position délicate dans laquelle se trouvait Hatfield: «Je vous comprends et je vous crois lorsque vous me dites que les Acadiens doivent contrôler leur éducation. Mais, au préalable, je dois arriver à en convaincre mon gouvernement.»

Cette difficulté de concilier les considérations politiques avec la cause linguistique est caractéristique de la tension qui oppose toujours la communauté francophone du N.-B. à l'État provincial. C'est aussi ce qui fait en sorte que les questions scolaires, situées à l'intermédiaire entre ces deux pôles, sont un lieu propice à l'expression de cette tension. Cela amènera même les leaders acadiens à dire que Hatfield n'agissait que lorsque survenait une crise d'importance (*Cormier et Michaud, 1991*). Il semble cependant que si cela est caractéristique du gouvernement Hatfield, l'histoire a aussi montré que c'est généralement de cette façon que les francophones ont réussi à faire avancer la cause de l'éducation en français. Cela explique en

² Voir l'annexe 4 pour la structure du Ministère de l'éducation et l'annexe 5 pour l'organisation linguistique des districts scolaires.

quelque sorte pourquoi la question des commissions scolaires linguistiques dans le nord de la province n'a été résolue que suite à des crises à Bathurst et Dalhousie en 1978-1979.

Hatfield avait cependant une explication complémentaire à ce phénomène et qui réside dans les différences de perception du rôle du gouvernement entre anglophones et francophones (*Cormier et Michaud, 1991*). Ce n'est pas une crise qu'il attendait, mais la constitution d'un mouvement de base capable d'impliquer l'ensemble de la population dans ce débat. Il voulait voir s'établir un dialogue entre les communautés linguistiques concernées. Il comprendra plus tard qu'un des problèmes résidait dans les conceptions différentes de la politique qu'avaient ces deux communautés. Les anglophones formulaient généralement leurs demandes sous formes de vœux, alors que les francophones avaient une approche beaucoup plus revendicatrice. Dans la foulée du néo-nationalisme, la communauté acadienne en était venue à réclamer du gouvernement ce qu'elle considérait lui être due, sans faire de concessions. Ce type de revendications beaucoup plus autonomistes que celles des anglophones placera inévitablement la province dans une situation difficile. Comment donner aux francophones ce qu'ils réclament sans provoquer les protestations des anglophones qui y verraient une injustice? Comment favoriser le développement d'une communauté sans paraître s'opposer à l'égalité des individus? C'est en somme l'essence du problème qui oppose la communauté francophone à l'État provincial depuis 1970.

Si la dualité en éducation n'a pas été un gain facile, ce fut d'une importance première pour la communauté francophone du N.-B. Selon Doucet (1995, p.62): «Elle permet de créer un espace dans lequel peut s'exercer un pouvoir politique proprement acadien (...) pour la première fois de son histoire, elle dirige une institution à caractère politique». Il est particulièrement intéressant de noter que cet espace politique se constitue en premier lieu autour de l'école. Cela réaffirme l'importance de l'école dans le développement démocratique. Sous le gouvernement Hatfield, la tension entre la communauté francophone et l'État s'est opérée au profit d'un équilibre favorable aux francophones et à leur possibilité de prendre en main leur avenir collectif. Il est vrai que la dualité aurait pu s'étendre à d'autres secteurs d'activités mais il demeure que le contrôle d'une communauté sur l'éducation est d'une grande importance, particulièrement lorsque l'identité de cette communauté est en jeu. L'obtention de la dualité a

été d'une importance telle, qu'après cela les revendications d'ordre scolaire ont été mises en repos pendant plusieurs années. L'ensemble de la structure s'est d'ailleurs dédoublée afin d'épouser les formes de la dualité vue comme la condition de l'autonomie de la communauté francophone en matière scolaire. Après l'association des enseignants francophones (AEFNB) qui se séparent de la New Brunswick Teachers Association (NBTA) en 1970, suivront l'Association des conseillers scolaires francophones et les comités de parents au début des années 80.

3.4 L'ÉCOLE: UN LIEU PRIVILÉGIÉ POUR LE DÉVELOPPEMENT DÉMOCRATIQUE

Cette lecture de l'histoire de la question scolaire au N.-B. nous a permis de découvrir que l'école a joué un rôle important dans le développement de la démocratie. À chacune des périodes analysées, la tension démocratique s'est résorbée dans un nouvel équilibre entre l'État et la communauté francophone. Les conflits scolaires ont permis d'effectuer des progrès au niveau de la démocratie au N.-B.: participation des francophones à la vie politique provinciale, l'égalité des individus et enfin, l'autonomie communautaire avec la dualité en éducation. On peut dire qu'à la veille de l'élection de Frank McKenna en 1987, la dualité était une réalité structurant le Ministère de l'Éducation jusqu'à la base. La communauté francophone avait alors obtenu les structures nécessaires pour affirmer son autonomie en matière scolaire. Cela nous porte à conclure que la tension démocratique a fait de l'école un lieu privilégié pour le développement de la démocratie.

On peut cependant se demander si ces structures ont donné lieu à un véritable pouvoir de la communauté francophone. Quelle forme prendront les relations entre les francophones et l'État sous le gouvernement libéral de McKenna? L'obtention de structures indépendantes permettront-elles d'éliminer la tension qui s'est exercée autour de l'école depuis plus d'un siècle? Dans quelles conditions l'école pourra-t-elle contribuer au développement démocratique? Nous tenterons de répondre à ces questions en regardant de plus près les conceptions de l'école et de la démocratie entretenues par l'État et par société civile acadienne.

CHAPITRE 4

ÉTAT ET SOCIÉTÉ CIVILE: DEUX MODÈLES D'ÉDUCATION

Ce chapitre d'analyse mettra en opposition deux modèles d'éducation. Le premier modèle présenté sera celui de l'État provincial retrouvé dans la *Loi sur l'éducation (1997)*, le second sera celui de la société civile acadienne retrouvé dans le discours de francophones impliqués dans le domaine scolaire. Le matériel sera organisé à partir des quatre catégories d'analyse suivantes: objectifs de l'éducation, distribution de l'éducation, gestion du pluralisme et répartition de l'autorité.

4.1 MODÈLE D'ÉDUCATION DANS LA *LOI SUR L'ÉDUCATION* du N.-B.

Le système d'éducation publique a été l'objet de changements importants sous le gouvernement de Frank McKenna entre 1987 et 1997. Cette section fera la présentation des principaux changements apportés en éducation durant cette période ainsi qu'une analyse du modèle d'éducation contenu dans la *Loi sur l'éducation* de 1997. Mentionnons toutefois que si les changements apportés avec la nouvelle loi sont considérables, notre objet ne sera pas de comparer la loi actuelle à la précédente. Il sera question de dégager le modèle d'éducation sous-jacent à la loi de 1997 afin de l'analyser en fonction de principes démocratiques. Il sera cependant nécessaire de situer cette loi en rapport avec certains événements et décisions ayant marqué le gouvernement McKenna.

• Les réformes administratives sous le gouvernement McKenna (1987-1997)

L'élection de Frank McKenna en 1987 marque une rupture par rapport à la période précédente. On se souviendra certes de l'élection d'une assemblée législative entièrement libérale et d'un jeune chef très populaire. La population du Nouveau-Brunswick était prête au changement après un règne de 17 ans par les conservateurs de Richard Hatfield. De ce fait, le gouvernement McKenna avait un mandat clair pour réaliser sa plate-forme électorale: assurer le changement par une «gestion financière prudente et raisonnable» (*LeBlanc et Deslierres, 1995, p.100*).

Bien que les changements apportés ne concernaient pas l'éducation exclusivement, ce secteur, avec la santé et les municipalités, fut considéré prioritaire par le gouvernement. Bien que ces différentes réformes comportent des aspects particuliers, un objectif leur est commun: assainir les finances publiques (*Bourgeois, 1995*). Un moyen choisi pour remplir cet objectif fut la réorganisation administrative. À partir de 1992, les commissions hospitalières sont passées de 51 à 8, les conseils scolaires de 42 à 18, et enfin un certain nombre de fusions de municipalités ne saurait tarder.

Au-delà de la rationalisation des dépenses liées aux services publics, Bouchard et Vézina (*1995*) soutiennent que ces réformes visaient une réduction de la demande sociale par la modification de la dimension politique de l'administration de ces secteurs. Dans l'ensemble, les réformes mises en oeuvre par le gouvernement McKenna ont eu un impact important sur la démocratie à l'échelle provinciale: «c'est à la prolifération de gouvernements locaux plus près des citoyens que l'on s'en prend. En effet, la démocratie locale est ici perçue comme pouvant nuire à l'économie dans la mesure où la compétition entre les collectivités favoriserait un accroissement continu de la demande sociale et, donc, des dépenses publiques» (*Bouchard et Vézina, 1995, p.130*). Avec ces réformes, on passe à une administration plus centralisée des services publics. «Désormais, lorsqu'il sera question d'évaluer la demande sociale, de déterminer les besoins d'une communauté, la dimension politique devra céder le pas aux considérations administratives jugées plus rationnelles» (*Bouchard et Vézina, 1995, p.143*).

• La réforme du système d'éducation publique au N.-B.

Si les réformes administratives mises en oeuvre depuis 1992 sont remises en question pour leurs conséquences sur la démocratie, nulle ne l'est plus que la réforme en éducation. C'est que la réorganisation des districts scolaires fut la première phase d'une réforme beaucoup plus importante. Il sera alors question de faire un survol des principales étapes ayant mené à la réforme en éducation de 1997.

La première étape fut l'instauration des maternelles publiques à temps plein en septembre 1991. Le reste devait attendre le rapport de la commission Landry-Downey sur l'excellence en éducation déposé le 7 mai 1992. Cette commission donna lieu à trois changements principaux de nature pédagogique: de nouvelles exigences dans la formation des maîtres, le nombre d'années au cycle secondaire (4 ans) et le primaire renouvelé comprenant les maternelles (*Martin, 1995*). La réorganisation de la carte scolaire, principalement centrée sur la rationalisation des services, a été conçue séparément de ces mesures.

Si la réorganisation des districts visait principalement la réduction des dépenses liées à l'administration du système, les conséquences dépasseront les simples considérations financières. Le passage de 42 districts à 18 (dont 6 francophones) augmenta inévitablement la distance à parcourir pour la population désirant s'adresser à leurs conseillers scolaires en plus de créer des problèmes de disponibilité pour les employés devant couvrir un plus grand territoire (*Weva, 1995*). On peut donc dire qu'une première conséquence de la réorganisation a été d'éloigner le pouvoir de la population. À ce problème s'ajoute celui de la participation des élèves qui diminue lorsque la taille des écoles ou du district (dont dépend l'organisation des activités) est plus grande. En général, l'élargissement des unités administratives engendre des conséquences négatives sur la culture de l'organisation qui devient plus impersonnelle:

il semble que les élèves apprennent mieux et acceptent le changement dans les situations dans lesquelles ils sentent qu'ils participent et croient posséder un certain contrôle et une certaine influence. La communauté se sent souvent plus concernée dans les petits districts scolaires plutôt que dans le contexte de grandes unités administratives (*Weva, 1995, p.49*).

À la lumière de ces observations, Weva voyait l'avènement de nouvelles structures, comme les comités consultatifs, d'un oeil favorable. Cependant, nous doutons que ce dernier avait pressenti l'ampleur du changement qui s'annonçait.

Annoncé le 22 février 1996, le plan de renouvellement du système d'éducation au N.-B. comprenait 2 volets: *un programme d'amélioration de la qualité et une nouvelle structure favorisant l'apprentissage*. Le ministre Lockyer annonçait ces changements de la façon suivante:

Nous avons besoin d'un système qui attache plus d'importance à l'opinion des parents, qui accorde au personnel enseignant et aux directions d'écoles un plus grand rôle, qui respecte notre caractère rural et qui permet de nous assurer que nos institutions linguistiques et culturelles progressent (*Ministère de l'éducation, 1996-b*).

Le ministre ajoutait également la nécessité de réaliser des économies, particulièrement dans l'administration du système. Comment propose-t-il de réaliser ces objectifs? Le premier volet, *un programme d'amélioration de la qualité*, est principalement de nature pédagogique et fera objet d'une consultation dans les mois suivants. C'est donc le deuxième volet, *une nouvelle structure favorisant l'apprentissage*, qui propose le remplacement de la *Loi scolaire* et qui sera l'objet de controverses.

C'est une réforme majeure qu'annonce le deuxième volet du plan de renouvellement car la *Loi scolaire* était demeurée à peu près inchangée depuis son adoption dans les années 1960. Malgré que le projet de loi ne fut déposé qu'à l'automne 1996, le ministre Lockyer procéda à la dissolution des conseils scolaires dès le mois de mars 1996. Précisons que les conseils scolaires étaient des instances administratives formées de citoyens élus au suffrage universel à tous les 3 ans (*Weva, 1995*). Le ministre explique cette décision par la perte de pouvoir que les conseils scolaires avaient subie au fil des années et par la confusion dans les responsabilités de chacun. En conséquence, avec la dissolution des conseils scolaires les «responsabilités et obligations seront assumés par le ministre. L'abolition des conseils scolaires comme corps constitués rend la voie hiérarchique plus claire et plus directe» (*Ministère de l'éducation, 1996-a, p.11*).

Par cette décision, le gouvernement libérait la voie pour procéder unilatéralement à la réforme du système d'éducation. Les membres des Commissions provinciales provisoires

(francophone et anglophone) chargées d'assurer la transition vers le nouveau système furent nommés par le ministre. Cela permet de s'interroger sur la liberté d'action qu'avaient ces Commissions. De plus, le rôle accordé aux Commissions était restreint, soit «de faciliter la transition aux commissions provinciales d'éducation, de conseiller le ministre de l'Éducation sur des questions touchant directement le système scolaire public et d'assurer la communication avec le milieu scolaire» (*Ministère de l'éducation, 1996-a, p.19*). Conçues comme telles, les commissions provisoires semblaient davantage porter assistance au Ministre qu'assurer une représentation des parents ou de la communauté dans le processus de réforme. Cela semble concorder avec la volonté du Ministre de procéder rapidement à la réforme du système en éliminant le plus d'obstacles possibles.

En somme, la réforme du système d'éducation est présentée comme une rationalisation des structures et une organisation plus claire des pouvoirs, l'autorité se transmettant du ministre, aux sous-ministres, aux directions générales de l'éducation. Le ministre espère ainsi, simplification de la structure, effectuer un plus grand contrôle des dépenses et assurer une plus grande constance dans la mise en oeuvre des politiques et des programmes. Le ministre Lockyer affirme d'ailleurs dans un discours à l'Assemblée législative (*1996-a, p.11*):

La restructuration administrative nous permettra de faciliter l'élaboration de la politique et la constance de son application, nous rendra plus efficaces dans la prestation de programmes, nous obligera à plus d'imputabilité et nous fera réaliser les économies nécessaires tout en protégeant les programmes et les services éducatifs dans la salle de classe.

Avec cette nouvelle structure administrative, il semble que le pouvoir serait dorénavant centralisé au Ministère de l'éducation. On affirme cependant vouloir impliquer davantage les parents dans le nouveau système. Bien que l'implication des parents est considérée «essentielle au succès d'un système d'éducation renouvelé», le rôle qu'on leur accorde est limité. On dit que ces derniers devront «guider l'orientation de l'éducation» et que «leur rôle sera pédagogique et non administratif» (*Ministère de l'éducation, 1996-a, p.12*).

D'autre part, si le renouvellement de la structure du système d'éducation comporte plusieurs nouveautés, le principe de la dualité est préservé voire renforcé. Dans la *Loi scolaire*, il était garanti que les «districts scolaires, les écoles et les classes sont organisés sur la base de

l'une ou de l'autre des langues officielles du Nouveau-Brunswick et la langue d'enseignement dans les écoles et les classes d'un district scolaire est la langue officielle sur la base de laquelle le district scolaire est organisé» (*Ministère de l'éducation, 1996-a, p.18*). Puisque dans les faits, depuis le gouvernement de Richard Hatfield, l'ensemble du ministère était organisé selon le principe de dualité, la nouvelle loi confirmera cette pratique. On y précisera les responsabilités de chaque division de l'éducation (francophone et anglophone) et on y garantira un financement équitable de l'éducation entre les deux communautés.

Il sera maintenant question d'analyser le texte de la *Loi sur l'éducation* du N.-B. afin de dégager le modèle d'éducation qui le caractérise. La présentation de ce modèle suivra les catégories d'analyses employées: les objectifs, la distribution, la gestion du pluralisme et la répartition de l'autorité.

4.1.1 Objectifs de l'éducation

Les objectifs de l'éducation publique retrouvés dans le préambule de la *Loi sur l'éducation* (*Ministère de l'éducation, 1997-b*) sont au nombre de cinq. Nous les énoncerons brièvement avec quelques commentaires.

a) Reproduction de la société

La *Loi* reconnaît l'importance de l'éducation dans la reproduction de la société par la formule suivante: «nos enfants représentent l'avenir de nos communautés, de notre province et de notre pays» (*op.cit., p.3*).

En disant que les «enfants» représentent «l'avenir», on sous-entend que l'éducation qui leur sera donnée vise l'accomplissement d'un certain projet de société. Avec cet objectif, l'éducation vise moins *le bien de l'enfant* que *le bien de la société*. L'éducation doit assurer que les enfants reçoivent le bagage nécessaire à la réalisation du projet de société. Par exemple, dans le contexte de mondialisation des économies, les technologies de la communication ont une importance première. Une société désirant poursuivre dans cette voie décidera donc que les communications doivent faire partie du programme scolaire.

Remarquons également qu'on fait mention de trois niveaux de société: les communautés, la province et le pays. Si la société a besoin de l'école pour se reproduire, on peut supposer que chaque niveau exigera quelque chose de différent de l'école. Par exemple, la reproduction de la société provinciale pourra exiger la transmission des valeurs de respect pour assurer la cohabitation des communautés linguistiques. D'autre part, on peut s'attendre que la communauté francophone pourra demander que l'école fasse une place à sa langue de même qu'à l'histoire acadienne. L'État reconnaît d'ailleurs ses responsabilités constitutionnelles à l'égard des francophones en mentionnant que la loi confère «des rôles importants et effectifs au sein des structures institutionnelles prévues à la présente loi afin de protéger et de promouvoir leur langue et leur culture» (*op.cit.*, p.4).

b) L'excellence et l'égalité

On reconnaît l'importance de l'école dans la poursuite de l'excellence dans le passage suivant: «les écoles, comme centres d'apprentissage, jouent un rôle de premier plan pour assurer à tous les enfants une instruction de la plus haute qualité» (*op.cit.*, p.3). On affirme que l'excellence doit être à la portée de chaque enfant par la distribution d'une éducation de qualité dans les écoles. Cet objectif a une portée normalisante, c'est-à-dire que si l'éducation offerte dans la province doit poursuivre la qualité, des normes doivent être établies pour l'ensemble du système. On affirme aussi la continuité avec le *Programme chances égales pour tous* implanté dans les années 1960: «le Nouveau-Brunswick assure l'égalité des chances par l'affectation équitable des ressources financières à travers le Nouveau-Brunswick entre les communautés linguistiques officielles et en offrant des occasions d'apprentissage à chaque néobrunswickois d'âge scolaire» (*op.cit.*, p.4).

c) Développement personnel

La *Loi sur l'éducation* fait aussi mention d'un objectif de nature individuelle, soit celui d'assurer le développement personnel des étudiants. Dans la mission de l'instruction publique, il est inscrit que l'éducation doit «s'assurer que chaque élève développe les qualités requises lui permettant d'apprendre sa vie durant, de se réaliser pleinement» (*op.cit.*, p.3). L'État s'engage

donc à fournir une éducation favorisant le développement des individus. Cela peut correspondre au développement de la raison mais aussi à une certaine reconnaissance de l'identité individuelle car chacun va *se réaliser* à sa façon.

d) Intégration sociale

En continuité avec le développement personnel, la mission de l'instruction publique poursuit aussi un objectif d'intégration des individus à la société. Le système d'éducation doit non seulement permettre aux individus de se réaliser mais aussi de participer activement à la société en tant que citoyens. L'instruction publique doit donc «s'assurer que chaque élève développe les qualités requises lui permettant (...) de contribuer à une société productive, juste et démocratique» (*op.cit.*, p.3). Pour réaliser cet objectif, l'école devra transmettre les valeurs de la démocratie.

e) Collaboration

L'objectif de collaboration est mentionné de façon accessoire dans la mission de l'instruction publique, c'est-à-dire que les partenariats sont considérés nécessaires pour accomplir la mission: «afin de réaliser cette mission, des partenariats doivent être créés non seulement entre les enseignants et les élèves mais également entre les écoles, les familles et les communautés» (*op.cit.*, p.3). Objectif de premier ordre ou non, l'État affirme l'importance de la collaboration entre les différents acteurs en éducation. Il n'est cependant pas dit clairement à cet endroit ce qu'on entend par «partenariat» et si la délibération est au centre de cet objectif. On dit cependant plus loin que le système d'instruction publique est «centré sur la création de partenariats entre les parents d'élèves et le ministre de l'Éducation, qui ensemble établissent la direction, les caractéristiques et les priorités de l'instruction offerte à leurs enfants» (*op.cit.*, p.4). Il semble plus évident dans ce passage que l'idéal de délibération fait partie de cet objectif.

Au-delà de ces objectifs, on peut se demander ce que la *Loi sur l'éducation* prévoit concrètement. Nous verrons donc ce qui est prévu au niveau de distribution de l'éducation, de la gestion du pluralisme et de la répartition de l'autorité.

4.1.2 Distribution de l'éducation

Comment l'Éducation publique est-elle distribuée au N.-B.? C'est à cette question que cette section tentera de répondre en examinant les passages de la *Loi* pertinents.

a) Accessibilité de l'éducation

La distribution des services éducatifs au N.-B. respecte le principe de l'égalité simple, c'est-à-dire que chaque enfant a une place dans le système public. Ajoutons aussi qu'en plus d'être accessible à tous les enfants d'âge scolaire, l'instruction publique est obligatoire. La *Loi* précise à l'article 8¹ que:

le Ministre offre des privilèges scolaires gratuits en vertu de la présente loi à toute personne d'âge scolaire qui

- a) n'a pas terminé ses études secondaires, et
- b) est un résident de la province.

On ajoute à l'article 15 que:

un enfant est tenu de fréquenter l'école

- a) à partir de la rentrée des classes d'une année donnée si l'enfant a cinq ans au trente et un décembre de l'année en question, et
- b) jusqu'à la fin de ses études secondaires ou jusqu'à ce qu'il atteigne l'âge de dix-huit ans.

On peut donc dire que chaque enfant est égal devant la loi en ce qui concerne l'accès à l'instruction publique et l'obligation de fréquenter l'école. Remarquons aussi que la fréquentation scolaire est obligatoire jusqu'à l'âge de 18 ans si le diplôme d'études secondaire n'est pas encore obtenu. Dans la loi précédente, la fréquentation n'était obligatoire que jusqu'à 16 ans. Par cette mesure, on élève le niveau d'éducation minimal prescrit par l'État pour tous les étudiants.

¹ Les articles de loi mentionnés subséquentement sont tirées de la *Loi sur l'éducation*, Ministère de l'éducation (1997).

b) Distribution des ressources

Une fois accordée une place à chaque enfant dans le système public, il reste à déterminer ce qui leur sera transmis comme éducation et les ressources qui seront consacrées à cet effet. Les ressources financières attribuées à l'éducation sont d'abord déterminées et adoptées par l'Assemblée législative. Le Ministre de l'éducation a donc la responsabilité de défendre et de faire adopter par le cabinet les ressources qu'il juge nécessaires à l'éducation.

Dans la *Loi* des responsabilités considérables sont accordées au Ministre. Premièrement, il est responsable de l'établissement et du fonctionnement des écoles. Il est l'administrateur de la *Loi* et il «administre, gère et exerce un contrôle général sur tous les biens scolaires» (*article 45*). Il a également le pouvoir exclusif de «retenir et dépenser, de la manière et à des fins qu'il estime appropriées» les sommes qui lui sont confiées (*article 51*). En matière d'apprentissage, il est précisé à l'article 6 que le Ministre:

- b) peut prescrire ou approuver
 - (i) l'organisation de l'enseignement, les programmes, les services et les cours, y compris les services et les programmes d'adaptation scolaire, ainsi que les méthodes d'évaluation de l'organisation scolaire, des programmes, des services et des cours, y compris les services et programmes d'adaptation scolaire,
 - (ii) les programmes, les services et les cours pilotes, expérimentaux et d'été, y compris les services et programmes d'adaptation scolaire, et
 - (iii) le matériel pédagogique et autre matériel et équipement nécessaire à la prestation de tout programme, service, cours ou méthodes d'évaluations en vertu de la présente loi, et
- c) peut approuver et recommander des manuels et autres ressources éducatives pour les bibliothèques scolaires.

Dans certains cas, il doit cependant «consulter» les commissions provinciales dans l'établissement d'objectifs et normes en matière d'éducation.

Le Ministre doit aussi collaborer avec les commissions provinciales en ce qui concerne l'établissement d'un plan éducatif provincial et d'un plan de dépenses provincial définis à l'article 38:

- «plan éducatif provincial» s'entend d'un plan éducatif qui comprend
 - a) une vision de l'instruction publique, y compris
 - (i) un énoncé de mission,
 - (ii) des valeurs, et

- (iii) des objectifs et des normes en matière d'éducation,
- b) une stratégie, y compris
 - (i) des priorités en matière d'éducation,
 - (ii) des buts, et
 - (iii) un plan de travail, et
- c) des mesures établissant l'imputabilité pour
 - (i) l'évaluation du rendement des élèves,
 - (ii) le contrôle du rendement du système, et
 - (iii) le contrôle de la réalisation des objectifs stratégiques;

«plan de dépenses provincial» s'entend d'un plan détaillé en vertu duquel les ressources financières approuvées par l'Assemblée législative pour le fonctionnement des écoles et réparties conformément à l'article 44 sont affectées au soutien des programmes et des services offerts à la communauté linguistique officielle, et comprend

- a) les normes et les directives opérationnelles de financement, et
- b) les budgets de fonctionnement pour l'enseignement, l'entretien, le transport des élèves et la gestion.

Cet article précise ensuite au paragraphe 38(2) que le Ministre et les commissions, pour chaque communauté linguistique, doivent:

- (i) convenir, annuellement, d'un plan éducatif provincial et l'adopter,
- (ii) convenir, annuellement, d'un plan de dépenses provincial et l'adopter

Les principes qui doivent guider la distribution et le contenu de l'éducation sont donc déterminés au terme d'un processus de délibération entre les commissions provinciales et le ministre. Les comités consultatifs auprès des écoles doivent cependant se contenter «d'aviser le directeur de l'école relativement à l'établissement, à la mise en oeuvre et au contrôle du plan d'amélioration de l'école» (*article 33*). Il en va de même pour les conseils consultatifs auprès des districts qui avisent concernant le plan éducatif du district.

Un autre principe de distribution est cependant défini dans la *Loi* et n'est pas soumis à la délibération, c'est le principe «d'équité» énoncé à l'article 44 qui doit guider la répartition des ressources entre les communautés linguistiques:

Les 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 établis au paragraphe 4(1).

Ce principe de distribution est lié à l'organisation du système en deux communautés linguistiques, c'est-à-dire la dualité. Cette organisation porte une certaine conception de la gestion du pluralisme caractéristique à la province du N.-B. Il sera maintenant question d'examiner ce que la *Loi sur l'éducation* nous apprend sur cette conception.

4.1.3 Gestion du pluralisme

La *Loi sur l'éducation* présente une conception du pluralisme communautaire et individualiste. On peut dire que la dualité des communautés linguistiques est fondée sur un pluralisme communautaire, alors que les mesures concernant la religion, le climat d'apprentissage et l'intégration scolaire sont davantage individualistes. En ce qui concerne les autochtones, on semble puiser à la fois dans le pluralisme communautaire et individualiste.

a) Organisation linguistique du système d'éducation

Le système d'instruction publique du N.-B. est organisé autour de trois principes fondamentaux: l'égalité des communautés linguistiques officielles, la dualité et l'égalité des chances. Ces principes sont définis dans le préambule de la *Loi (Ministère de l'éducation, 1997, p.4)*:

- (i) le Nouveau-Brunswick confirme le statut d'égalité et les droits et les privilèges égaux reconnus aux deux communautés linguistiques officielles du Nouveau-Brunswick et tels qu'enchâssés dans la *Charte canadienne des droits et libertés*,
- (ii) le système d'instruction publique du Nouveau-Brunswick est organisé et administré selon le principe de la dualité linguistique qui confirme l'existence de deux secteurs d'éducation distincts, un pour chacune des deux communautés linguistiques, avec des programmes et services éducatifs élaborés, mis en oeuvre et dispensés dans la langue officielle de chacune des deux communautés linguistiques, et
- (iii) le Nouveau-Brunswick assure l'égalité des chances par l'affectation équitable des ressources financières à travers le Nouveau-Brunswick entre les deux communautés linguistiques officielles et en offrant des occasions équitables d'apprentissage à chaque néobrunswickois d'âge scolaire.

Ces principes structurants de la *Loi sur l'éducation* font en sorte que le système d'éducation du N.-B. peut être qualifié de *binational*, ou plus précisément, divisé selon les communautés linguistiques francophone et anglophone.

Le système est donc organisé à partir de secteurs éducatifs distincts pour chaque communauté linguistique officielle (*article 4*). À ces secteurs éducatifs correspondent des districts, des écoles et des classes organisées autour de la langue officielle de ce secteur, de même qu'une division propre au sein du ministère de l'Éducation. Le paragraphe 4(5) précise le fonctionnement de ces secteurs:

Les programmes et les services éducatifs offerts dans un district scolaire, autre que l'enseignement de la langue seconde, sont élaborés, mis en oeuvre et dispensés par des personnes qui parlent la langue officielle du district scolaire et de façon à protéger et promouvoir cette langue et cette culture.

La fonction de protection et de promotion de la langue et de la culture est aussi attribuée aux comités consultatifs de parents (*article 33*), aux comités consultatifs de districts (*article 35*) et surtout aux commissions provinciales qui doivent «exiger que les plans, les politiques, les programmes et les services en matière d'éducation, de langue et de culture servent à protéger et à promouvoir la langue et la culture de la communauté linguistique officielle» (*article 38, nous soulignons*). En ce qui concerne la répartition financière entre les secteurs linguistiques, elles doivent respecter le principe de l'équité mentionné à l'article 44 de la *Loi*.

Comment détermine-t-on à quelle section linguistique les enfants seront associés? L'article 5 de la *Loi* précise que les enfants qui n'ont de compétences linguistiques suffisantes que dans une des langues officielles ont droit à des privilèges scolaires gratuits dans cette langue. Dans le cas où ils maîtrisent suffisamment les deux langues ou aucune des deux, ils ont droit aux privilèges scolaires dans l'une ou l'autre langue. On offre aussi les privilèges scolaires en français aux enfants dont le parent a des droits en fonction de l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* (par exemple, si le parent est de langue maternelle française, l'enfant pourra recevoir des services éducatifs dans cette langue même s'il ne la maîtrise pas). Autre que ces critères déterminant la langue des privilèges scolaires, la loi ne précise pas comment les étudiants seront regroupés dans les districts, les écoles et les classes. On mentionne

uniquement que c'est le directeur général du district qui détermine le placement des élèves «conformément aux besoins des élèves et aux ressources du district» (*article 11*).

b) De la religion

Autre que la division du système en fonction de considérations linguistiques, la *Loi sur l'éducation* prévoit certains principes et mesures relatifs au pluralisme. Le premier principe est celui de la laïcité, c'est-à-dire que «toutes les écoles établies en vertu du présent article sont non confessionnelles» (*article 2*). Si les écoles ne sont pas associées à une religion en particulier, on reconnaît néanmoins la liberté religieuse en énonçant une exception à la fréquentation scolaire «en raison d'une fête religieuse de sa religion ou de celle de son parent» (*article 16*). Il en va de même pour l'exception accordée concernant l'immunisation lorsque le parent d'un élève fournit une déclaration écrite «décrivant les entraves à sa liberté de conscience ou de religion qui résulteraient de l'immunisation exigée».

c) Climat propice à l'apprentissage

Par les responsabilités accordées aux différents acteurs impliqués dans la vie scolaire, la *Loi* prévoit un climat propice à l'apprentissage, et par extension, un climat favorable à l'affirmation du pluralisme. Par exemple, en ce qui concerne les obligations des élèves, on dit que ceux-ci doivent: «contribuer au maintien d'un environnement sécuritaire et positif favorisant l'apprentissage» et «respecter les droits des autres» (*article 14*). De même, les enseignants ont l'obligation de «déterminer et mettre en oeuvre des stratégies d'apprentissage et d'évaluation qui favorisent un milieu d'apprentissage positif propice à la réalisation, par chaque élève, des objectifs d'apprentissage prescrits» et de «servir d'exemple et encourager chaque élève à être honnête, juste, compréhensif et respectueux envers toutes les personnes» (*article 27*). Le directeur d'école se voit accordé la même responsabilité envers la création et le maintien d'«un milieu sécuritaire, positif et efficace propice à l'apprentissage» (*article 28*), de même que les comités consultatifs de parents auprès des écoles qui doivent aviser sur des stratégies à cet effet (*article 33*).

d) Intégration scolaire

Un climat propice au pluralisme est aussi très important pour assurer le succès de l'intégration d'élèves «exceptionnels»² dans le milieu scolaire:

Dans la mesure du possible et en tenant compte des besoins en éducation de tous les élèves, le directeur général concerné doit placer un élève exceptionnel dans une classe régulière pour qu'il y reçoive les services et les programmes d'adaptation scolaire et afin qu'il puisse participer avec des élèves qui ne sont pas des élèves exceptionnels (*article 12*).

Cette mesure prévoit la participation d'élèves considérés *différents* selon certains critères, avec les élèves réguliers. On peut donc dire qu'à ce niveau l'intégration scolaire encourage le développement du pluralisme dans le domaine scolaire.

e) Enseignement aux autochtones

La *Loi sur l'éducation* considère les exigences culturelles particulières liées à l'enseignement aux autochtones:

Le Ministre établit et met en oeuvre des programmes et des services

- a) qui répondent aux besoins particuliers des enfants Micmacs et Malécites en conformité de toute entente conclue en vertu de l'alinéa 50(2)b)³, et
- b) qui encouragent une meilleure compréhension de l'histoire et de la culture autochtones chez tous les élèves (*article 7*).

En ce qui concerne le pluralisme à l'école, il est intéressant de noter que cet article encourage une meilleure compréhension chez *tous* les élèves et ne s'adresse pas uniquement aux élèves autochtones.

La structure de gouverne en éducation accorde également une place particulière aux autochtones. La structure prévoit que dans certains districts les conseils consultatifs doivent

² La *Loi* prévoit au paragraphe 12(1) l'utilisation du terme «exceptionnel» lorsque: «les particularités de comportement, de communication, intellectuelles, physiques, de perception ou les particularités multiples d'une personne retardent son développement en matière d'éducation de façon à rendre nécessaire, selon le directeur général, la mise en place d'un programme d'adaptation scolaire».

³ L'alinéa 50(2)b) dit que le Ministre peut conclure des ententes: «avec le gouvernement du Canada, ou un conseil de la Nation Micmac ou Malécite, pour le recouvrement des frais pour la fourniture de privilèges scolaires à des personnes dont l'éducation est la responsabilité constitutionnelle du gouvernement du Canada»

accorder une place à un représentant de la communauté autochtone, Micmac ou Malécite. Ce représentant est nommé par le Ministre et non élu comme les autres membres du conseil.

4.1.4 Répartition de l'autorité en éducation

Pour réaliser la mission de l'instruction publique, la *Loi* dit accorder une certaine importance à la création de partenariats. Le préambule mentionne d'ailleurs que le système d'instruction publique est «centré sur la création de partenariats entre les parents des élèves et le ministre de l'Éducation, qui ensemble établissent la direction, les caractéristiques et les priorités de l'instruction offerte à leurs enfants» (*Ministère de l'éducation, 1997-b, p.4*). Le Ministre précise cette idée dans un discours à l'Assemblée législative lorsqu'il dit que le rôle des parents «sera pédagogique et non administratif» (*Ministère de l'Éducation, 1996-a*). La répartition de l'autorité en éducation est également encadrée par les garanties constitutionnelles du droit à l'instruction dans la langue de la minorité. Pour cette raison, la *Loi sur l'éducation* entend donner «aux parents qui détiennent de telles garanties constitutionnelles des rôles importants et effectifs au sein des structures institutionnelles prévues à la présente loi afin de protéger et de promouvoir leur langue et leur culture» (*Ministère de l'éducation, 1997, p.4*).

Voyons maintenant comment se concrétisent ces objectifs dans la *Loi sur l'éducation*. La structure de gouverne établie est composée de comités consultatifs de parents auprès des écoles, de conseils consultatifs de parents auprès des districts et de commissions provinciales de l'éducation. Plus spécifiquement, cette structure fait une répartition de l'autorité entre le Ministre (et ses employés) et les parents. Dans le tableau qui suit, nous avons reproduit la structure et les fonctions attribuées à chaque entité. Les fonctions sont mises en évidence à l'aide de caractères gras et les flèches indiquent si cette fonction est exercée en exclusivité (—————), envers qui elle est exercée (← et →) ou si elle est conjointe (←————→).

Ministre	Exercice de la fonction	Commissions provinciales de l'éducation: Francophone et Anglophone 12 membres
Pouvoirs et Fonctions		Pouvoirs et Fonctions
- Destitution <i>avec motif</i> d'un membre de comité, conseil ou commission	→	
- Dissolution d'un comité, conseil ou commission si a) problèmes organisationnels ou b) ne se conforme pas à la loi	→	
	→	- exiger que les plans, les politiques, les programmes et les services en matière d'éducation de langue et de culture servent à protéger et promouvoir la langue et la culture de la communauté linguistique officielle
	→	- fournir des moyens de communication entre la commission provinciale de l'éducation et les conseils consultatifs de parents auprès des districts de la même communauté linguistique officielle
	← (au Ministre)	- offrir des conseils concernant (i) le rendement et les normes de rendement provinciales de rendement, et (ii) l'admission des élèves et leur passage d'une année à l'autre
	↔	- convenir , annuellement, d'un <i>plan éducatif provincial</i> et l'adopter
	↔	- convenir , annuellement, d'un <i>plan de dépenses provinciales</i> et l'adopter
	↔	- revoir et approuver les recommandations du comité consultatif provincial sur les programmes d'études et du comité consultatif provincial sur la mesure et l'évaluation et donner des conseils

	↔	- coopérer avec les personnes et les organismes à l'avancement des normes et des programmes en matière d'éducation
	↔	- établir les critères de compétence du personnel scolaire
	↔	- choisir les directeurs généraux et les directeurs de l'éducation pour les districts scolaires de la même langue officielle que la commission concernée
- fournir personnel de soutien	→ (à la commission)	

↑ ↑ ↑
redevable au
Ministre

↑ ↑ ↑ ↑ ↑ ↑ ↑ ↑
- Élection de 12 membres par et parmi les conseils consultatifs de parents auprès des districts

Directeur général du district

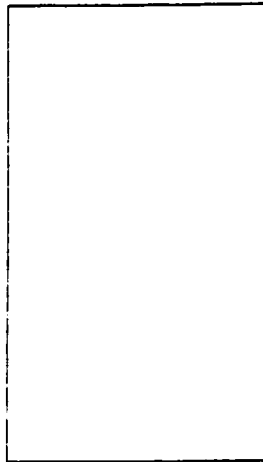
Conseil consultatif de parents auprès du district 7-12 membres
--

Pouvoirs et Fonctions

- assister et participer aux assemblées	→ (du conseil)
	← (le directeur général <u>et</u> le directeur de l'éducation)
	—
	—
	—

Pouvoirs et Fonctions

- aviser relativement à l'établissement, à la mise en oeuvre et au contrôle du <i>plan éducatif du district</i> qui peut comprendre a) des stratégies assurant que les programmes d'études et les programmes sont dispensés de façon à protéger et promouvoir la langue et la culture de la communauté linguistique officielle, et b) des stratégies de prestation et d'évaluation des programmes et des services éducatifs.
- revoir le rapport éducatif du district
- fournir des moyens de communication entre le conseil consultatif de parents auprès du district et les comités consultatifs de parents auprès des écoles
- donner son opinion sur la révision annuelle du rendement du directeur général et du directeur de l'éducation



↑ ↑ ↑
redevable au
Directeur
général

Directeur de l'école

Pouvoirs et Fonctions

- assister et
participer aux
assemblées



- nommer un membre pour **participer** au choix du directeur de l'éducation du district

- conformément aux modalités du fonds en fiducie, **réviser** et **surveiller** les dépenses du fonds en fiducie au bénéfice des élèves inscrits dans les écoles du district

- pouvoir de **rejeter la nomination** de toute personne au poste d'enseignant ou de directeur d'école du district si
a) l'enseignant ou le directeur d'une école ne répond pas aux critères de compétences établis par le ministre et la commission provinciale, ou b) le choix de l'enseignant ou du directeur d'une école contrevient à la politique ou aux modalités d'embauche établies par le Ministre

↑ ↑ ↑ ↑ ↑ ↑ ↑ ↑

- élection de 6-10 parents par et parmi les comités consultatifs de parents auprès des écoles
- élection de 1 élève par et parmi les élèves du districts
- nomination par le Ministre de 1 représentant de la nation Micmac ou Malécite (dans les districts concernés)

Comités consultatifs de parents auprès des écoles 6-12 membres

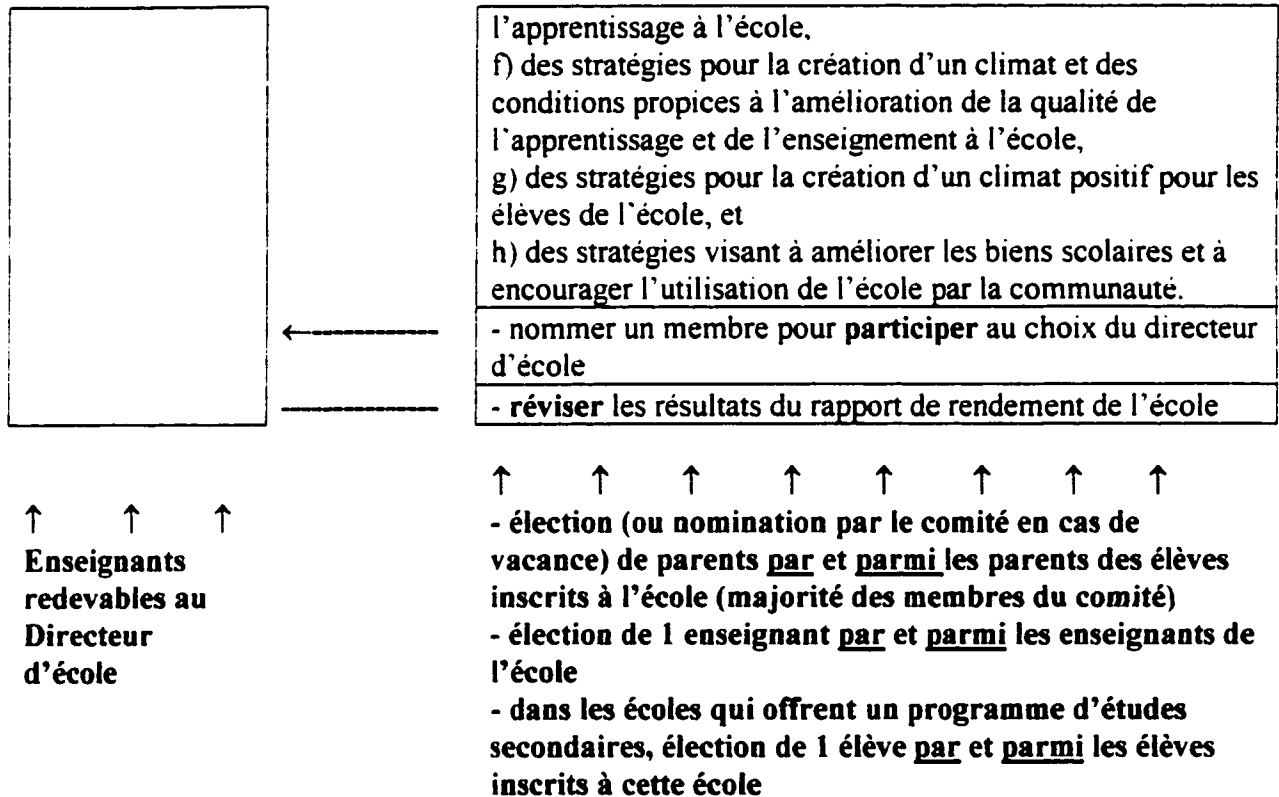
Pouvoirs et Fonctions

→
(du comité)

←
(le directeur
de l'école)

- **aviser** relativement à l'établissement, à la mise en oeuvre et au contrôle du *plan d'amélioration de l'école* qui peut comprendre

a) des stratégies pour assurer que la langue et la culture de l'école servent à protéger et à promouvoir la langue et la culture de la communauté linguistique officielle de l'école,
b) la mission de l'école,
c) des stratégies visant l'établissement de politiques de l'école concernant l'éducation, la langue et la culture,
d) des stratégies de communication entre l'école et les familles qui résident dans la région desservie par l'école, qui encouragent la participation de la famille à l'école,
e) des stratégies visant l'établissement de partenariats avec la communauté afin d'améliorer la qualité de



Remarquons que si les pouvoirs ou fonctions du Ministre (et ses employés) n'apparaissent pas en grand nombre, c'est qu'elles ne sont pas spécifiées dans la section sur la structure de gouverne. Cependant, on peut remarquer que les pouvoirs et fonctions qui ne sont pas énumérées aux articles 32 à 41 reviennent au Ministre.

4.2 MODÈLE D'ÉDUCATION DANS LE DISCOURS DE LA SOCIÉTÉ CIVILE ACADIENNE

4.2.1 Objectifs de l'éducation

a) Éducation de qualité

Il a été confirmé dans les entrevues qu'un des premiers objectifs poursuivi par les francophones en matière d'éducation est de donner une éducation de qualité. C'est cet objectif qui constitue la principale motivation de cette enseignante: «il faut continuer à revendiquer, lutter pour s'assurer que nos programmes soient des meilleurs possible pour justement qu'on puisse donner à nos jeunes francophones une éducation de qualité» (R5-p1)⁴. Si on s'entend sur la nécessité d'offrir une éducation de qualité, il importe de définir ce que cela signifie pour les francophones interviewés.

• Éducation de base

Pour qu'une éducation soit considérée de qualité, elle doit permettre à chaque individu de s'accomplir. Pour ce parent d'une petite localité de la péninsule acadienne, l'éducation de base doit se faire en premier lieu dans la communauté. L'argument soulevé est qu'il faut permettre aux enfants de connaître leur milieu avant de passer dans une plus grande école (R8-p10).

L'éducation de base comporte plusieurs aspects dont ceux énoncés par un parent, éducateur de formation: «la mission numéro un de l'école c'est le développement intégral d'une personne donc le développement cognitif, le développement psychologique, le développement social, c'est un grand chapeau ça là. La mission de l'école c'est énorme, ça plusieurs volets» (R2-p12). Si la mission de l'école est *énorme*, elle aussi précise dans la mesure où elle doit s'assurer le développement *intégral* des étudiants.

⁴ Les codes entre parenthèses apparaissant dans cette section servent de références pour les citations tirées des entrevues. Pour des questions de confidentialité, un numéro a été attribué à chaque entrevue (R1 à R10); le symbole «p» indique la page où ce passage apparaît dans les verbatim.

Cependant, une éducation de base de qualité ne doit pas se satisfaire de donner des connaissances théoriques, elle doit aussi être pratique. L'éducation doit permettre aux étudiants de s'adapter et de participer à la société: «Il faut voir l'école non seulement comme auparavant un lieu où les enfants vont chercher des connaissances mais il faut la voir aussi comme un lieu d'apprentissage de la vie. Parce que l'apprentissage ce n'est pas seulement les connaissances qui sont importantes mais aussi tous les autres apprentissages de vie d'une société» (R4-p6).

• Éducation rigoureuse

L'éducation de base est certainement indispensable, mais il importe aussi que cette éducation soit rigoureuse. Il appert cependant, pour ce parent, que cet aspect a été délaissé dans le débat public au détriment des structures: «On s'est pas encore posé la question sur la qualité de ce qui est fait. On peut avoir des structures, on se bat pour des structures» (R10-p4). Ayant été impliqué plusieurs années au niveau de l'éducation, ce parent est profondément déçu du peu d'importance accordée à la qualité de l'éducation. Il s'est même senti obligé de déménager dans une autre province, afin d'inscrire ses enfants dans des écoles privées pour qu'ils reçoivent une éducation plus rigoureuse. Il parle ici du choc vécu par son garçon au début de sa première année scolaire dans ce système:

«Il travaille 2-3 heures à tous les soirs, il travaille 6 à 7 heures en fin de semaine. Je le comprends. Mais j'essaie de lui dire "là-bas c'était pas normal, c'est ici que c'est normal". C'est comme ça. Tu sais les enseignants ne voulaient pas donner de devoirs parce que ça supposait de la correction. Tout est fait, c'est toujours en vue du bien des enseignants. Là je dis pas que tous les enseignants sont de même mais l'enseignant qui va oser être plus rigoureux, donner plus de devoir, il se fait massacrer» (R10-p9).

Selon ce parent, une éducation rigoureuse doit inculquer la valeur du travail qu'il voit comme une nécessité sur le marché du travail, de même que développer la raison, faculté essentielle à la démocratie.

En ce qui concerne la rigueur, un autre élément mentionné est la qualité du français. Étant donné l'importance accordée à la culture française et à la survie de la langue, quelques participants ont insisté sur l'importance des programmes de français:

«Au niveau de notre apprentissage on a besoin d'un français standard(...) Les conclusions sont nettes là-dessus. Les résultats dit que la qualité de notre

langue, la façon dont on va l'écrire et la parler va directement influencer l'assimilation puis comment on va interagir au niveau de la communauté, puis comment on va protéger notre langue» (R2-p14).

«Quand tu t'aperçois que les résultats en français, quand tu te compares à d'autres provinces, même à l'intérieur de la province... nous autres, au N.-B. on est à peu près à 70% des résultats d'ailleurs. À l'intérieur du N.-B. là, si le N.-B. est 100, mon district pour le français 8e année, on est à peu près 55%. On est en dessous, en dessous. On a un problème» (R10-p3).

Remarquons que pour ce dernier, le problème est surtout les disparités dans les performances des étudiants.

• Uniformité

Vu les disparités régionales et nationales dans les performances, il y aurait non seulement une nécessité d'améliorer la qualité de l'enseignement mais aussi d'assurer une certaine uniformité. C'est d'ailleurs cette préoccupation que partage un autre parent dans le passage suivant:

«il y avait un besoin de réforme certainement. On n'a qu'à regarder les résultats de fin d'études secondaires au niveau du français, au niveau des mathématiques, au niveau des sciences, on se rend compte qu'il y avait une disparité des résultats d'une région à l'autre de la province. Il faut absolument corriger ces disparités, il faut uniformiser le système et je crois que le fait de mettre sur pied une commission provinciale on va réussir à niveler tous ces besoins d'uniformité, réussir à uniformiser le système pour que les résultats soient les mêmes dans tous les coins» (R4-p7).

C'est aussi la question d'uniformité qui motive un autre parent à demander des meilleurs programmes d'anglais. Selon, elle les anglophones bénéficient de meilleurs programmes de français et auraient plus de chance de devenir bilingues (R8-p6). La perception qu'il existe de telles différences illustre l'importance de rendre le système plus uniforme, tant à l'intérieur de la communauté francophone que par rapport à la communauté anglophone.

b) Développement communautaire

Selon la majorité des participants, le développement est un des principaux objectifs de l'éducation. Remarquons cependant que le développement est vu dans un cadre particulier: la

communauté linguistique. Une enseignante impliquée dans le domaine syndical souligne cet élément lorsqu'elle parle de l'éducation comme un investissement pour la communauté francophone. Pour cette raison, elle dit qu'il «faut continuer à revendiquer, lutter pour s'assurer que nos programmes soient des meilleurs possibles pour justement qu'on puisse donner à nos jeunes francophones une éducation de qualité. Alors moi, je me dis que c'est toute la communauté francophone qui va bénéficier» (*R5-p1*). Dans le même ordre, la dualité en éducation est vue par un parent comme un élément essentiel pour assurer le développement de chaque communauté: «Je pense qu'il faut conserver cette dualité absolument. Je crois qu'on peut vivre avec nos systèmes anglophones, francophones dans la même province. Et viser, les francophones, le développement de la communauté francophone et, les anglophones, le développement de la communauté anglophone» (*R4-p11*). Le développement communautaire a cependant une dimension socio-économique et une dimension culturelle.

• Développement socio-économique

En ce qui concerne le développement socio-économique, un parent affirme que: «l'éducation pour moi est le moteur du développement socio-économique d'un peuple, le peuple acadien» (*R4-p1*). L'éducation est aussi vue par un militant acadien comme «le premier levier qu'une communauté a pour protéger ses acquis et pour prospérer» (*R2-p10*). Dans ce sens, l'éducation doit aussi permettre aux francophones d'être compétitifs par rapport aux anglophones, c'est au nom de cet objectif qu'un parent plaide pour de meilleurs programmes d'anglais: «en étant plus faible en anglais, quand ce que ça va venir en sortant de l'université, si t'es parfait bilingue là t'as plus de chance à obtenir un emploi que si t'es pauvre en anglais, si t'es pauvre en français» (*R8-p6*).

• Développement culturel

En ce qui concerne le développement culturel, le centre scolaire et communautaire Sainte-Anne de Fredericton est souvent cité en exemple. Étant donné qu'à Fredericton les francophones sont non seulement minoritaires mais dispersés, vivre en français n'a jamais été une évidence. Une employée et bénévole au Centre Sainte-Anne disait d'ailleurs que la création

du centre a transformé la vie des francophones «au début là, les gens là vivaient quelque chose de pénible là, les anglais leur donnait pas de chance... comme là asteur on va dans les centres d'achat pis on entend régulièrement parler français» (R7-p9). Dans le même sens, une enseignante remarque que:

«ces francophones là se sentent très unis avec leur centre communautaire. Et ça développé toute une culture... Oui à Fredericton, c'est vraiment impressionnant de voir comment les gens sont unis dans leur petite communauté» (R5-p8).

• Reproduction sociale

En continuité avec le développement culturel, l'école est responsable d'assurer la reproduction sociale, c'est-à-dire la survivance de l'identité culturelle francophone/ acadienne. Pour ce parent, l'école ne doit pas être dissociée de la communauté: «Le fruit de l'école doit être le reflet de la communauté» (R1-p1). En continuité avec la famille, l'école est responsable de transmettre l'identité acadienne et la fierté de la langue. C'est du moins ce qu'affirme ce parent impliqué dans la cause française: «l'école va te donner, va faire en sorte que tu vas garder la fierté de la langue, que tu vas développer le réflexe de défendre des choses qu'il faut que tu défendes pis va te donner aussi ce que ça prend pour avoir du jugement pour pouvoir évoluer dans ta vie» (R2-p11). L'école est d'autant plus importante que «c'est l'école et la famille qui se partagent une grande partie de qu'est-ce qu'on va devenir plus tard» (R2-p19).

Si l'école a une importance particulière dans la transmission de l'identité, on va même jusqu'à dire qu'elle est un élément de survie dans la mesure où elle permet de lutter contre l'assimilation: «l'école est l'instrument est l'outil qui va justement pouvoir amener nos jeunes à cette fierté, à reconnaître leur identité et aussi à vouloir la maintenir et à ce moment là c'est une lutte contre l'assimilation» (R5-p1).

L'idée de survie fait également surface dans un autre contexte, celui du mouvement d'opposition aux fermetures d'écoles dans la péninsule acadienne. Il ressort de ce mouvement, qu'en plus de préserver la culture, l'école est vue comme une condition pour assurer la survie de certaines communautés rurales. Une militante qui a participé à ce mouvement posait le problème comme suit:

«Nous autres on voyait ça comme quoi tu vides une école, qu'est-ce que c'est qu'il nous reste? (...) Nous autres on disait t'enlèves beaucoup de vie dans la

communauté. Mais en même temps les gens seront pas portés à venir s'installer à Saint-Simon. T'as pas d'école là, c'est pas aussi intéressant de déménager pis d'aller à une place où y'a plus d'école que les enfants vont avoir trois-quarts d'heure de route à faire là avant de se rendre à l'école. Ça fait qu'on disait, non Saint-Simon va devenir un village fantôme» (R8-p2).

Ce mouvement semble avoir attiré les sympathies de nombreux francophones, comme cet employé de la ville de Dieppe:

«Peux-tu vraiment avoir une communauté sans école? Quand je pense que le gouvernement provincial vient justement d'avoir les faits en essayant de fermer un certain nombre d'écoles au N.-B., dans des petites municipalités pis les gens se sont révoltés. Les communautés, je pense, se développent autour des institutions. Si on prend ici à Dieppe on est à proximité de l'Université de Moncton. Ça aide drôlement une municipalité» (R6-p9).

Selon ce dernier, le mouvement de protestation aux fermetures d'écoles était fondé sur la reproduction sociale: «C'était pour la sauvegarde puis pour le bien-être de la continuité qui sont les enfants» (R6-p13).

Étant donné l'importance de l'école dans le développement, certains croient qu'il faut élargir le rôle de l'école. C'est ce qui ressort du discours d'un parent impliqué dans la structure consultative qui dit que la communauté doit trouver d'autres projets pour l'école, par exemple un centre internet accessible à la population, un projet d'alphabétisation ou même des services sociaux (R4-p5). Un rôle plus large de l'école pourrait permettre de garder certaines écoles ouvertes tout en visant le développement de la communauté.

c) Éducation à la citoyenneté

L'objectif d'éducation civique a également une certaine importance dans le discours des francophones interrogés. Il ressort que l'école doit sensibiliser les futurs citoyens à la participation et enseigner les valeurs de la démocratie. À cet égard, une pédagogie particulière doit être favorisée.

• Participation civique

L'école est considérée comme le premier responsable afin de sensibiliser les citoyens à la participation. En se demandant comment il était devenu sensibilisé à la cause française, ce militant acadien conclut que c'est à l'école:

«Je me suis dit, c'est pas d'autre chose que ce que j'ai appris. Que ce que j'ai vécu comme situation quand j'étais jeune, l'histoire que j'ai apprise, l'histoire des français au Canada, comment on a été bafoués à plusieurs occasions au cours de notre histoire. Ça peut pas être d'autre chose que ça qui fait qu'aujourd'hui je suis toujours au devant de ces causes là, pour embarquer» (R2-p19).

L'apprentissage de l'histoire est également vu par cette enseignante comme un bon moyen de sensibiliser les jeunes à la participation: « L'école peut et doit jouer un rôle dans la communauté surtout la communauté francophone parce que notre histoire nous prouve qu'on a dû revendiquer, on a dû mener des luttes très intenses justement pour maintenir notre histoire, maintenir notre culture» (R5-p1).

L'école doit donc contribuer au développement d'une citoyenneté active chez tous les étudiants. C'est pourquoi cette enseignante soutient que l'école a une importante fonction en ce qui concerne la démocratie. Elle dit que l'école doit inculquer un sens des responsabilités et laisser savoir à chacun qu'il a un rôle à jouer:

«on a tous une place importante et un rôle à jouer dans cette société là, et il faudrait jamais, jamais laisser entendre à un jeune qu'il n'a pas de place, ou qu'il n'est rien, qu'il ne peut rien, au contraire moi je crois que la société sera forte le jour où tout le monde reconnaîtra ses forces et ses faiblesses mais qu'il pourra exploiter qui est cette personne là dans la société (...) dans la salle de classe, il faut qu'on leur dise qu'ils sont là, et qu'ils sont un individu très important et que dans ce petit groupe là ils sont importants, dans un plus grand, dans la communauté, dans l'école, ils sont importants. Ils sont un individu dans la communauté. Et qu'ils ont un rôle à jouer dans cette société puis qu'ils ont un rôle à jouer au niveau de se responsabiliser par rapport à faire une meilleure société dans laquelle on vit» (R5-p6).

Cette pensée se résume dans le passage où elle dit que «tout le monde peut faire une différence si on leur apprend comment faire la différence» (R5-p6).

D'autres participants ont souligné que l'école est un lieu susceptible d'encourager l'implication des parents. Un élément favorisant cette implication était la proximité. Cet argument a été soulevé par les opposants à la fermeture de l'école de Saint-Simon: «Les parents (...) disaient qu'en transférant les élèves dans une autre école que l'implication des parents serait pas aussi bonne qu'elle l'est à Saint-Simon» (R8-p2).

• Valeurs de la démocratie

Pour que l'école soit en mesure de développer une citoyenneté active et susciter la participation, elle doit transmettre un certain nombre de valeurs centrales à la démocratie. Selon ce directeur d'école, «la démocratie passe par une éducation de qualité» (R3-p5). Il semble cependant que pour qu'une éducation soit considérée *de qualité*, elle doit voir plus loin que les programmes scolaires. Elle doit tenir compte du rôle que les étudiants seront appelés à jouer dans une société en mutation. Ce parent, membre de la structure consultative, dit à ce sujet: «Il faut non seulement faire de nos élèves des apprenants qui vont sortir avec un bagage de connaissances mais il faut en faire des citoyens responsables, autonomes, et qui soient capables de vivre et survivre dans ce monde en perpétuel changement» (R4-p6). C'est aussi pourquoi une enseignante dit que l'éducation doit permettre à chacun d'«apprendre ses responsabilités de citoyen actuel et futur » (R5-p5).

Parmi les valeurs à transmettre aux étudiants, on dit qu'il faut leur apprendre à réfléchir, à vivre ensemble, à respecter l'autre, à coopérer et à partager. Puisqu'en démocratie le jeune devra prendre position sur différentes questions morales, l'école doit développer la raison morale. C'est ce que soutient ce parent lorsqu'il dit que «c'est l'école qui va nous apprendre à analyser les choses, qui va nous donner les outils pour pouvoir analyser les choses d'une manière ou pouvoir raisonner et faire la distinction entre ce qui est bien, ce qui est acceptable et ce qui est pas acceptable» (R2-p10).

Un autre parent affirme que cette mission a plus de chance de se réaliser si l'apprentissage initial se fait dans la communauté immédiate. Pour cette dernière, les élèves doivent apprendre d'où ils viennent avant d'être en mesure de s'intégrer dans un milieu plus grand. La confrontation à la diversité se fait graduellement et doit commencer par la rencontre des autres enfants de la classe (R8-p10). Cependant, un autre parent fait voir l'autre versant de cette question en disant qu'un milieu restreint présente des limites en ce qui concerne l'apprentissage de la vie en société: «c'est quoi le but de l'enfant, tu sais un enfant s'ils sont rien que 7-8 dans la classe là? C'est quoi au point de vue de la vie sociale là, tu sais les relations entre gars et filles et tout ça là? C'est les mêmes faces que tu vois depuis la maternelle» (R10-p5).

• Pédagogie démocratique

La pédagogie prend une grande importance dans la transmission des valeurs démocratiques. Si on veut que les étudiants intègrent ces valeurs, la salle de classe doit être un modèle de la démocratie. C'est ce que soutient cette enseignante dans le passage qui suit:

«l'enseignant dans la salle de classe doit justement faire en sorte que les concepts de démocratie soient respectés, de faire comprendre aux jeunes qu'est-ce que ça veut dire une société démocratique, juste et équitable pour tous. Je crois, ça se fait par le biais de l'enseignement des différentes matières et aussi dans l'approche de l'école» (R5-p5).

Un parent soutient aussi ce point lorsqu'il dit que l'école doit être un petit monde démocratique «un petit monde où les différences se côtoient (...) c'est ça la démocratie c'est essayer de mettre ensemble nos différences, faire des compromis, c'est ça, c'est apprendre à vivre ensemble» (R10-p16). Il semble cependant pour ce parent que le modèle dominant n'est pas conforme à cet idéal:

«je vais vous donner le modèle (...) de l'enseignante qui s'écroule derrière, devant la classe là, pis qui donne ses ordres "là vous allez prendre tel livre, telle page à telle page, vous êtes en silence et moi je suis en avant pis je corrige". Aucune interrelation. Ça ils font ça là 12 ans de leur vie. C'est ça le modèle qu'ils voient. C'est ça la société qu'ils voient. C'est-tu une société démocratique ça?» (R10-p15).

Il existe néanmoins des pratiques alternatives intéressantes du point de vue de la démocratie. Par exemple, le modèle coopératif permettrait une plus grande participation des étudiants et l'apprentissage du sens des responsabilités.

d) Sentiment d'appartenance et cohésion sociale

Le sentiment d'appartenance et la cohésion sociale sont des objectifs qui ont été très présents dans le discours et méritent une attention particulière. On doit remarquer que la majorité des personnes interviewées ont mentionné cela comme un des principaux objectifs de l'éducation. On peut se demander si cette idée aurait été aussi importante chez les anglophones de la province. Il ressort néanmoins, pour les francophones, que l'école a une importance particulière dans le développement d'un sentiment d'appartenance à la communauté. C'est d'ailleurs ce qu'affirme ce parent: «Je pense que traditionnellement les communautés

acadiennes se sont toujours rencontrées, rassemblées autour de l'école et de la religion, les deux axes traditionnels des Acadiens» (*R4-p6*). Pour ce dernier, l'Église a perdu une partie de son importance dans les communautés francophones. L'école demeure donc le principal projet communautaire autour duquel la communauté pourra se rassembler.

L'opposition au projet de fermeture d'écoles francophones dans la péninsule acadienne a mis en évidence l'importance de l'école pour les communautés rurales. Si les médias ont mis l'accent sur un conflit d'ordre linguistique, les personnes interviewées ont davantage insisté sur l'identité rurale que sur l'identité francophone. Selon eux, les résistances aux fermetures de l'école du village étaient davantage liées à l'attachement des gens envers leur école qu'au fait que les écoles étaient francophones. C'est du moins ce qu'affirme ce parent qui est très critique envers ce mouvement:

«on a essayé de jouer ce morceau de violon là sur le marché canadien, on a essayé de faire croire qu'on fermait des écoles francophones (...) C'est pas ça le problème, c'est pas la qualité d'éducation... pour moi, c'est pas ça qui est en cause. C'est la fierté, l'identité, c'est bon là c'est sûr il faut que les gens s'identifient à leur village mais...» (*R10-p5*).

Il en va de même pour un autre parent et militant communautaire qui croit que l'école a pris une telle importance «à cause de l'identité, l'identité communautaire et le sentiment d'appartenance» (*R9-p3*).

Ces opinions sont confirmées par un parent qui a participé au mouvement d'opposition aux fermetures d'écoles. Pour cette dernière, la survie de la communauté passe par l'école. Elle va même jusqu'à dire que l'école du village est responsable de tisser des liens entre les membres de la prochaine génération. Elle dit que si les enfants sont dispersés dans plusieurs écoles ou dans une grande école de type polyvalente, les enfants n'apprendraient pas à se connaître (*R8-p9*). Elle parle aussi de l'école avec un sentiment d'attachement qui illustre le statut particulier de cette institution dans la vie communautaire: «Tu vas à l'école après les cours arrêtés, tu entres à l'école tu peux jaser avec un professeur juste de même. La porte a toujours été ouverte, (...) on se sent chez nous, on est une grosse famille» (*R8-p3*).

Dans la même perspective, plusieurs participants ont mentionné l'importance du centre scolaire et communautaire Sainte-Anne à Fredericton. Dans ce cas cependant, on ne parle plus

d'une communauté rurale mais d'une communauté francophone dispersée dans un milieu principalement anglophone. Un directeur d'école qui a travaillé à Fredericton pendant quelques années, remarque que le centre Sainte-Anne est le seul endroit où peut se rencontrer le milieu minoritaire francophone (*R3-p5*). Une employée du centre Sainte-Anne dit également que: «tout le noyau, tout ce qui a affaire avec le français à Fredericton c'est là (...) c'est vraiment le seul endroit où tout se passe en français» (*R7-p3*). C'est aussi ce qu'affirme une enseignante dans le passage suivant: «c'est avec fierté que je vais dire que ces francophones là se sentent très unis avec leur centre communautaire. Et ça développé toute une culture. Oui à Fredericton, c'est vraiment impressionnant de voir comment les gens sont unis dans leur petite communauté» (*R5-p8*).

Une employée du centre Sainte-Anne affirme aussi que le centre permet de développer l'identité francophone. Dans sa propre expérience, elle reconnaît que son sentiment d'appartenance est plus fort lorsqu'elle y travaille:

«mon mari, ne se sent pas aussi impliqué que moi. Bien il est impliqué, il a fait beaucoup plus de bénévolat que moi, mais au point de vue travail moi je me sens vraiment partie... comme je suis pas prête de partir de mon emploi toute suite là, je sens que j'apporte quelque chose, pis je me sens bien dans qu'est-ce que je fais» (*R7-p12*).

Elle pose cependant des limites au rôle que peut remplir le centre scolaire et communautaire: «je vais te donner l'expérience de mes filles là, je peux pas parler pour d'autres. Quand elles sont arrivées en 12e année là elles étaient saturées d'être toujours dans la même école» (*R7-p3*). Ce passage ne contredit pas l'importance de l'école dans le développement de la cohésion sociale, mais il en pose les limites. Il faudrait donc éviter de mettre toutes les pommes dans le même panier. L'école est un important lieu de rassemblement et d'affirmation de l'identité mais elle ne doit pas demeurer le seul.

4.2.2 Distribution de l'éducation

a) Accessibilité

• **Prédominance du secteur public**

Étant donné la prédominance du secteur public au niveau de l'éducation au N.-B., l'accessibilité universelle à l'éducation semble acquise. Cette question a donc été très peu abordée par les participants lors des entrevues. Par exemple, cet employé municipal mentionnait au passage « qu'on sait que presque tous les enfants vont dans les écoles» (R6-p8). Cette enseignante insiste aussi sur l'importance de l'accès universel à l'éducation: «Tout le monde doivent avoir accès à tous les services, être reconnus au même titre que tout le monde, comme un individu important de cette société-ci» (R5-p6). Elle met aussi en évidence la prédominance du secteur public au N.-B. par rapport aux autres provinces:

«il y a un mouvement qui est là et que l'on entend partout au Canada c'est la méfiance par rapport au système d'éducation et puis il y a le mouvement des écoles privées, et des écoles à charte un mouvement qu'on va devoir vraiment lutter fortement contre parce que ce n'est pas juste. On parle de démocratie c'est pour les parents qui ont le moyen, ce n'est pas juste par rapport à tous les enfants et l'éducation publique doit être offerte à tous les enfants, et une éducation publique de qualité. Alors moi je crois ici au N.-B. y'a quand même une bonne confiance, le degré de confiance du public par rapport à l'éducation publique est assez élevé» (R5-p10).

L'accessibilité à l'éducation doit donc demeurer universelle mais elle doit aussi viser une certaine uniformité afin que tous les enfants aient droit à une éducation de qualité comparable. La question de l'uniformité a fait surface dans plusieurs entrevues.

• **Uniformité**

On se souvient que le gouvernement Robichaud avait réformé le système d'instruction publique dans les années 1960 afin qu'il soit non seulement accessible à tous mais uniforme dans toute la province. Le débat autour de la décentralisation du pouvoir en éducation incite plusieurs à la prudence. Si on souhaite plus de pouvoir sur les écoles, on ne veut pas revenir à la situation d'inégalité qui caractérisait la période précédant les années 1960. Ce parent impliqué

dans le domaine scolaire faisait la remarque suivante: «je crois que si on donne le pouvoir décisionnel au niveau de l'école on va créer toutes sortes de disparités. Ça je ne voudrais pas qu'on revienne à l'ère pré-Robichaud» (*R4-p9*). Remarquons que si ce dernier est généralement favorable à une certaine décentralisation du pouvoir, il croit cependant qu'on doit attribuer les bons pouvoirs aux bons niveaux afin de corriger les disparités existantes et assurer l'uniformité du système:

«Il faut absolument corriger ces disparités, il faut uniformiser le système et je crois que le fait de mettre sur pied une commission provinciale on va réussir à niveler tous ces besoins d'uniformité, réussir à uniformiser le système pour que les résultats soient les mêmes dans tous les coins (...) Là où on n'a peut-être pas besoin d'uniformité c'est là où les gens des régions doivent avoir du pouvoir d'adapter les programmes à leurs besoins» (*R4-p7*).

Un autre parent faisait voir le danger d'accroître les disparités avec un système décentralisé. Il prenait exemple des conseils scolaires: «personnellement, j'étais d'accord qu'on abolisse les commissions scolaires parce que je voyais que plus on allait, plus il y avait de disparités à l'intérieur de la province, entre les différents districts» (*R10-p11*). Pour cette raison, il appuie la réforme en éducation qui vise une plus grande uniformité: «Je pense que l'objectif du gouvernement c'était dans un premier temps, reprendre ça en main, donner des normes pour tout le monde, pis après ça peut-être peu à peu fixer des responsabilités dans les régions» (*R10-p12*).

• Équité

La demande d'uniformité est plutôt formulée en termes d'équité lorsqu'on se compare avec la communauté anglophone: «on n'en veut pas aux anglais mais on aimerait être traités équitablement, c'est pas parce que c'est qu'on est français ou acadiens, qu'on mérite pas, tu sais là, d'être traités équitablement» (*R8-p6*). Ce commentaire montre que les francophones ne se perçoivent pas dans une lutte avec les anglophones mais qu'ils demandent à recevoir des services comparables. Lorsque la comparaison est effectuée par rapport à la communauté anglophone, l'uniformité n'est pas vue au sens strict. On est prêt à s'accommoder de différences tant et aussi longtemps que c'est équitable: «nous, les francophones on a travaillé très, très fort

pour se donner une programmation qui soit de même niveau, de même calibre que la communauté anglophone» (R5-p8).

b) Distribution des ressources

La question de la justice distributive en éducation concerne non seulement le produit de la distribution mais tout le processus. Il sera donc question de voir comment les acteurs perçoivent la façon dont les décisions concernant la distribution des ressources sont prises.

• Critiques du processus démocratique

Plusieurs participants semblaient méfiants ou déçus envers le processus démocratique. Par exemple, pour ce militant au sein des comités de parents, le ministère donne le message que les comités consultatifs ne sont pas redevables aux parents (R1-p1). Ce dernier soutient aussi qu'à travers la gestion des budgets, c'est une gestion d'idées qui se fait. Cela met en évidence l'importance d'un processus démocratique transparent surtout lorsque cela concerne la distribution des ressources.

Un autre parent souligne le danger des décisions politiques. Même si les décisions sont prises par les instances légitimes, un gouvernement élu, cela ne produit pas nécessairement de meilleures décisions:

«si on regarde par exemple le nombre de nouvelles écoles qui ont été construites dans la péninsule acadienne durant la dernière décennie puis le gouvernement conservateur de M. Hatfield, si on avait fait des études démographiques avant de construire ces écoles là elles n'auraient jamais été construites (...) C'était des cadeaux politiques, alors ça se faisait beaucoup, pis c'est arrivé. On faisait des cadeaux politiques, pis maintenant on est pris avec des bombes politiques» (R4-p5).

Un autre parent ne prend pas au sérieux le débat autour de la décentralisation de pouvoir car selon lui, la grande majorité des budgets est déterminée à l'avance. Il serait donc illusoire pour ce dernier de croire que les parents pourront avoir un véritable pouvoir de gestion en éducation (R10-p13).

• **Modification dans la distribution des ressources sans le consentement de la population concernée**

Étant donné que la recherche s'est déroulée dans un contexte où les manifestations contre les fermetures d'écoles dans la péninsule acadienne faisaient les manchettes, plusieurs participants ont exprimé leurs opinions sur cette question. Ce qui ressort globalement de leur discours c'est la perception que l'État a pris des décisions sans le consentement de la population concernée.

Dans une entrevue, une participante au mouvement d'opposition à la fermeture de l'école Lorette-Doiron de Saint-Simon nous a fait part de son expérience et de ses perceptions. Nous reproduisons ici des extraits relativement longs de cette entrevue qui illustrent bien les sentiments de ce parent face au processus décisionnel. Elle évoque ici les réactions de la communauté face à l'annonce de la fermeture de l'école:

«quand on a dit qu'on était sur la liste de fermeture (...) les gens ont réagi vivement à ça. Y'en n'est pas question! Ils viendront pas fermer notre école, ils ont été chercher nos 7 et 8, puis maintenant on ne peut plus les avoir. C'est pas vrai qu'ils vont venir chercher la maternelle à la 6e année (...) C'était beaucoup, ils nous demandaient beaucoup. Puis les gens ont dit non, il n'en est pas question nous autres on va manifester, on va les garder à la maison, ils veulent les avoir? Ils les auront pas, si qu'ils veulent les avoir ils viendront nous les arracher, on les donnera jamais. C'est pas vrai qu'ils vont mettre un signe de piastre sur le front des enfants» (R8-p5).

Selon elle, il était clair que l'objectif du gouvernement était de réduire les dépenses. Cependant, la façon d'atteindre cet objectif était incompatible avec les volontés de la communauté:

«Le gouvernement voulait sauver de l'argent (...) C'était beau pour l'autre école d'avoir nos enfants, c'était beau parce qu'avec ça, avec les enfants ils avaient l'argent qui venait avec aussi pour acheter des nouveaux ordinateurs, des livres de la bibliothèque, mettre de l'argent tu sais dans les salles de classe. Nous autres on a dit non, il n'est pas question qu'on dégarnit ici pour garnir ailleurs. Nous autres on veut avoir le maximum pour nos enfants, pis le maximum c'est ici qu'on l'a» (R8-p5).

Elle dénonce aussi le manque de transparence du processus et l'absence de véritable consultation. Ces passages illustrent les frustrations ressenties devant l'intransigeance du gouvernement:

«on n'a jamais pu savoir vraiment qu'est-ce qu'étaient les critères pour le gouvernement pour fermer une école. Y'a pas de critères établis, y'a pas eu de consultation. Nous autres, les parents, on a pas été consultés. On a tout simplement eu ceci: *La rationalisation des bâtiments scolaires, les principes directeurs: offrir la pleine gamme de programmes et de services à tous les élèves du district, profiter des édifices qui sont dans le meilleur état ...* nous autres on sait qu'il y a quand même 350,000\$ qui a été placé sur l'école, les gens rentrent dans l'école Lorette-Doiron rentrent pas dans une école qui est toute vieille, l'intérieur a tout été rénové, y'a juste une classe ou deux qui n'a pas été rénovée» (R8-p7)

«les parents ont jamais été impliqués vraiment là qu'est-ce que c'est que nous autres on voulait, pis on était prêts à faire bien des concessions, nos classes combinées on disait "nous autres on est prêts à vivre avec ça". C'est reconnu que les classes combinées les élèves sont plus débrouillards, ils s'habituent aussi à aider les plus petits. Non, y'a rien qui marchait» (R8-p9).

La lutte des communautés de Saint-Simon et de Saint-Sauveur pour la sauvegarde de leurs écoles a attiré un grand soutien populaire. Les passages suivants illustrent les opinions émises à ce sujet par quelques participants:

«je trouve très, très naturel, très légitime la façon que les gens de la péninsule ont réagi par rapport aux fermetures d'écoles (...) j'ai trouvé, comme parent dans cette situation là, personnellement je les appuyais dans cette démarche là et c'est au gouvernement à essayer de trouver des moyens de rationaliser si tu veux, pas sur le dos des petites communautés, et encore moins des petites communautés francophones parce que c'est la vie, l'école c'est la vie de leur communauté alors j'étais très sympathique» (R5-p7).

«je peux pas dire que j'étais tout en désaccord avec qu'est-ce que le gouvernement a fait, l'approche qu'ils ont pris était peut-être la démocratie je pense pas qu'elle était forte là, c'est certain que faire des consultations publiques bien savoir s'ils les écoutaient ça serait une bonne chose» (R6-p12).

Suite à plusieurs manifestations et à une opinion publique favorable aux mouvements de sauvegarde des écoles, il a été décidé de garder les écoles ouvertes. En ce qui concerne l'école Lorette-Doiron de Saint-Simon, on a cependant décidé de supprimer les classes mobiles. Cette décision aurait encore une fois été prise sans tenir compte des volontés de la communauté:

«on avait des projets, on parlait d'une bibliothèque qui pourrait servir aussi à la population (...) Mais là c'est justement là le *hic*, le gouvernement nous enlevant des locaux nous enlève aussi la possibilité de faire ça. À notre classe

de bibliothèque, ils ajoutent à ça la classe de musique plus la classe pour les combinés. Y'a plus d'espace, une bibliothèque on en aura pas là. Donc en nous enlevant les locaux c'est là qu'ils prennent la possibilité de dire "garde ils font rien eux autres avec leur école". Parce que c'est qu'on a pas de local, si on n'a pas de locaux disponibles on peut pas rien faire, on parlait de donner des cours d'ordinateur. Où est-ce qu'on peut les donner nos cours, on n'a pas les locaux?» (R8-p14)

Ce n'est donc qu'une demi-victoire pour cette militante: «Nous autres maintenant que l'école est ouverte, le gouvernement nous dit, on a gagné une coquille OK, on a gagné l'école» (R8-p7).

• Importance de tenir compte de la volonté populaire

D'une façon générale, les participants ont insisté sur l'importance de tenir compte de la volonté populaire. Cela ne signifie pas nécessairement que l'État doit renoncer à des décisions difficiles mais qu'il est important de ne pas procéder unilatéralement. Cet ancien conseiller scolaire insiste sur la façon dont ces décisions devraient être prises:

«est-ce que ça veut dire que le gouvernement ne pourra plus fermer une école lorsqu'il y a besoin de fermer une école? C'est une question qui se pose et je crois qu'il faut que le gouvernement réalise qu'il est là pour le peuple et pour travailler avec le peuple. Dans la mesure où ça va se faire je crois qu'on va réussir à convaincre la population qu'une fermeture d'école est nécessaire dans certaines circonstances dans d'autres elle n'est pas avantageuse. Je crois que démocratiquement il faut travailler avec la population. Faire de la réelle consultation (...) de la réelle consultation ça veut dire qu'il faut être ouvert, prêts à mettre cartes sur table avec la population, de leur expliquer les enjeux, et par la suite il peut les laisser choisir» (R4-p3).

Il poursuit en donnant l'exemple d'une fermeture d'école qui s'était faite alors qu'il était conseiller scolaire. Dans le cas mentionné, il disait que le conseil avait travaillé avec la population en lui présentant les différentes possibilités et la laissant choisir. Selon lui, «ces fermetures d'écoles là se sont fait sans heurts parce que c'est la communauté qui a choisi» (R4-p4).

Cette enseignante croit également que la population doit être en mesure d'effectuer certains choix. Elle dit que malgré les objectifs de rationalisation, il demeure une marge de manoeuvre pour de la créativité:

«On peut les maintenir peut-être dans certaines circonstances ces petites écoles, mais trouvons un moyen qui va faire en sorte que ça peut être rentable pour d'autres groupes, et permettre à cette petite communauté là quand même d'avoir leur école» (R5-p7).

Selon cet autre participant, l'expérience des communautés de Saint-Simon et de Saint-Sauveur a montré l'importance de tenir compte de la volonté populaire:

«C'est certain que les décisions que le gouvernement prend sont beaucoup orientées vers le côté financier, sauver des sous, sauver des sous. Mais ce que le gouvernement a vite réalisé, c'est que la population s'est prise en main, ce qui n'est pas mauvais (...) les gens se sont regroupés, ont formé des comités, se sont positionnés ce qui est très important. Dans les années à venir je suis pas convaincu que le gouvernement prendra des décisions sans consulter, en tout cas sans écouter, car ils ont consulté mais sans écouter la population» (R6-p12).

• **Ambivalences concernant le changement de décision du Gouvernement suite aux pressions populaires**

Malgré l'importance accordée à la volonté populaire et l'appui aux comités de sauvegarde des écoles de Saint-Simon et de Saint-Sauveur, les réactions sont mitigées suite à la décision de maintenir les écoles ouvertes. Les premières réactions sont généralement positives:

«j'ai beaucoup aimé que le gouvernement a dû réajuster le tir par rapport à ça, avec le nouveau ministre d'éducation et puis qu'il va justement d'essayer de donner aux parents, comment dirais-je, le pouvoir, leur permettre de continuer d'être responsables comme ils veulent l'être et d'être actifs au niveau de l'éducation des enfants» (R5-p7).

Cependant, certains doutent aussi de la bonne volonté du gouvernement dans ce changement de décision. On croit que ce dernier se serait senti menacé à la veille d'une contestation judiciaire.

On mentionne aussi l'importance du facteur politique:

«je pense que les pressions des parents ont joué un certain rôle et je pense qu'il y a le judiciaire mais aussi le politique. Parce que je crois que le message qui était transmis dernièrement par les parents et par la communauté acadienne en général, le message était transmis à M. McKenna qu'il allait perdre beaucoup, beaucoup de votes aux prochaines élections s'il ne changeait pas de cap, dans les régions acadiennes du Nord-est de la province en particulier» (R4-p3).

Une militante de Saint-Simon signale aussi que la lutte ne s'est pas fait sans heurts. L'intervention de la GRC lors d'une manifestation populaire aurait profondément marqué la population à son avis. Elle tient aussi à féliciter la persévérance de la population malgré des conditions difficiles:

«si on a gardé l'école ouverte je dois dire que c'est grâce à la population qui n'a pas abandonné pis qui a cru vraiment dans la cause pis à l'éducation. Pis qui a payé cher. On peut pas dire qu'on a pas payé cher. On a payé cher pour arriver à nos fins pis malgré ça on aura toujours à travailler pour garder qu'est-ce que c'est qu'on a» (R8-p13).

D'autres expriment des inquiétudes en ce qui concerne l'impact de cette décision pour la qualité de l'éducation: «les gens voulaient garder leur école, ils ont eu ça mais c'est toujours la même argent (...) Donc ça va être au détriment du système scolaire francophone» (R9-p10). Un autre cite en exemple un cas où le maintien d'une école aurait eu des conséquences négatives sur la qualité de l'éducation malgré la légitimité du combat:

«les gens de Bathurst-Est ils se sont battus eux-mêmes pour garder leur école, mais c'est une des pires écoles de la région. Jamais les parents ont soulevé ça, jamais (...) pour ces gens là c'est sûr perdre une école là, c'est, c'est quasiment la seule institution française qu'il y a dans ce coin là de la ville, tu sais je comprends le problème, mais probablement que la solution aurait été d'avoir une bonne école» (R10-p11).

Ces réactions suggèrent que malgré l'importance de tenir compte des volontés populaires, une politique qui privilégie la confrontation au détriment de la délibération ne produit pas nécessairement les résultats escomptés.

4.2.3 Gestion du pluralisme

On peut maintenant se demander quelle est la conception du pluralisme dans le discours des francophones interrogés. Afin de rendre compte de ces résultats, une classification a été effectuée selon les idées fondées sur l'universalisme et sur le particularisme. Cela permet de voir que le discours n'est pas cantonné dans l'un ou l'autre courant, mais qu'il s'inspire de chacun.

a) Références universalistes

• Égalité

Dans les sections sur les objectifs et sur la distribution de l'éducation, il a été dit que l'uniformité était visée par plusieurs participants. Soulignons que la demande d'uniformité fondée sur la valeur d'égalité individuelle est par nature universaliste. Dans les passages suivants, on formule d'autres demandes d'égalité individuelle:

«une société démocratique c'est une société qui doit être juste et équitable pour tous. Tout le monde doivent avoir accès à tous les services, être reconnus au même titre que tout le monde, comme un individu important de cette société-ci» (R5-p6).

«on n'en veut pas aux anglais mais on aimerait être traités équitablement, c'est pas parce que c'est qu'on est français ou acadiens, qu'on mérite pas, tu sais là, d'être traités équitablement» (R8-p6)

«au Canada on est supposé avoir les mêmes droits pour les anglophones et les francophones mais dans les faits c'est ça, dans les écrits c'est ça. La Charte, la Charte des... j'oublie le mot... Charte des droits et libertés le dit, la loi 88 au Nouveau-Brunswick le dit, mais dans les faits on sait très bien que dans les faits c'est pas ça qui se produit» (R2-p6).

Remarquons que la demande d'égalité est souvent formulée par rapport aux anglophones. On refuse donc un traitement défavorable par rapport à ceux qui sont majoritaires dans la province. La demande d'égalité entre les communautés linguistiques cache cependant une demande d'égalité individuelle, on ne veut pas que les francophones soient lésés par rapport aux anglophones (R8-p6).

• Liberté

Ayant exercé des fonctions de présidence au sein de comités, une participante souligne aussi l'importance de la liberté d'opinion et d'expression: «Quand ils venaient aux réunions, ils ont toujours eu droit de s'exprimer à part une fois où j'ai dû reprendre un parent. J'ai dû dire "je demande le silence et je demande que la personne continue à parler, elle a droit à son opinion". La personne a continué à parler» (R8-p11).

C'est aussi au nom des libertés individuelles qu'une enseignante insiste sur le respect: «je mise surtout sur le respect moi, parce que je trouve que ça doit être la base d'une démocratie juste, qui soit accessible à tous et que tout le monde puisse vivre heureux dans notre société» (R5-p10). L'école a, pour cette enseignante, un rôle à jouer afin que les élèves apprennent l'importance des droits civiques: «L'école a certainement une très grande responsabilité au niveau des jeunes dans ce sens là. Et l'enseignant dans la salle de classe doit justement faire en sorte que les concepts de démocratie soient respectés, de faire comprendre aux jeunes qu'est-ce que ça veut dire une société démocratique, juste et équitable pour tous» (R5-p5).

• Vivre ensemble

Le vivre-ensemble a occupé une certaine place dans le discours. Malgré l'importance accordée à l'identité acadienne/francophone, les participants ont montré la nécessité d'apprendre à vivre avec ceux qui sont différents d'eux. Par exemple, cet administrateur des Jeux d'Acadie témoigne de son expérience lorsque lui-même était athlète. Il affirme que le fait de rencontrer des jeunes de différentes régions a pu favoriser une certaine ouverture sur le monde:

«qu'est-ce qui me frappe le plus là c'est surtout de voir les autres personnes qui viennent de différentes régions. Peut-être si on recule en 81 et 82, lorsque j'ai participé, ça remonte à 15 ans passés c'est ça 15 ans passés environ? Ça veut dire que pour moi de compétitionner contre quelqu'un de la N.-E. je trouvais ça formidable, pour moi c'était les Jeux Olympiques, je voyais ça très, très grand» (R6-p2).

Un autre exemple est celui d'un militant acadien qui dénonce la difficulté pour les francophones du Canada de s'unir dans un mouvement commun étant donné les différentes situations vécues. Il souhaite une plus grande solidarité entre les différentes communautés: «y'a pas de solidarité qui nous rejoint tout le monde ensemble par exemple quand vient quand vient le temps de protester, quand vient le temps de réclamer quelque chose, quand vient le temps de se battre pour quelque chose» (R2-p7). Cela illustre la volonté de dépasser le contexte immédiat afin de participer à un mouvement plus vaste. Même si cette référence ne concerne que les communautés francophones, il ajoute que certains dossiers peuvent rejoindre l'ensemble des canadiens:

«prenons l'exemple toute suite du fameux débat social qu'on a aussi au Canada par rapport à notre programme de soins de santé et ces choses là. Ça c'est

fondamental, il n'y a pas de distinctions entre les anglophones et les francophones au Canada (...) Y'a des choses au niveau collectif qui vont rejoindre les deux communautés au Canada» (R2-p17).

Un autre met en évidence le rôle que l'école devrait avoir afin de favoriser le vivre-ensemble collectif: «si l'école ne projette, si c'est pas déjà un petit monde démocratique, un petit monde où les différences se côtoient et se... c'est ça la démocratie c'est essayer de mettre ensemble nos différences, faire des compromis, c'est ça, c'est apprendre à vivre ensemble» (R10-p16).

b) Références particularistes

• Définition de l'identité

L'identité occupe une grande place dans le discours des personnes interrogées. Cependant, l'identité est un concept vague qui peut comprendre différents éléments. Il est donc important de s'arrêter sur la façon dont l'identité est définie par les participants. Le principal critère énoncé est la langue. En général, les personnes interviewées se définissent comme francophones:

«un des premiers critères pour déterminer l'identité c'est justement tes origines culturelles, ta langue, la langue parlée, la langue française» (R2-p1).

«je suis francophone, je suis très fière d'être francophone, j'ai toujours enseigné dans une école francophone» (R5-p1).

«je suis originaire de Petit-Rocher Nouveau-Brunswick, c'est un petit coin très francophone» (R6-p1).

«j'appartiens à la communauté francophone d'ici [Shédiac], puis quand je suis chez nous à Fredericton j'appartiens à la communauté francophone, j'appartiens pas à la communauté anglophone» (R7-p12).

Au-delà du critère de la langue, un participant montre le côté irrationnel du sentiment identitaire qui fait souvent appel au domaine des sentiments. Lorsque nous lui avons demandé pourquoi c'était important de vivre en français, il a répondu ceci: «Ça serait un peu d'oublier l'héritage

que nos parents nous ont donné (...) ça va chercher des cordes à l'intérieur» (R2-p4). Cela indique pourquoi la sauvegarde de l'identité prend une grande importance pour certains.

• Sauvegarde de l'identité

Si la langue est une partie centrale de l'identité des participants, il en va de même pour la sauvegarde de la langue. C'est dans cette perspective que ce participant parle de la situation en Acadie comme au Québec: «Dans les deux cas la langue, oui, est encore parlée est encore écrite, est encore vivante. Mais dans les deux cas y'a un point d'interrogation là, on sait pas comment de temps ça va durer encore, parce que y'a une réalité quand même qui est là qu'on vit en Amérique du Nord, puis le taux d'assimilation est très élevé, on sait pas ce qui va se passer» (R2-p3).

Ce parent de Saint-Simon était aussi très préoccupé par l'avenir de la communauté en général. Elle illustre ce point en expliquant ce qui a motivé la communauté à manifester contre la fermeture de leur école: «On n'est pas des violents, on est tout simplement des gens qui est fiers de leur langue pis qui est fiers de tout ce que c'est qu'ils ont, on est fiers de notre communauté pis on veut la garder. C'est tout simplement ça, on a travaillé par amour pour nos enfants» (R8-p14). C'est aussi l'analyse que faisait cet observateur des mouvements de Saint-Simon et Saint-Sauveur: «les gens veulent conserver leur identité, c'est très fort ça chez les gens. C'est parce qu'ils ont été beaucoup perdants à plusieurs niveaux, sur le plan des infrastructures, sur le plan monétaire, ça fait qu'il y a un climat d'insécurité qui fait que les gens se replient sur eux» (R9-p10). Ce dernier met en évidence le côté obscur de la lutte pour la sauvegarde de l'identité qui comprend parfois un repli sur soi.

Cependant, la survivance d'une communauté ne passe pas uniquement par le repli sur soi et la tradition. Selon ce participant, on peut assurer la survie de l'identité acadienne dans un contexte de modernité:

«on peut évoluer en tant que peuple (...) Les Acadiens, la culture acadienne aujourd'hui est beaucoup moins axée sur 1755, la déportation pis le discours toujours avec le violon, le discours de plainte pis ces choses là. Tu regardes les écrits même au Nouveau-Brunswick, dans les Maritimes au niveau des romans, au niveau des peu importe les écrits, la poésie, la poésie a changé beaucoup en 50 ans. Parce qu'on vit dans une Acadie très moderne, les Acadiens pis les

Acadiennes sont modernes pis ils vivent dans un contexte qui est moderne» (R2-p10).

• Identité et implication politique

Il ressort aussi que l'implication politique des participants passe par leur identité. Pour ce militant acadien, l'implication en situation minoritaire comporte un aspect particulier:

«au niveau de l'implication politique d'un francophone qui reste à Edmundston pis un anglophone qui vient de Vancouver ou de l'Ontario qu'est-ce qui va faire la différence? C'est ses intérêts qui sont par rapport à la langue, qui sont par rapport à ce qu'il est lui, qu'est-ce que cette personne là est elle-même» (R2-p17).

Il va même plus loin en parlant d'un devoir moral pour les francophones en situation minoritaire: «il n'y a pas un francophone au Nouveau-Brunswick qui peut se permettre de dire c'est pas nécessaire pour moi de supporter la cause française, c'est pas vrai. On a ce devoir là, c'est un devoir moral qu'on a de contribuer» (R2-p20). Précisons que si ce point de vue n'est pas généralisé, cela illustre néanmoins l'importance que peut prendre l'identité dans l'implication politique en milieu minoritaire. C'est aussi dans ce sens que cette participante traite de l'importance de la solidarité communautaire dans la défense de causes communes: «les Acadiens, il faut surtout pas qu'on se sépare, il faut qu'on tienne nos forces ensemble, parce que c'est sûr que les français auront toujours plus de difficulté à se faire entendre [*que les anglais*] parce qu'on est minoritaire» (R8-p6). Un autre participant soutient que l'affirmation identitaire doit dépasser le niveau symbolique pour se traduire en une action politique concrète. Il parle dans ce passage de l'importance de la cohérence entre le discours et la pratique:

«On a eu à un moment donné 2 journaux qui se battaient l'un et l'autre (...) On a même eu des causes en cour. L'Acadie Nouvelle, quels sont les avocats qu'elle a usés? Des avocats acadiens? Jamais de la vie! Des anglophones de Saint-Jean (...) Ça j'appelle ça l'Acadie du discours. Tu sais on va faire, c'est notre héritage à nous, les grands discours, l'Acadie, les grands drapeaux» (R10-p4).

Il ajoute aussi que dans certains cas les individus ne savent pas reconnaître ce qui est le mieux pour l'ensemble de la communauté: «quand on s'est battu pour la dualité, nos pires ennemis là

c'était les francophones, c'était les enseignants, ceux qui jusqu'à la dernière minute étaient contre la dualité c'était les enseignants francophones de Caraquet et Shippagan» (R10-p16).

Il ressort aussi que les personnes interrogées cherchent à s'impliquer dans des causes qu'ils tiennent à coeur et qui leur fournissent un sentiment d'appartenance. Pour ce participant, l'implication dans l'organisation des Jeux d'Acadie contribue au sentiment d'appartenance: «ça crée un sentiment d'appartenance à la communauté» (R6-p3). L'identité locale favoriserait aussi l'implication ce qui suggère que la proximité des lieux de pouvoir aurait une certaine importance: «les parents ont beaucoup défendu sur ce point là, puis ils parlaient de l'appartenance à la communauté. Les parents eux autres, c'est justement, ils disaient qu'en transférant les élèves dans une autre école que l'implication des parents serait pas aussi bonne qu'elle l'est à Saint-Simon» (R8-p2).

On semble aussi manifester une plus grande confiance envers les représentants qui partagent leur identité:

«quand (...) à l'intérieur d'une communauté y'a un plus grand pourcentage d'anglophones que de francophones, pis c'est une personne anglophone qui représente cette communauté là, évidemment, il va toujours y avoir une tendance à répondre aux besoins de ces personnes là en premier (...) Donc quand vient le temps de protéger les droits des minorités c'est le plus difficile car l'intérêt commun des gens c'est la communauté anglophone, c'est les anglais qui disent: "je ne vois pas la nécessité"» (R2-p6).

«Moi, je croirais que le ministre Thériault, qui se trouve notre député, je ne suis pas négatif à 100% du fait à c'est un libéral, il voudra rien faire pour nous autres. M. Thériault est aussi un Acadien, il parle français, peut-être qu'avec l'aide de M. Thériault on pourra arriver à quelque chose» (R8-p13).

c) La dualité en éducation

La dualité en éducation a profondément transformé la façon dont les francophones perçoivent leur place dans le système scolaire. Si la dualité n'a pas été un gain facile, elle est maintenant perçue comme un acquis important pour les francophones.

«Je pense qu'il faut conserver cette dualité absolument. Je crois qu'on peut vivre avec nos systèmes anglophones, francophones dans la même province. Et

viser les francophones le développement de la communauté francophone, et les anglophones le développement de la communauté anglophone» (R4-p11).

«au N.-B. avec la dualité linguistique nous, c'est vrai qu'on est en milieu, qu'on est minoritaire en terme de nombre mais en terme de la structure qui est offerte qui est là, qu'on est quand même respecté à point égal francophones/anglophones dans la structure qui est là» (R5-p2).

«du moment où qu'on a eu notre dualité linguistique puis, que ça fait longtemps que nous les francophones on a travaillé très, très fort pour se donner une programmation qui soit de même niveau, de même calibre que la communauté anglophone. On a notre sous-ministre, on a notre sous-ministre adjoint, on s'identifie à ce ministère comme étant le nôtre» (R5-p8).

«C'était ça notre objectif, arriver à un système homogène pour les francophones (...) C'était de contrôler notre système d'éducation (...) Je crois qu'au point de vue, aujourd'hui là, dualité mission accomplie. De la maternelle à l'Université un enfant peut faire toutes ses études en français» (R10-p2).

La dualité signifie aussi que les francophones désirent avoir une autonomie complète en matière d'éducation. Pour cette raison, on insiste que le système francophone n'a pas besoin de s'aligner sur le système anglophone:

«parfois on se fait dire à nos réunions de la commission "les anglophones ont décidé d'aller dans cette direction là..." Je pense, nous finalement ce qu'on dit c'est on s'en fout dans quelle direction les anglophones sont allés. Nous on répond aux besoins de la communauté acadienne (...) il n'y a pas d'échanges présentement. Je pense, je ne dis pas que ça ne serait pas souhaitable, mais je crois qu'on est quand même capable de voir à notre propre système» (R4-p11).

«Les deux ministères fonctionnent indépendamment l'un de l'autre. Et un exemple typique c'est qu'eux autres ont le middle school concept, nous autres ont le secondaire deuxième cycle 9,10, 11-12 (...) leur structure est différente de la nôtre et puis on fonctionne à l'intérieur de notre structure avec nos programmes, ce sont les francophones qui participent à la mise sur pied de ces programmes là. Non, on ne se compare pas et on consulte pas au niveau du ministère» (R5-p8).

Si la dualité est vue comme un acquis important, il n'est pas évident que les francophones ont par ce biais le contrôle exclusif sur l'éducation. Un parent qui a milité pour la dualité croit que cela ne s'est pas concrétisé dans la réalité, à son avis, ce n'est pas encore la communauté francophone qui contrôle l'éducation (*R10-p2*). Dans le même sens, un militant au sein des comités de parents croit que le gouvernement gère pour la majorité et non la minorité. Même si on conserve la dualité (et qu'on l'applique aux commissions provinciales) ce n'est pas suffisant, selon lui. La dualité équivaut à de l'égalité, pourtant il n'y a pas d'égalité entre les communautés. Il faudrait donner plus de droits aux francophones pour compenser leur situation de minoritaires (*R1-p2*). Une enseignante souligne également les limites de la dualité en éducation dans le passage suivant:

«je réalise qu'au N.-B. on a la dualité au niveau du ministère qu'on respecte cette dualité là. Mais il reste, il n'en demeure pas moins qu'il faut continuer à revendiquer, lutter pour s'assurer que nos programmes soient des meilleurs possibles pour justement qu'on puisse donner à nos jeunes francophones une éducation de qualité» (*R5-p1*).

d) Mode d'association des élèves

La façon dont les étudiants doivent être regroupés dans le système scolaire est loin de faire l'unanimité. On peut dégager deux différents modes d'association dans le discours des participants: une école pour chaque communauté et le choix des individus.

• Une communauté, une école

Le premier mode d'association énoncé est selon le lieu de résidence. Plus spécifiquement, on affirme que chaque communauté doit avoir son école. Remarquons qu'au moment où nous avons fait les entrevues, les événements autour des fermetures d'écoles dans la péninsule acadienne étaient fort présents dans le débat public. L'argument soulevé par les opposants aux fermetures d'écoles était que les enfants «sont toujours à la meilleure place dans leur localité» (*R8-p10*). On doit donc tenir compte que les opinions émises étaient sûrement influencées par ces événements.

«Peux-tu vraiment avoir une communauté sans école? Quand je pense que le gouvernement provincial vient justement d'avoir les faits en essayant de fermer un certain nombre d'écoles au N.-B., dans des petites municipalités pis les gens se sont révoltés» (R6-p9) (...) «dans une communauté ça prend une école» (R6-p12).

«il y a des gens à notre école qui viennent de Minto, Nacawick... ils font une heure et demie sur l'autobus là. C'est pénible de voir ces petits là. Pis là ça aurait été de les transporter ailleurs pis je trouve que ça aurait été pénible. Je sais pas... tu t'habitués à ta communauté» (R7-p9).

«les gens de Bathurst-Est ils se sont battus eux-mêmes pour garder leur école, (...) pour ces gens là c'est sûr perdre une école là, c'est, c'est quasiment la seule institution française qu'il y a dans ce coin là de la ville» (R10-p11).

• Choix des individus

Bien que sympathique aux mouvements de Saint-Simon et de Saint-Sauveur, une enseignante a préféré dire que le mode d'association des élèves devait être le choix des communautés ou des parents:

«On peut les maintenir, peut-être dans certaines circonstances, ces petites écoles. Mais trouvons un moyen qui va faire en sorte que ça peut être rentable pour d'autres groupes, et permettre à cette petite communauté là quand même d'avoir leur école, leur comment dirais-je, leur âme, dans leur école (...) il y a eu des petites communautés qui ont préféré ne pas avoir la petite école et pouvoir aller ailleurs, il faut penser aussi à toutes les, comment dirais-je, tout ce qu'on a dans les grosses écoles qu'on a pas dans les petites écoles, des beaux gymnases, des laboratoires, le fait qu'on a une grande école aussi fait qu'on a plus de matériel qu'une petite école (...) donc il y a eu des instances où les parents n'ont pas réagi négativement à envoyer les enfants un peu plus loin» (R5-p7).

Un autre parent plaide pour le choix individuel des parents à envoyer les enfants à l'école de leur choix:

«Tu sais moi dans mon village là j'avais une petite école. J'ai été obligé de me battre parce que les enfants c'était rendu l'enfer. J'ai été obligé de les sortir de cette école là, je les ai même menacés d'aller en cour. J'ai été obligé de louer un appartement à Bathurst pour être capable de changer mes enfants d'école. C'est épouvantable ça. Voyez-vous ça là? C'est mes enfants, c'est mes enfants à moi, c'est moi le responsable. Je réalisais que l'école était en train de détruire mes enfants on me refusait le droit de changer mes enfants d'école» (R10-p5).

Ce dernier a même inscrit ses enfants dans des écoles privées au Québec parce qu'il a perdu confiance dans le système d'éducation au N.-B:

«C'est ça le problème avec le public chez nous. Il n'y a aucune compétition. Les parents sont otages de leurs écoles. Tu sais si tu restes à tel endroit, il faut que tes enfants aillent à telle école. T'as pas le droit, t'as pas le choix du professeur, on le sait qu'il y a des mauvais professeurs, y'en a mais si ton enfant tombe dans une classe d'un mauvais professeur, il est là pour un an» (R10-p9).

Pour ce parent, la solution n'est pas nécessairement le système d'éducation privé. Il croit que le système public pourrait s'accommoder d'une certaine compétition et que cela favoriserait une hausse dans la qualité de l'éducation offerte.

4.2.4 Répartition de l'autorité en éducation

a) État provincial (ou pouvoir central)

• Importance de tenir compte des intérêts communautaires

Ce membre d'un comité consultatif de parents auprès de l'école croit que les intérêts de la minorité ne seront pas suffisamment représentés avec la nouvelle structure:

«je trouve ça alarmant parce que je me dis même avec toutes les énergies qu'on va mettre là au niveau de la consultation, au niveau de faire des propositions, faire des recommandations quand ça va arriver au provincial ça va être dilué. C'est bien entendu que ça va être dilué. Ils vont dire OK, les comités consultatifs ont fait telle ou telle recommandation mais ils ne prendront pas ça intégralement eux-mêmes. Ils vont prendre un dilué de ce que c'est. Donc c'est automatique que ça va moins représenter, ça va moins refléter nos intérêts» (R2-p18).

Il y aurait donc une nécessité pour le gouvernement provincial de tenir compte davantage des intérêts communautaires: «je crois qu'il faut que le gouvernement réalise qu'il est là pour le peuple et pour travailler avec le peuple (...) Je crois que démocratiquement il faut travailler avec la population. Faire de la réelle consultation» (R4-p3).

• Centralisation

Selon la majorité des participants, la réforme en éducation a contribué à augmenter la centralisation du pouvoir scolaire à Fredericton. Concernant l'abolition des conseils scolaires, ce parent se dit alarmé: «on peut pas faire autrement que réagir négativement, quand le pouvoir décisionnel appartenait avant à la communauté pis qui est présentement, qui est tout d'un coup là retransmis à des fonctionnaires» (R2-p18). C'est aussi ce qu'affirme ce directeur d'école: «C'était déjà centralisé là ça l'est beaucoup plus» (R3-p3).

Il y en a cependant qui voient certains avantages à la centralisation: «Je pense que l'objectif du gouvernement c'était dans un premier temps, reprendre ça en main, donner des normes pour tout le monde, pis après ça peut-être peu à peu fixer des responsabilités dans les régions» (R10-p12). S'il partage cette opinion en partie, ce membre de la structure consultative est plus nuancé face à la nouvelle structure:

«La difficulté avec cette nouvelle structure là c'est que tout le système des professionnels de l'éducation, tous les employés du système relèvent du ministre. Donc on a beau nous dire, comme le ministre nous l'a dit "Vous êtes l'autorité suprême en matière d'éducation pour les francophones du N.-B. Et moi avec mes fonctionnaires on est là pour exécuter vos décisions". C'est bien beau, c'est très intéressant si c'est le cas oui on a plus de pouvoir que les anciens conseils scolaires. Maintenant je crois que tant et aussi longtemps qu'on va prendre des décisions qui font l'affaire du ministre et des fonctionnaires ils vont nous écouter, à partir du moment où on va prendre une décision avec laquelle le ministre et ses fonctionnaires ne sont pas d'accord ils ne mettront pas en oeuvre nos décisions» (R4-p7).

On remarque aussi de la méfiance par rapport à la nouvelle structure. Un parent fait remarquer que le ministre a le plein pouvoir de dissoudre la Commission provinciale ou de renvoyer certains membres, les critères sont établis par le ministre (R1-p2). Un autre croit que, par cette centralisation, le gouvernement nuit au processus de délibération démocratique: «l'État centralise beaucoup et n'aime pas la dissidence, il maintient les gens dans l'insécurité et ne fait pas en sorte que, ne favorise pas un climat d'ouverture, d'analyse, ces choses là» (R9-p9).

• Consultation inefficace

La critique qui apparaît le plus fréquemment concerne la consultation de la population par le gouvernement provincial. On ne dit pas que l'État ne consulte pas la population mais

plutôt que cette consultation est inefficace. Pour ce directeur d'école la consultation signifie que le gouvernement va chercher les appuis pour faire ce qu'il veut (*R3-p5*). Cette enseignante impliquée au niveau syndical est du même avis:

«lorsque la dernière structure administrative a été mise sur pied ça été fait très vite, nous on a réagi très négativement, y'a pas eu de consultations, y'a pas eu, ça été un choc voici avalez la pilule, bon ça finit là, tu sais. Donc si on avait pris la peine d'aller chercher... bon tu te rappelles le petit questionnaire qu'on avait sorti, petit questionnaire à 14 questions? Pis on venait chercher les questions qu'ils voulaient: "est-ce que vous pensez que les parents devraient avoir plus à dire dans l'édu-" Bien sûr tu vas répondre oui, bien sûr que n'importe qui va répondre oui. Le gouvernement était venu chercher les réponses qu'il voulait pour pouvoir dire après qu'il nous avait consultés» (*R5-p4*).

Ce membre d'un comité consultatif auprès de l'école croit aussi que la consultation produit rarement les effets escomptés:

«Ce qui est devenu aujourd'hui politiquement correct au niveau de la démocratie c'est de dire on va consulter, pis un coup qu'on aura consulté on prendra notre décision mais ils ne pourront pas nous dire qu'on n'a pas consulté (...) à partir d'un moment où un gouvernement consulte la population si le gouvernement voudrait aller à droite pis la population dit non, on reste à gauche... y'a une décision qui va se prendre à un moment donné pis fort probable que c'est, ça va pencher vers la droite ou vers le centre» (*R2-p19*).

Cette employée au centre Sainte-Anne de Fredericton affirme aussi que les décisions sont souvent prises avec peu de consultation auprès des principaux intéressés. Un conflit autour des heures d'ouverture de la bibliothèque permet d'illustrer ce problème. Le district scolaire a pris la décision sans venir voir sur les lieux et sans consulter la responsable de la bibliothèque (*R7-p6*). Il semble aussi que c'est le manque de consultation qui a mis le feu aux poudres dans le conflit autour des fermetures scolaires: «on n'a jamais pu savoir vraiment qu'est-ce qu'étaient les critères pour le gouvernement pour fermer une école. Y'a pas de critères établis, y'a pas eu de consultations, nous autres les parents on n'a pas été consultés» (*R8-p7*).

Dans la même perspective, cet employé municipal affirme que ce ne sont pas les décisions comme telles qui posent problème mais la façon dont elles sont prises. C'est du moins ce qu'il pense par rapport aux fermetures d'école dans la péninsule acadienne : «je peux pas dire

que j'étais tout en désaccord avec qu'est-ce que le gouvernement a fait, l'approche qu'ils ont pris était peut-être la démocratie je pense pas qu'elle était forte là, c'est certain que faire des consultations publiques bien savoir s'ils les écoutaient ça serait une bonne chose» (R6-p12). C'est précisément à ce problème de communication que cette militante de Saint-Simon fait référence dans le passage suivant: «nous autres on voulait être écoutés, on a jamais été écoutés. Il fallait qu'on soit écoutés, il fallait qu'on prenne les moyens pour, on avait fait bien des manifestations pis y'avait personne qui voulait nous écouter» (R8-p15).

Cet ancien participant auprès d'un comité consultatif manifeste aussi beaucoup d'inquiétudes par rapport à l'efficacité de la consultation et à l'influence de ces comités:

«Le meilleur exemple que je peux te donner c'est celui-ci, y'a un poste ici, des annonces de postes pour directeur d'école. On a regardé ça au comité puis on a dit il faudrait mettre le traitement (...) alors tout a été écrit. Quand l'annonce est passée, y'a rien qui a changé. Alors je trouve que c'est un bon exemple que consulter qu'est-ce que ça signifie?» (R9-p5).

Ce parent de Saint-Simon donne autre exemple du même ordre dans le passage suivant:

«je suis allée à l'école pour avoir de l'information concernant nos classes mobiles, pis le directeur m'a dit "j'ai reçu une lettre comme quoi les classes mobiles ils vont l'enlever". J'ai demandé pourquoi le comité consultatif nous en avait pas parlé, mais ils n'ont pas été consultés pour ça, ils n'ont pas été consultés pour ces classes mobiles là. Le conseil scolaire ne les a pas consultés voir s'ils avaient des solutions de remplacement de quelque chose de même» (R8-p12).

En somme, d'après un représentant à la commission provinciale, la population ne sent pas qu'elle a une grande influence auprès du gouvernement provincial: «Parce qu'il y a de plus en plus de parents que j'entends autour de la province qui disent ils sont désabusés par le système, désabusés parce qu'ils sentent qu'ils n'ont pas grand chose à dire. Ils sentent que nous les représentants à la commission, nous sommes un peu les pantins du gouvernement» (R4-p6).

b) Société civile francophone (ou pouvoir local)

• Décentralisation du pouvoir

En général, les personnes interviewées demandaient une plus grande décentralisation du pouvoir en matière scolaire. Cette demande fait partie de la critique à l'égard de la nouvelle

structure de gouverne. Un militant auprès des comités de parents dit à cet égard qu'il ne s'opposait pas nécessairement à l'abolition des conseils scolaires car il y avait un besoin de réformer les structures. Cependant, il conteste que la nouvelle structure soit essentiellement consultative. Il aurait préféré voir des structures décisionnelles renforcées (*R1-p1*).

L'impression que la réforme signifie une diminution des pouvoirs pour la communauté francophone est d'ailleurs ce qui a motivé un autre parent à s'impliquer dans la nouvelle structure:

«si les francophones ne participent pas à ce processus là de prise de décision, de faire du lobbying auprès du gouvernement, de demander de pouvoir s'impliquer, de protester, de revendiquer qu'est-ce que va être l'école dans 10 ans, dans 15 ans? Moi j'ai des craintes énormes par rapport à ça. Du fait, la raison pour laquelle je me suis impliqué c'est que j'ai vu que vraiment le pouvoir décisionnel glissait des mains des gens qui nous représentaient au niveau du conseil scolaire» (*R2-p12*).

Pour ce dernier, l'idéal aurait été de garder les conseils scolaires avec des pouvoirs renforcés. Les gens qui prennent les décisions en matière scolaire doivent représenter la communauté le mieux possible.

L'école doit pouvoir s'adapter aux besoins spécifiques de chaque communauté. C'est pour cette raison qu'un autre parent croit que le système doit être évolutif: «je crois qu'au fur et à mesure que le nouveau système va évoluer il va falloir identifier ces secteurs où il faut donner de la latitude au niveau des districts, au niveau des écoles. Il y a certaines décisions qui devraient se prendre au niveau des écoles» (*R4-p8*). Selon lui, des décisions telles que la gestion des locaux pourraient se prendre au niveau de l'école ou l'adaptation des programmes aux spécificités du milieu pourrait se faire au niveau du district. Il donne à ce sujet un exemple tiré de son expérience en tant que conseiller scolaire:

«les gens des régions doivent avoir du pouvoir d'adapter les programmes à leurs besoins. Et je vous donne un exemple, par exemple une décision que nous avons prise dans le passé au niveau du conseil scolaire no.1 du Sud-Est. Comme vous savez dans le Sud-est du N.-B. il y a un très gros problème au niveau de la langue française, au niveau du maintien de la qualité de la langue française. Et auparavant, et c'est encore le cas, le programme de langue anglaise dans les écoles est prévu commencer dans le grade 3 pour les élèves de la province. Au niveau du conseil scolaire no. 1, nous avons décidé que pour pallier au problème de la qualité de langue française on va retarder le

début de l'enseignement de l'anglais et insister sur le français, donner une bonne connaissance du français avant d'entreprendre la deuxième langue» (R4-p7).

La décentralisation, ou plus précisément la flexibilité selon les régions, est aussi ce que favorise cet employé municipal: «l'orientation ou qu'est-ce que l'école a à jouer peut être différent car chacune des régions est bien différente (...) Moi je crois pas que le gouvernement puisse imposer une orientation, pis suggérer une orientation à une telle école ou à une telle région» (R6-p12).

Pour un autre parent un modèle idéal devrait favoriser une plus grande décentralisation du pouvoir vers les parents:

«le jour où les parents siégeront sur des conseils d'administration de l'école avec le plein pouvoir d'embaucher le personnel, affecter ou désaffecter le personnel, puis de dire les activités parascolaires ça va se faire de telle manière, les sorties éducatives (...), des choses comme ça. Là ce seront les parents le coeur du système (...) ce n'est pas d'être là au jour le jour pour administrer l'école mais c'est de préserver et d'être propriétaires de cette école là» (R9-p8).

Remarquons que s'il favorise un plus grand pouvoir des parents, il croit que ce pouvoir ne doit pas être administratif.

Si la décentralisation présente des avantages, on convient aussi qu'elle doit avoir des limites. Par contre, il n'y a pas consensus à savoir où le pouvoir de la communauté doit s'arrêter et où celui de l'État doit commencer. Cette enseignante fait le constat suivant face à ce débat:

«les comités consultatifs, au niveau des francophones, il y a beaucoup de questions à savoir si cette structure administrative axée sur les parents, si cette structure répond suffisamment au pouvoir que les parents veulent avoir. Et il y a des parents qui diront que non, qui ont pas de pouvoir, il y a d'autres parents qui diront que c'est pas à eux de gérer l'école» (R5-p2).

Par exemple, certains sont d'accord avec le rôle consultatif des comités d'écoles: «je crois qu'au niveau de l'école, il faut que ça soit consultatif. Parce que une direction d'école ne saura plus où se lancer dans sa prise de décisions (...) je crois que si on donne le pouvoir décisionnel au niveau de l'école on va créer toutes sortes de disparités» (R4-p9). Au niveau de la pédagogie, si un autre parent souhaite avoir une plus grande influence, il fait aussi remarquer que tous n'ont pas nécessairement la formation requise: «les francophones, dans certaines communautés, y'a

jusqu'à 30 à 40% des 15 [ans] et plus qui sont analphabètes. Ça c'est les parents des enfants là. Moi je ne blâme pas, c'est difficile pour ces gens là de déceler les carences au niveau de la qualité de l'éducation de leurs enfants» (*R10-p11*). C'est pour cette raison qu'une autre croit qu'il doit y avoir des limites à l'implication des parents:

«les parents devraient avoir un mot à dire parce que c'est quand même l'éducation de ton enfant. Mais peut-être il faut pas que t'aïlles trop loin non plus là. Je veux dire, il faut que tu t'impliques mais pas aller au-delà des professeurs pis tout ça là, sont quand même qualifiés pour... mais je trouve que c'est l'affaire des parents» (*R7-p10*).

Un avantage avec un pouvoir décentralisé, selon un ancien conseiller scolaire, est de favoriser un plus grand appui populaire. Alors qu'il était conseiller scolaire, des fermetures d'écoles s'étaient faites en consultation avec la population. À son avis: «ces fermetures d'écoles là se sont fait sans heurts parce que c'est la communauté qui a choisi» (*R4-p4*). La décentralisation implique que les autorités centrales doivent avoir confiance dans les capacités pour la population de faire des choix difficiles. Cependant, il n'est pas évident de prendre des décisions difficiles lorsqu'on est trop près de la communauté. Selon ce dernier, c'est ce problème qui aurait conduit les conseils scolaires à leur abolition:

«les conseils scolaires de l'époque n'ont pas fait leur travail comme ils se devaient. Je crois qu'il y a une certaine rationalisation qui a dû être faite et qui ne se faisait pas. C'est un peu pour ça que M. McKenna a aboli les conseils scolaires (...) Je pense que c'était de la petite politique locale que les gens ne voulaient pas déplaire à leurs voisins, finalement à leurs voisines. Maintenant, ils étaient trop près des gens pour prendre une décision qui aurait pu ne pas plaire (...) il aurait fallu avoir des conseillers scolaires qui auraient été capable de faire abstraction de leurs rapports avec les gens de la communauté» (*R4-p4*).

La décentralisation est donc généralement souhaitée mais avec des limites. La question demeure à savoir qui serait mieux disposé à prendre les décisions selon les différents domaines.

• Pouvoir relatif des conseils scolaires

Interrogés sur le pouvoir qu'avaient les conseils scolaires avant leur abolition, les réactions étaient mitigées. Il ressort que les conseils scolaires avaient un pouvoir relatif. D'une part, on affirme que les conseils scolaires étaient près des communautés et travaillaient pour

celles-ci: «il faut pas se leurrer c'était des francophones qui prenaient des décisions pis qui travaillaient vraiment là pour leur coin, pour leur communauté» (R2-p12). Selon un autre parent, les pouvoirs des conseils scolaires n'étaient pas nombreux mais ils pouvaient, dans certains cas, s'opposer au gouvernement au nom de la communauté: «quand on avait voulu intégrer les 9e années aux écoles polyvalentes (...) Les conseils scolaires ont donné du fil à retordre au ministre parce qu'ils avaient eu des réunions, ils ont rencontré les parents» (R9-p6).

Il paraît cependant, pour un ancien conseiller scolaire, que le pouvoir des conseils scolaires était en grande partie symbolique: «En théorie on contrôlait, mais en pratique c'est quoi contrôler? J'aimerais qu'on réponde à cette question là, c'est quoi contrôler nos institutions. Moi je trouve que c'est là qu'il peut y avoir beaucoup de symbolisme à tirer dans les mains des francophones, comme on avait nos conseils scolaires mais en fait on contrôle pas» (R10-p3). Pour un autre parent, les conseillers scolaires étaient les «boucs-émissaires» des décisions prises par le gouvernement. Il dit donc que les conseils scolaires étaient un «semblant de pouvoir» (R1-p1). Ce directeur d'école est du même avis:

«ils se réunissaient pis ils décidaient rien, sauf la petite popote. Les budgets étaient décidés dans les moindres détails par le ministère de l'éducation (...) les conseils scolaires décidaient bien là nous autres nos priorités c'est l'école de Saint-François (...) quand ça venait le temps bien la province avait décidé d'autre chose (...) Ils décidaient pis ils décidaient pas» (R3-p3).

Cet ancien conseiller scolaire appuie aussi cette opinion dans le passage suivant:

«Le budget 82 ou 84% du budget c'est des salaires régis par une convention collective (...) Le reste là, le petit 14% qui reste là c'est tellement... c'est les autobus là, c'est tellement menu là la flexibilité que t'as là-dedans que tu peux quasiment rien faire. Moi quand j'étais conseiller scolaire, ma grande déception on parlait pas ce qui se passait dans l'école. Moi je savais qu'il y avait des problèmes, j'essayais d'intéresser mon conseil scolaire au contenu, à la pédagogie, à ce qui se passait dans l'école» (R10-p3).

Étant donné que les conseils scolaires avaient leurs problèmes, plusieurs étaient d'accord avec leur abolition. On espérait cependant une structure participative avec des pouvoirs renforcés. Il semble cependant que la réforme des structures ne répond pas aux demandes de la population: «le système a encore besoin d'être amélioré et encore plus aujourd'hui car je crois que la nouvelle structure, je ne suis pas certain qu'à long terme ça va aider le système» (R4-p1-2).

• Critiques de la structure de gouverne

Si la nouvelle structure de gouverne est vivement critiquée par les personnes impliquées en éducation, on admet néanmoins qu'elle augmente les possibilités de participation. En ce qui concerne les comités consultatifs auprès des écoles, ce directeur d'école dit que «ça amène plus de monde au niveau de l'école (...) ça fait un contact avec les parents qu'il n'y avait pas» (R3-p1). Selon ce dernier ça peut être un instrument intéressant lorsque parents et direction d'école sont capables de s'entendre:

«C'est pas un forum de prises de décisions (...) c'est la direction d'école qui amène ça auprès des instances décisionnelles pour obtenir des changements (...) Dans mon optique à moi, ils viennent et s'informent sur certaines situations, de la vie à l'école, ce qui se passe puis ils donnent leur opinion. Puis ça peut permettre au directeur de l'école de dire "je sais où aller"... mais c'est entendu qu'il y a des parents qui vont venir voir qu'est-ce qui se passe. Ces désirs là ils vont se négocier (...) y'a des choses qui vont aller dans un sens comme dans l'autre. Peut-être que si c'est pas praticable ça sera pas accepté, mais si ça l'est ça peut amener des choses positives à l'école» (R3-p2).

Selon un parent, la difficulté de s'entendre entre le comité consultatif et la direction d'école vient limiter la place qu'oseront prendre les parents. En soulevant des problèmes dans l'école, les parents risquent qu'il y ait des répercussions négatives sur leur enfant. C'est pour cette raison qu'il croit que le rôle des comités consultatifs est limité: «c'est pas le pouvoir des parents dans tout ça» (R10-p8).

Selon un autre parent qui a été impliqué dans cette structure, un des objectifs du ministère était d'augmenter la participation parentale. Par contre, il croit que le rôle accordé aux parents est insuffisant: «la qualité de cette participation, le but de cette participation là, c'est ce qui pose un problème» (R9-p5). Une explication fournie est qu'étant donné que les comités de parents étaient plutôt revendicateurs, le gouvernement «a voulu impliquer les parents d'un autre sens» (R3-p3). On va même jusqu'à dire que «le gouvernement a voulu abolir les conseils scolaires et les remplacer par la nouvelle structure qui était soi-disant "plus participative" simplement pour ne pas avoir de compétition» (R9-p6).

Un autre problème soulevé en ce qui concerne cette structure est la question de la redevabilité. Certains ont l'impression que lorsque les parents sont élus, ils n'ont pas de comptes

à rendre à la base: «Une fois élu, je pouvais démissionner [du comité d'école] et demeurer uniquement au conseil de district (...) Le ministère refusait d'admettre qu'on était des représentants élus de parents» (R9-p5). Un autre dit qu'il n'y a pas de liens entre les membres de la commission provinciale et les comités d'écoles (R3-p3). Dans cette perspective, les parents sont élus au niveau de l'école, puis au niveau du district et enfin au niveau de la commission provinciale sans avoir de compte à rendre aux niveaux précédents qui les ont élus. Un parent suggère que la structure serait plus efficace s'il n'y avait que 2 paliers: le local serait consultatif et le provincial décisionnel. Le provincial pourrait alors faire de la consultation à l'aide de la structure locale et ensuite baser ses décisions sur cela (R9-p6).

En ce qui concerne le pouvoir réel de ces structures, il est encore tôt pour savoir ce qui en sera. Cependant quelques expériences supposent que les problèmes de communication peuvent affaiblir leur pouvoir. Par exemple, un participant raconte que la commission provinciale n'a été informée de la liste de fermetures d'écoles qu'à la dernière minute: «la réunion finissait, là oops! On a mis une feuille sur la table annonçant les fermetures d'écoles, disant qu'ils allaient fermer» (R10-p4). Un autre exemple concerne un comité consultatif qui n'a pas été averti du retrait des classes mobiles: «je suis allé à l'école pour avoir de l'information concernant nos classes mobiles, pis le directeur m'a dit "j'ai reçu une lettre comme quoi les classes mobiles ils vont l'enlever" J'ai demandé pourquoi le comité consultatif nous en avait pas parlé, mais ils n'ont pas été consultés pour ça, ils n'ont pas été consultés pour ces classes mobiles là» (R8-p12).

• Sentiment d'influence

Au-delà des structures, on peut se demander si les personnes impliquées perçoivent qu'ils ont une influence sur les décisions en matière scolaire. Dans une certaine mesure, les personnes interrogées avaient le sentiment d'influencer les décisions. Il semble même que ce sentiment est ce qui donne un sens à leur implication: «Quand on s'implique dans un domaine comme ça, il faut croire qu'on est capable de faire une différence, et qu'à partir du moment où je crois et que je ne suis pas capable de faire une différence, je vais débarquer» (R4-p7). C'est aussi ce qu'affirme cette enseignante impliquée au niveau de l'Association professionnelle:

«J'ai toujours voulu m'impliquer parce que je me dis qu'on peut tous et chacun/chacune de nous faire une différence et puisque j'ai été auprès des

jeunes longtemps, je vois qu'on doit être présents et on doit vouloir faire que les décisions qui sont prises en éducation soient pour le bien des enfants et le bien de l'éducation en général, le bien de la communauté. Et il faut pouvoir influencer les décisions qui sont prises au niveau du gouvernement et moi je crois que je suis militante dans ce sens là» (R5-p1).

L'implication en matière scolaire peut donc prendre un sens plus large. C'est aussi ce que soutient ce parent impliqué au niveau d'un comité consultatif. Selon lui, cette implication lui permet d'avoir une influence sur la communauté en général: «Du moment où on réalise qu'on a un mot à dire là-dedans pis qu'on peut peut-être influencer qu'est-ce qui va se passer dans nos écoles, ça touche une corde sensible parce qu'à ce moment là tu dis "je fais pas ça pour moi, je suis sorti du milieu scolaire, je fais ça pour mon enfant, je fais ça pour les enfants de tout le monde"» (R2-p17).

La décision de maintenir les écoles de Saint-Simon et de Saint-Sauveur ouvertes est employée pour illustrer que les communautés ont une influence sur le gouvernement:

«si on a gardé l'école ouverte, je dois dire que c'est grâce à la population qui n'a pas abandonné pis qui a cru vraiment dans la cause pis à l'éducation (...) je suis optimiste parce que je me dis quand est-ce que c'est que t'as la population avec toi, tu peux pas faire autrement qu'être optimiste. Pis quand est-ce que les gens veulent quelque chose on réussit à l'avoir. On n'a pas à se battre, je pense pas qu'on aura à se battre non plus pour l'avoir, parce qu'on n'a pas seulement la force en faisant des manifestations, on a la force en se tenant ensemble» (R8-p13).

Un autre parent dit d'ailleurs que ces manifestations sont un signe de santé pour la démocratie:

«c'est ça qui donne espoir pour la démocratie que les gens se regroupent et défendent leur point de vue (...) Je pense que c'est là où les citoyens participent le plus que la démocratie existe, ça passe par la participation (...) les gens ne sont pas conscients que le pouvoir est à leur portée (...) Une fois que ton représentant est choisi tu peux l'influencer, si tu apportes à son attention les problèmes» (R9-p3).

Un autre exemple du même ordre a été amené par une employée du Centre Sainte-Anne à Fredericton. Elle dit que la pression de la communauté a eu une influence sur le district scolaire dans un conflit sur les heures d'ouverture de la bibliothèque:

«quand ils ont décidé de fermer les heures de la bibliothèque les gens sont venus frustrés parce que c'était le seul lien qu'ils avaient... la bibliothèque

francophone, c'est la seule qu'il y a à Fredericton, y'en a pas d'autres (...) ils ont fait une pétition. Ils se sont installés au centre, ils ont fait signé ça durant les heures des messes pis ça. y'ont eu au-dessus de 600 signatures. Puis ils ont apporté ça au ministère d'habitation et culture puis ça quand même fait, ça bougé, parce que un mois après on a eu d'autres heures» (R7-p13).

Si les personnes impliquées croient qu'elles sont en mesure d'influencer le cours des décisions, il y a beaucoup d'incertitudes face à la nouvelle structure: «il y a de plus en plus de parents que j'entends autour de la province qui disent qu'ils sont désabusés par le système, désabusés parce qu'ils sentent qu'ils n'ont pas grand chose à dire» (R4-p6). D'autres passages témoignent que le sentiment d'influence se transforme parfois en impuissance:

«l'unité fait la force... mais je pense pas que ma décision influencerait, non (...) Peut-être pas uniquement pas une personne mais peut-être un comité, ou quelque chose. Peut-être pas d'influencer mais donner nos points de vue, donner... parce que si tu restes toujours dans ton petit coin tu donnes jamais ton point de vue les autres vont être leaders pis ça va toujours être leader» (R7-p12).

«la perception était que les enseignants enseignent et les parents ont pas d'affaire là (...) Comme parent je n'ai pas de rôle à jouer, de dire la pédagogie est pourrie, ou y'a des professeurs incompetents dans cette école là. T'as pas le droit de dire ça. Si tu le dis, ils se vengent sur tes enfants. C'est ça. Alors c'est quoi qui reste aux parents si on n'a pas le droit? Avec le syndicat d'un côté on peut quasiment rien faire, c'est oeuvrer parmi une convention collective. Pis les conventions collectives sont coupées au niveau de la base, sont pas reliées au niveau des conseils scolaires. Pis d'un côté, on n'a pas le droit de parler de pédagogie, pas de ce qui se passe dans la salle de classe, alors il nous reste quoi là? Ramasser de l'argent pour les voyages? C'est ça?» (R10-p3).

S'il existe un sentiment d'influence, ce sentiment est relatif et varie selon les situations. Il demeure néanmoins que les personnes impliquées ont besoin de sentir qu'elles peuvent influencer le pouvoir. Ce sentiment donne un sens à leur action mais l'impuissance ressentie devant des obstacles est une source de frustration.

• Motivations et obstacles à l'implication

Malgré les frustrations liées à l'implication, l'école continue de rassembler un grand nombre de personnes: bénévolat pour des activités, comités d'écoles, structure de gouverne, etc. Quelles sont les principales motivations qui incitent ces personnes à s'impliquer?

La première raison pour laquelle les parents s'impliquent est pour le bien de leurs enfants. C'est pour cette raison que ce parent dit s'être impliqué: «je tenais à coeur parce que t'envoies quand même tes enfants là, je tenais à coeur ce qui se passait pis je trouvais très important les rencontres parents-maîtres on a jamais manqué ça. Puis je trouvais en s'impliquant comme ça, les enfants aiment ça aussi que les parents s'impliquent» (R7-p11)

Pour d'autres l'implication scolaire est une façon de contribuer à la communauté. Pour ce parent, la décision de s'impliquer au niveau de l'école est liée à ses intérêts pour la cause française: «il n'y a personne qui a besoin de me convaincre de mes agissements de ce que je devrais faire pour la communauté, il n'y a personne qui a besoin de me motiver à me dire (...) tu devrais t'impliquer pour la cause française» (R2-p13). Pour un autre, la principale motivation était le développement: «j'ai voulu m'impliquer au niveau de l'école car je croyais qu'il y avait besoin de changement, besoin d'amélioration du système. Aussi ce qui m'a amené à choisir l'éducation comme secteur d'activité c'est que l'éducation pour moi est le moteur du développement socio-économique d'un peuple, le peuple acadien» (R4-p1).

Le sentiment d'appartenance est aussi une motivation importante pour les parents qui ont choisi de s'impliquer au niveau scolaire. Les gens souhaitent appartenir à la communauté et cherchent à contribuer au bien-être collectif. Par exemple, cette femme qui était demeurée à la maison pour élever ses enfants a choisi l'école comme un lieu d'implication lui permettant de réintégrer la sphère publique:

«Je suis pas une personne fonceuse, fonceuse mais pourtant j'aime apporter mon petit grain de sel, là. Mais c'est pour ça que j'ai commencé en faisant du bénévole, comme j'ai pas été voir toute suite pour un emploi. Tu sais y me semble je me suis impliquée comme en dessous de la table là, je suis pas une personne fonceuse, plutôt je fais mes petites affaires, mais j'aime le sentiment d'appartenir» (R7-p13).

Pour plusieurs, l'implication scolaire est aussi une continuité de leur rôle de parent. Une mère impliquée dans les comités de parents raconte comment elle en est venue à s'intéresser à cette

cause. Elle s'était présentée à une réunion par curiosité et on l'a aussitôt nommé à la direction du comité. Sa réaction a été la suivante: «Aie! Ça me tente pas, tu sais là. Toujours par amour pour les enfants par exemple, j'ai pas pu dire non (...) T'as des enfants pis tu veux voir vraiment qu'est-ce que c'est qu'ils ont eu comme éducation» (R8-p4).

Bien que les personnes interviewées étaient impliquées activement dans le domaine scolaire, plusieurs ont tenu à faire remarquer des obstacles à l'implication. Si les gens s'impliquent pour influencer les décisions en éducation, on peut imaginer qu'une diminution de leur pouvoir pourrait entraîner un certain désintéressement. Cette hypothèse est suggérée dans le passage suivant:

«j'ai une crainte et c'est celle que les nombreux bénévoles à oeuvrer dans le système et qui oeuvrent encore dans le système dans la nouvelle structure parentale que ces bénévoles finissent par se désintéresser car ils vont s'apercevoir qu'ils n'ont pas tellement de pouvoir... qu'ils n'ont plus grand chose à dire dans le système (...) je pense que si on sent qu'on est capable d'influencer les décisions, qu'on est capable d'influencer la direction de notre école, ou la direction générale du district, je crois que oui on va s'impliquer. Mais si on se rend compte qu'on n'est que consultatif et qu'on est plus ou moins écouté, je pense que l'intérêt va s'amenuiser» (R4-p2).

Le pouvoir décisionnel serait donc un facteur important pour susciter l'implication bénévole.

Une autre cause du désintéressement mentionnée dans les entrevues est le temps exigé par ce type d'activité:

«j'essaie parfois de trouver des causes du désintéressement. Peut-être qu'ils pensent qu'ils n'ont pas grand chose à dire, c'est peut-être qu'ils n'ont pas le temps (...) parce qu'il y a de plus en plus de familles monoparentales, de plus en plus de parents où les 2 travaillent à l'extérieur des longues heures, la soirée ils arrivent à la maison, la popote puis ils s'occupent de l'éducation de leurs enfants à la maison, c'est déjà une tâche très lourde. Moi-même, j'ai failli lâcher mon implication à ce niveau là parce que je me disais, je suis un de ceux qui pensent que l'éducation commence d'abord à la maison, pis à un moment donné j'étais tellement surchargé de réunions et de tout, que je me disais je suis plus là à la maison. Alors il y a cet aspect là aussi de l'implication des parents que c'est pas tous les parents qui sont prêts à le faire» (R4-p10).

Étant donné que les parents n'ont pas beaucoup de temps à consacrer aux activités bénévoles, certains participants ont souligné l'importance de la proximité de l'école. Les parents auront de la difficulté à s'impliquer s'ils doivent se déplacer trop loin: «les parents des élèves qui vivent

loin de l'école j'ai pas l'impression, je pense pas qu'ils s'impliquent aussi proche que les parents qui sont proches» (R7-p10). C'est aussi une raison pour laquelle ce parent est davantage impliqué au niveau de l'école primaire située dans sa localité qu'au niveau de l'école secondaire que fréquente sa fille et qui est située à plusieurs minutes de chez elle:

«je regrette que je peux pas m'impliquer autant. On peut pas dire qu'on s'implique autant moi pis ma fille dans l'école qu'elle fréquente (...) Pourtant on parle de l'école tous les jours, je leur demande comment ça été à l'école, puis s'il y a des choses qui va pas. Mais au niveau de l'école même, des activités elle est pas portée pas plus que moi je le suis de s'impliquer» (R8-p10).

Il y a cependant une autre raison qui s'ajoute à la proximité de l'école; c'est l'identification à l'école. Cette femme explique aussi la raison de son implication à l'école locale par le fait qu'elle se sent davantage concernée que par une école située à l'extérieur de la communauté. Elle perçoit que l'école locale est comme une «grande famille» alors que l'école secondaire, beaucoup plus grande, lui semblait moins personnalisée tant au niveau des réunions de parents qu'au niveau des contacts avec les professeurs.

On fait aussi remarquer que l'intérêt des parents ne se mesure pas uniquement à leur présence aux réunions: «Y'en a beaucoup qui appellent pour avoir, tu sais là, pour avoir de l'information sur qu'est-ce qui s'est passé, pis où est-ce qu'on est rendus» (R8-p5). Il y a aussi différentes façons de s'impliquer, par exemple, au niveau des rencontres parents-maîtres, des activités familiales entourant l'école, les activités pastorales, etc. Toutes ces actions sont vues comme une forme d'implication importante et méritent d'être soulignées.

• Implication de la communauté

Les parents ont un intérêt premier pour l'éducation de leurs enfants. C'est pour cette raison qu'on estime que les parents sont en quelque sorte les représentants de la communauté francophone en ce qui concerne les questions d'éducation (R9-p4). D'autres tiennent cependant à souligner que si l'implication des parents est de première importance, il ne faut pas négliger la contribution des autres membres de la communauté:

«Il est évident que les parents sont des intervenants de premier ordre dans les matières scolaires mais je crois que c'est une erreur que de laisser uniquement aux parents la gestion des écoles (...) il y a des gens qui n'ont pas d'enfants

dans les écoles, mais qui ont quand même du vécu et des bonnes expériences à partager, des bonnes idées à faire valoir dans notre système d'éducation» (R4-p10).

Les comités de parents peuvent souvent bénéficier de l'apport des gens de la communauté. On peut en dégager plusieurs exemples dans les entrevues. Par exemple, dans une école il y avait un problème de suicides. Le comité d'école a donc cru qu'il pourrait être utile de joindre un psychologue à l'équipe afin d'être en mesure «d'aborder ce problème là et voir s'il y a quelque chose qu'on peut faire. C'était un problème particulier de l'école alors on a choisi la personne de la communauté» (R4-p9).

La nouvelle structure axée sur les parents suscite de nombreuses critiques en ce qui concerne la place des membres de la communauté. Cette enseignante, par exemple, est très déçue que les gens qui n'ont pas (ou qui n'ont plus) d'enfants dans le système d'éducation soient exclus:

«je n'ai plus d'enfants dans le système, mes 2 filles sont parties, elles ont 22 et 24, mais je suis toujours et s'il y en a une qui est intéressée en éducation c'est moi, et quand je serai à la retraite ce sera moi (...) c'est le phénomène de la société qui me préoccupe mais je n'aurai jamais la possibilité de me prononcer sur l'éducation parce qu'il y a seulement les parents qui ont des enfants dans le système qui pourront siéger au niveau des instances décisionnelles par rapport à l'éducation (...) personnellement j'ai de la difficulté à accepter que la communauté ne siège pas là alors que dans les conseils scolaires avant la communauté siégeait» (R5-p3).

Un autre parent souligne que cela est une perte d'énergie importante pour les comités de parents parce que souvent ce n'est qu'une fois les enfants sortis du système que les parents trouvent le temps de s'impliquer activement en éducation (R4-p11). Bénéficiant d'un certain détachement, les membres de la communauté peuvent aussi apporter une autre perspective aux comités (R7-p5). C'est d'ailleurs pour cette raison qu'un comité a décidé d'inviter un représentant de la municipalité de participer à l'élaboration de la mission d'école (R6-p10).

c) Collaboration nécessaire

Si on ne s'entend pas nécessairement sur les rôles qui doivent revenir à chacun, un élément est revenu fréquemment dans le discours: la collaboration entre les différents

intervenants en éducation s'avère nécessaire pour la bonne marche du système. Par exemple, cette enseignante croit qu'il faut viser une concertation à tous les niveaux:

«entre le ministère de l'éducation et les différents intervenants en éducation et les parents, et aussi je voudrais... je ne veux pas seulement parler du ministère, des parents, des enseignants, je veux aussi parler... je veux dire de l'université, tous les intervenants en éducation ont quelque chose à apporter à un système d'éducation» (R5-p4).

On peut dégager trois niveaux de collaboration: entre le gouvernement provincial et la société civile, à l'intérieur de l'école et enfin entre les bénévoles.

• Collaboration entre les autorités centrale et locales

Trouver le juste équilibre entre le pouvoir central et le pouvoir local n'est pas chose facile. Les participants souhaitent cependant une plus grande collaboration entre ces deux niveaux. Par exemple, si ce parent impliqué dans la structure consultative serait favorable à une plus grande décentralisation, il croit important de collaborer avec le ministère de l'éducation sans pour autant se laisser dominer: «je pense qu'il faut travailler de façon à ne pas se les mettre à dos mais je crois que les gens autour de la table de la commission ont quand même assez d'honnêteté intellectuelle pour pouvoir s'affirmer et affirmer ce qu'ils veulent» (R4-p7). Il importe cependant que chacun soit de bonne volonté et fasse preuve d'ouverture face à l'autre:

«S'il y a concertation elle devra être volontaire, une concertation ne peut être que volontaire, si les gens décident de travailler dans un même but ça sera possible» (R9-p7).

• Collaboration dans l'école

Le deuxième niveau de collaboration soulevé se situe à l'intérieur même de l'école. Une enseignante souligne l'importance pour les parents de travailler de pair avec les enseignants:

«il est très, très important que les parents soient impliqués dans l'éducation de leurs enfants parce qu'ils sont les premiers artisans, les premiers responsables de l'éducation de leurs enfants, se sont les parents, ce ne sont pas les enseignants, se sont les parents. Mais les parents doivent toujours être là comme appuis à l'enseignant pour s'assurer justement que le travail qui est amorcé à l'école se continue à la maison et puis qu'on puisse justement tous ensemble offrir la meilleure éducation aux jeunes» (R5-p2).

Elle affirme que les comités de parents ont contribué à instaurer un tel climat de collaboration et espère que le rôle accordé aux comités consultatif permettra d'aller plus loin dans ce sens. C'est aussi ce que soutient un parent lorsqu'il dit que: «il faut faire confiance à nos éducateurs, nos pédagogues qui sont dans le système. Ils font, je crois, ils sont très dévoués à la cause francophone et même s'ils ne satisfont pas à toutes les exigences qu'on voudrait... mais je crois qu'en général on peut leur faire confiance et il faut travailler avec eux» (*R4-p11*).

Un autre parent insiste sur la collaboration avec la direction d'école. Il croit que les directeurs d'écoles doivent être ouverts à travailler avec les parents, sinon c'est signe d'une mauvaise direction d'école: «d'après moi, des petits dictateurs comme ça ne peuvent pas supporter la présence des parents à l'école» (*R10-p15*). Par opposition, il décrit une bonne direction d'école dans les termes suivants: «je pense qu'un vrai directeur d'école qui est arrivé dans le 20e siècle là, qui a une bonne pédagogie, qui a lu, pis qui est vraiment soucieux de développer son école là, qui veut une bonne qualité d'école... il souhaite un comité consultatif, il va travailler avec le comité consultatif» (*R10-p7*).

• Collaboration entre les bénévoles

Le dernier niveau de collaboration énoncé est entre les bénévoles eux-mêmes, c'est-à-dire que les personnes impliquées ne doivent pas demeurer repliées sur elles-mêmes. Le système d'éducation aurait tout à gagner par une plus grande concertation entre les différents bénévoles. Cela pourrait permettre aux acteurs de se donner une ligne d'action plus claire et de créer une plus grande solidarité:

«j'aimerais voir par exemple un mouvement qui se formerait de, une association de tous les membres de comités consultatifs et de conseils consultatifs et de commission provinciale. Une association pour échanger entre eux, on pourrait aussi une fois par année se rencontrer puis se parler de nos objectifs, de notre mission dans ce système là. C'est une des lacunes présentement dans le système c'est qu'on n'a pas suffisamment d'échanges entre nous les membres des comités consultatifs à travers la province» (*R4-p12*).

Pour que cela fonctionne, il est important que des ressources soient allouées pour embaucher une personne chargée de faire les liens entre les différents intervenants et d'aviser sur les orientations

à prendre. Suite à cette demande formulée par les commissions provinciales, le ministère leur a permis d'embaucher une personne pour assumer ce rôle.

D'autre part, on a fait remarquer la nécessité pour les comités consultatifs de collaborer avec les comités de parents. Il faut préciser que les comités de parents qui étaient actifs à l'intérieur des écoles avant la réforme sont demeurés présents dans plusieurs écoles. La vocation de ces derniers est davantage militante et ils prétendent avoir une plus grande autonomie de revendication que les comités consultatifs vus comme «les marionnettes» du ministre (*R1-p1*). Un autre membre des comités de parents croit cependant qu'une collaboration avec les comités consultatifs serait non seulement possible mais souhaitable: «je suis contente parce que j'ai parlé avec la présidente du comité consultatif pis d'après moi on va réussir bien des choses à travailler ensemble. Le comité ça va être comme une aide pour nous autres, on ne peut pas voir ça négatif d'avoir un autre comité» (*R8-p13*).

CHAPITRE 5

L'ÉCOLE FRANCOPHONE AU N.-B. EST-ELLE DÉMOCRATIQUE?

Étant donné que l'école est au centre de la tension démocratique, elle met souvent en opposition l'État et la société civile. L'opposition entre le gouvernement libéral et la société civile francophone suite à la réforme en éducation de 1997 ne fait pas exception. Or, l'analyse de la *Loi sur l'éducation* et l'analyse de discours de membres de la société civile acadienne ont permis de tracer les jalons de deux modèles d'éducation qui caractérisent le débat scolaire au N.-B. Il s'agit maintenant de voir dans quelle mesure la rencontre de ces modèles pourra permettre le développement démocratique au N.-B.

Rappelons que le développement démocratique a été défini comme un effort d'impliquer le maximum de citoyens dans la détermination consciente de leur avenir. Pour atteindre cet objectif, un modèle idéal d'éducation démocratique a été élaboré principalement à partir des travaux d'Amy Gutmann (1987, 1995) et de Michael Walzer (1983). Ce modèle a été élaboré à partir du postulat que l'école constitue une sphère de justice autonome au sein de la société (Walzer, 1983). L'éducation doit donc être guidée par des principes qui lui sont propres. Ces principes ont été regroupés sous quatre thèmes dont nous discuterons successivement: les objectifs de l'éducation, la distribution, la gestion du pluralisme et la répartition de l'autorité. La discussion s'établira premièrement à partir d'une comparaison des modèles d'éducation de l'État et de la société civile. Il s'agira ensuite de voir dans quelle mesure ces modèles sont compatibles avec un projet d'éducation démocratique.

5.1 OBJECTIFS DE L'ÉDUCATION

Afin que l'école puisse contribuer au développement démocratique de la société, elle doit développer la raison morale (c'est-à-dire, permettre de distinguer entre le bien et le mal) et assurer l'intégration afin que chacun soit en mesure de contribuer à la société d'ensemble. L'éducation démocratique doit donc transmettre les bases de la démocratie et en viser l'élargissement. Les principes de non-répression et de non-discrimination assurent que la façon dont on poursuit ces objectifs soit également conforme à l'esprit démocratique.

Il semble que sur le plan des objectifs, l'État et la société civile s'entendent généralement. La qualité de l'éducation est aux mêmes rangs des préoccupations et on vise une éducation de base rigoureuse et uniforme pour chaque enfant. Cet objectif est vu comme une condition pour assurer l'égalité des chances et justifie à ce titre la normalisation des services éducatifs, voire une certaine centralisation.

L'éducation doit aussi poursuivre des objectifs individuels et collectifs. Au niveau individuel, l'État précise qu'elle doit viser le développement personnel. C'est aussi cet objectif qui permettra que chacun se réalise à sa façon et affirme son identité propre. L'identité, particulièrement dans le cas de communautés minoritaires, prend cependant une dimension collective. Les membres de la société civile ont d'ailleurs insisté sur l'importance de l'éducation pour le développement communautaire. Plus particulièrement, on dit que l'école doit assurer le développement socio-économique et culturel de la communauté francophone. L'État entend aussi respecter cet objectif qui est lié à sa responsabilité constitutionnelle envers la communauté minoritaire (art.23).

La reproduction sociale est également un objectif présent dans la *Loi* et dans le discours des francophones. Si la *Loi* prévoit que l'école doit viser la réalisation d'un projet de société, elle reconnaît aussi des niveaux de société différents; les communautés, la province et le pays. On peut ainsi supposer qu'elle serait prête à reconnaître l'existence de besoins particuliers pour chacun de ces niveaux. De son côté, la société civile est surtout préoccupée par la reproduction de la communauté francophone et par les communautés locales. On peut dire que dans une

certaine mesure la société civile est davantage concernée par la reproduction de l'identité que par un projet de société élaboré au niveau de l'État.

L'objectif d'intégration, quant à lui, fait l'unanimité. Au niveau de la *Loi*, on affirme la nécessité de mettre en oeuvre des moyens permettant la participation et la contribution de chacun à la société. Dans le discours de la société civile, on affirme que l'intégration doit être poursuivie à travers l'éducation à la citoyenneté comprenant la participation civique, les valeurs de la démocratie et une pédagogie démocratique. L'importance accordée au sentiment d'appartenance développé par l'école peut aussi être associée à l'intégration dans la mesure où il permet aux individus de s'identifier à leur milieu.

On peut ajouter en dernier lieu que l'État dit poursuivre un objectif de collaboration entre les différents intervenants afin de réaliser la mission de l'éducation publique. L'objectif de collaboration est également présent au niveau de la société civile et suggère une répartition de l'autorité particulière. Nous reviendrons plus longuement sur ce point dans la section sur la répartition de l'autorité, disons simplement à ce stade qu'au niveau des *objectifs* l'idéal de la délibération démocratique est suggéré.

En général, l'État et la société civile semblent s'entendre sur les objectifs de l'éducation. D'un côté comme de l'autre, l'objectif de reproduction sociale n'est pas énoncé de façon dogmatique et laisse une place à l'élaboration de nouveaux projets. La société civile francophone accorde certes une importance considérable à l'identité et au rôle que doit jouer l'école à ce niveau. L'État, quant à lui, semble prêt à reconnaître que l'école puisse jouer un rôle particulier pour les francophones. L'objectif de collaboration laisse aussi espérer qu'un espace de délibération démocratique serait possible et souhaité, du moins théoriquement. Les objectifs individuels de l'éducation au niveau de l'excellence et de l'égalité, de même que dans le développement personnel devrait assurer le développement moral des futurs citoyens. Enfin, l'État et la société civile souhaitent que l'éducation se charge de l'intégration sociale. Dans l'ensemble, ces objectifs ne sont pas incompatibles avec un projet d'éducation démocratique. On peut même dire que la voie est ouverte à un tel projet, tout dépendra de ce qu'on aura prévu ou affirmé au niveau de la distribution de l'éducation, de la gestion du pluralisme et de la répartition de l'autorité.

5.2 DISTRIBUTION DE L'ÉDUCATION

En ce qui concerne la distribution de l'éducation, le modèle idéal abordait la question de l'accessibilité et la façon dont les ressources accordées sont déterminées. En premier lieu, l'éducation démocratique doit être accessible à tous selon le principe d'égalité simple de façon à offrir à chacun l'éducation de base nécessaire à la participation à une société démocratique. Une fois que les étudiants auront reçu une éducation de base, on doit leur permettre de se distinguer par leurs intérêts et capacités. Dans une société dynamique, les connaissances nécessaires à la participation peuvent varier au fur et à mesure que le niveau d'éducation de la société augmente. Dans un tel contexte, Gutmann (1987) propose un critère démocratique afin de déterminer les ressources qui seront accordées à l'éducation et la façon de les distribuer. Ce critère veut que la décision revienne aux autorités démocratiques dans les limites imposées par un seuil démocratique, c'est-à-dire l'éducation de base accessible à tous.

En premier lieu, le principe d'accessibilité universelle est défendu par tous. L'accès à l'éducation publique dans la *Loi sur l'éducation* respecte le principe d'égalité simple. Chaque enfant qui réside au N.-B. a non seulement droit à l'éducation publique mais est tenu de fréquenter l'école jusqu'à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires ou jusqu'à ce qu'il atteigne l'âge de 18 ans. Cette mesure permet non seulement l'égalité de chacun devant l'éducation mais elle cherche à contribuer à une plus grande égalité des chances dans la société. La société civile appuie l'éducation publique et semble considérer l'accès universel à l'éducation comme un acquis. On ajoute cependant que l'éducation offerte doit viser une plus grande uniformité et assurer l'équité entre les deux communautés linguistiques. Ces objectifs se rapprochent de ceux qui étaient visés par le Ministère de l'éducation avec la réforme. Cette orientation suggère également qu'on considère généralement le critère du seuil démocratique en ce qui concerne la distribution des ressources.

Le principe de l'autorisation démocratique fait cependant moins l'unanimité. La *Loi* prévoit que le Ministre est le premier responsable de l'éducation qui sera distribuée. Il est l'administrateur de la *Loi* et il a un pouvoir d'influence auprès du cabinet en ce qui concerne les budgets accordés. Il faut aussi préciser que le Ministre est un représentant de la population

démocratiquement élu. Il est donc tenu de rendre des comptes devant son électorat. Cependant, on peut se demander si le fait d'être élu démocratiquement est suffisant par rapport au critère démocratique de distribution proposé par Gutmann (1987).

Dans la *Loi*, il est prévu à cet effet que le Ministre doit collaborer avec les commissions provinciales au niveau de l'élaboration d'un plan éducatif et d'un plan de dépenses. Est-ce que la société civile perçoit qu'on lui accorde les moyens suffisants d'exercer une influence sur la distribution des ressources? Dans un mémoire concernant le livre blanc sur la réforme en éducation, le Commissaire aux langues officielles faisait une analyse judicieuse de cette question (1997, pp.9-10):

le ministre sera l'administrateur du système d'éducation et pourra désigner des représentants. Comme les responsabilités qui revenaient anciennement aux conseils scolaires sont désormais intégrées dans la structure du ministère de l'Éducation, le directeur général de l'éducation en langue française devient dans les faits le principal gestionnaire du nouveau système, appuyé par les directeurs de l'éducation dans les districts. Ces derniers répondent au ministre et exécutent les pouvoirs que celui-ci leur délègue. J'emploie le terme «pouvoir» de façon délibérée ici pour souligner précisément le contraste dans le Livre blanc [en suite dans la *Loi sur l'éducation*] pour distinguer les pouvoirs décisionnels réels qui reviennent au ministre, des obligations d'être consultés, qui reviennent aux parents oeuvrant au sein de ces structures.

Le critère démocratique de distribution prévoit certes que les autorités démocratiques ont le pouvoir de décider les ressources qu'elles alloueront à l'éducation. Cependant, Gutmann (1987) appuie également un processus démocratique faisant place à la participation active des citoyens. Il importe alors de regarder si la distribution des ressources tient suffisamment compte de la volonté populaire.

En général, le discours de la population est très critique envers le processus démocratique. Les événements entourant le projet de fermetures des écoles de Saint-Sauveur et de Saint-Simon en ont poussé plusieurs à affirmer que le gouvernement n'a pas tenu compte de la volonté populaire. L'intervention de la GRC lors d'une manifestation populaire n'a fait qu'augmenter les critiques. Le discours de la société civile affirme à cet égard que l'État doit consulter la population et considérer les opinions émises.

Même si dans le cas des fermetures d'écoles, le gouvernement a cédé devant les pressions populaires, on demeure sceptique. Dans un premier temps, on se réjouit d'avoir pu maintenir les écoles ouvertes. Cependant, on doute aussi de la bonne volonté des autorités avec ce changement de direction. On prétend que les menaces de poursuites judiciaires ont forcé l'État à procéder autrement pour arriver à ses fins. À Saint-Simon, par exemple, des idées de développement communautaire avaient été proposées afin de rentabiliser l'école locale. Selon certains, le retrait des classes mobiles par les autorités est venu empêcher la poursuite de tels projets.

Les opinions recueillies autour de ces événements suggèrent que le principe d'autorisation démocratique n'est pas totalement respecté. Si la société civile souhaite participer davantage aux décisions concernant la distribution des ressources en éducation, l'État devrait trouver moyen de les inclure davantage dans ce processus. Les structures consultatives et les commissions provinciales présentent certainement des possibilités de participation mais elles ne semblent pas répondre aux attentes de la population. D'autre part, le débat autour des structures met de côté un autre aspect de la question. Ce ne sont pas uniquement les structures qui font défaut mais un contexte de délibération, une ouverture au dialogue. On pourrait avoir les structures idéales sur papier, mais pour que la démocratie fonctionne, il faut avant tout que les citoyens sentent qu'ils ont un rôle à jouer et qu'ils peuvent influencer les décisions qui les concernent.

5.3 GESTION DU PLURALISME

Le modèle idéal d'éducation démocratique propose une conception du pluralisme tenant compte de la tension démocratique. Une école qui s'inscrit dans cette perspective doit donc permettre de concilier les valeurs de l'universalisme et du particularisme. Plus spécifiquement, l'école doit favoriser l'intégration d'individus porteurs d'identités particulières à la société d'ensemble. Elle doit permettre à des individus différents de participer à la vie collective dans le respect et dans un esprit d'ouverture. Dans cette perspective, il a été conclu que l'école de quartier est la plus susceptible de réaliser cette mission en permettant aux étudiants de se

retrouver dans la salle de classe comme ils se retrouveront un jour dans la société. D'autre part, un système d'éducation multinational a été considéré acceptable dans la mesure où chaque section nationale respecte le pluralisme à l'intérieur du groupe tout comme le respect des autres groupes.

Il semble que la *Loi sur l'éducation* cherche à s'engager envers le pluralisme mais demeure relativement timide. Il faut ajouter que cette réforme s'inscrivait globalement dans une perspective homogénéisante, c'est-à-dire que l'État visait une plus grande uniformité dans les services scolaires. Néanmoins, un certain nombre d'articles de la *Loi* permettent de conclure que l'État néobrunswickois est préoccupé par le pluralisme. C'est dans un esprit de cohabitation des différences qu'il affirme la laïcité du système scolaire, qu'il encourage l'intégration des personnes dites exceptionnelles et qu'il favorise un climat «propice à l'apprentissage» basé sur le respect des individus. Il va cependant plus loin dans la reconnaissance des différences en accordant certaines exceptions en fonction de la confession religieuse. Il en va de même avec l'article prônant des programmes scolaires adaptés aux besoins des autochtones et favorisant une meilleure compréhension de cette culture par tous les élèves.

Ces articles, bien qu'ils soient en nombre limité, devraient permettre aux différences individuelles de s'affirmer et de cohabiter à l'école. La société civile, en exprimant un souci pour les valeurs d'égalité et de liberté des individus, semble également soutenir une telle perspective. De même, l'importance accordée au vivre-ensemble collectif par la société civile manifeste un désir de dépasser les différences dans un projet commun. On peut donc affirmer qu'il y a un souci pour le pluralisme et la poursuite de projets collectifs tant du côté de l'État que de la société civile. Il serait cependant intéressant de voir dans quelle mesure ce souci se traduit dans les faits.

D'autre part, la question des communautés linguistiques mérite une attention particulière. Est-ce que la *Loi* répond suffisamment à l'autonomie que réclame la communauté francophone? Est-ce que ce besoin d'autonomie s'accompagne d'une attitude de repli sur soi? Au niveau de la *Loi*, on affirme le principe d'équité entre les communautés linguistiques et la dualité en éducation. On reconnaît ainsi la cohabitation des deux communautés linguistiques qui

caractérisent la société néobrunswickoise de même que le besoin pour ces communautés d'affirmer, protéger et promouvoir leur identité collective.

Dans le contexte actuel, l'identité définie en termes linguistiques semble occuper une grande importance aux yeux de la société civile acadienne. Il est important de souligner l'absence de références à l'identité catholique dans le discours. Cela illustre dans une certaine mesure que la question linguistique demeure la principale caractéristique de l'identité acadienne. La survie du fait français au N.-B. est donc apparue comme une des principales motivations à l'implication scolaire. Il arrive cependant que cette incitation prenne un ton d'obligation morale dans le discours des plus militants. Dans ces conditions, il y a un risque de pervertir l'idéal d'émancipation que peut porter l'école pour les francophones.

Si la présence de deux communautés linguistiques constitue dans un premier temps un élément de diversité de la société, chaque communauté est aussi un tout englobant qui aspire à sa propre reproduction. Le fait que pour s'inscrire à l'école chaque enfant doit nécessairement appartenir à l'une ou/et l'autre communauté soutient l'idée que les deux communautés recouvrent toute la population du N.-B. La nécessité de se retrouver dans une de ces communautés officiellement reconnues explique en partie que les personnes interrogées pour cette recherche s'identifiaient d'abord comme des francophones. De même, les références à l'Acadie portaient habituellement sur le caractère linguistique. On peut cependant se demander comment les personnes d'origine immigrante dont la langue maternelle n'est ni le français ou l'anglais se retrouvent dans un tel contexte. Est-ce qu'ils développent un sentiment d'appartenance à l'une ou l'autre communauté? Est-ce que ces communautés montrent suffisamment d'ouverture à leur égard? Étant donné que l'immigration est un phénomène encore marginal au N.-B., la question n'a pas atteint le débat public. Le phénomène de la mondialisation risque cependant de se faire sentir tôt ou tard sur l'immigration au N.-B. et la question mérite d'être posée.

Dans le même ordre, la dualité peut éventuellement produire un effet pervers dans la mesure où elle permet de justifier un repli sur soi. Dans le discours de la société civile, la dualité en éducation est présentée comme un des principaux acquis obtenus par les francophones en matière scolaire. Cela leur donne le sentiment de contrôler leurs propres affaires. Il semble

cependant que les francophones hésitent à poursuivre des échanges avec les anglophones au nom de leur autonomie en matière scolaire. Si la dualité doit permettre aux deux communautés linguistiques de gérer leurs propres affaires, elle ne devrait pas pour autant justifier une fermeture à l'égard de l'autre. Il serait important de poursuivre des échanges entre les communautés linguistiques afin de favoriser le dialogue et une meilleure connaissance mutuelle. La communauté linguistique peut certainement constituer un terrain d'action privilégié pour les francophones mais elle ne doit pas demeurer le seul. Anglophones et francophones sont membres à part égale de la communauté politique néobrunswickoise et doivent parvenir à travailler de concert dans un climat de respect et d'ouverture. Rappelons que si Gutmann (1995) acceptait l'idée d'un système d'éducation multinational, elle insistait aussi sur l'importance de maintenir une ouverture à l'égard de l'autre afin d'éviter un repli ethnique. Ce souci du pluralisme devrait animer l'esprit des acteurs scolaires si ces derniers aspirent à une éducation qui soit démocratique.

La question de l'association des élèves doit aussi susciter une réflexion. On peut dire qu'en général le principe de l'école de quartier ou de village est celui qui organise le regroupement des élèves. Cependant, le conflit entourant le projet de fermeture des écoles de Saint-Sauveur et de Saint-Simon a soulevé une autre préoccupation. Quel doit être l'étendue du territoire recouvert par une école? Chaque communauté doit-elle avoir sa propre école? Les parents doivent-ils pouvoir choisir où ils enverront leurs enfants? Aucun consensus n'a été obtenu sur cette question; certains favorisaient le libre choix des parents alors que d'autres prônaient que chaque communauté ait une école. Enfin, personne n'est parvenu à tracer quels devraient être les critères pour délimiter le territoire couvert par une école.

Dans les cas des écoles des communautés rurales de Saint-Simon et Saint-Sauveur, la question francophone n'était pas en cause étant donné l'homogénéité linguistique de la péninsule acadienne. La question était plutôt liée au sentiment d'appartenance au village et l'école locale constituait une fierté pour les habitants de ces communautés. Ces derniers croyaient aussi être mieux en mesure de veiller à l'éducation que reçoivent leurs enfants et de participer plus activement si l'école est située dans leur village qu'à l'extérieur. Il semblait même y avoir une crainte à envoyer les enfants dans des plus grandes écoles situées à l'extérieur du village. Cela

exprime un désir légitime de veiller à l'éducation des enfants mais aussi une réaction de fermeture vis-à-vis de l'extérieur. Il serait donc important de poser la question du pluralisme lorsqu'il est question de décider comment seront rassemblés les élèves. Il n'est pas question à ce point d'affirmer si les petites écoles rurales devraient être maintenues ou non, mais il serait urgent d'examiner les enjeux sociaux que comporte chaque option.

Un débat devrait être entrepris sur le rôle que doivent jouer les communautés linguistiques en éducation et sur les critères qui doivent déterminer l'association des élèves. Ce débat devrait se faire dans un esprit de délibération et d'ouverture. Il est important de poser la question du pluralisme en éducation de façon à assurer le développement démocratique au N.-B. Le sentiment d'appartenance à la communauté locale ou ethnique fournit peut-être un sens à l'action mais elle comporte des risques pour la démocratie. L'acteur ethnique doit donc manifester un engagement envers les valeurs de tolérance, de respect mais aussi d'ouverture vers l'autre. Ce n'est que dans ces conditions que l'action ethnique pourra manifester sa *face lumière* que Michel Wieviorka (1993, p.98) définit comme: «un effort de l'acteur pour dénoncer l'exclusion ou l'exploitation, participer pleinement à la citoyenneté et aux droits de l'homme, en finir avec le mépris et la discrimination, et obtenir une certaine reconnaissance culturelle».

5.4 RÉPARTITION DE L'AUTORITÉ

La répartition de l'autorité est sans contredit l'élément qui a causé le plus de controverse avec la réforme en éducation. Cette question est abordée ici à la lumière des principes énoncés dans le modèle idéal d'éducation démocratique. Il est important de souligner que ce regard s'intéressera davantage aux implications de la nouvelle structure de gouverne pour la démocratie qu'à déterminer si la *Loi* est conforme aux garanties constitutionnelles de l'article 23. Notre perspective privilégie un partage du pouvoir entre l'État et la société civile, chacun ayant un droit de regard légitime sur l'éducation. La société civile, représentée entre autres par les parents dans la sphère publique, doit veiller à ce que l'éducation réponde aux besoins de reproduction de la communauté de langue et de culture. D'autre part, l'État doit jouer un rôle dans l'intégration de tous les citoyens à la communauté politique néobrunswickoise. Il faut donc

que l'action locale s'inscrive dans les limites imposées par les objectifs universels d'inculquer une culture commune et de transmettre les valeurs démocratiques. Rappelons aussi que si on doit aspirer à un partage entre les autorités locales et les autorités centrales, l'idéal de délibération doit être présent à tous les niveaux. C'est la délibération qui permettra une remise en question permanente afin de ne pas rester prisonnier des décisions passées. La délibération démocratique est la condition pour s'assurer que le processus démocratique puisse contribuer au progrès social.

A priori, l'orientation prise par l'État au niveau des partenariats accrus entre les différents intervenants en éducation semble aller dans le sens de l'éducation démocratique. La structure de gouverne prévoit effectivement la participation d'un grand nombre de personnes en éducation, dont principalement les parents. On doit cependant se demander si ces partenariats s'accompagnent d'un transfert de pouvoirs significatifs. Dans un mémoire concernant le livre blanc sur la réforme en éducation, le Commissaire aux langues officielles (1997, p.9) affirmait à cet égard que: «La réforme de l'Éducation entend certes donner une place importante aux parents dans l'orientation future de l'éducation tout en équilibrant les responsabilités entre le ministre de l'Éducation et la structure parentale. La participation des parents avec des pouvoirs explicites et réels est toutefois un élément fondamental à la constitutionnalité de la réforme». Nous ajouterons que c'est également un élément central au caractère démocratique du système scolaire.

L'analyse de la structure prévue dans la *Loi sur l'éducation* montre que les pouvoirs accordés aux parents sont limités. Au niveau de la société civile, la perception est que cette réforme est davantage marquée par un mouvement de centralisation que le contraire. Le Commissaire aux langues officielles (1997, p.9) arrive à la même conclusion: «En supprimant le niveau administratif que constituaient, avant le 1er mars 1996, les conseils scolaires et en centralisant principalement auprès du ministre de l'Éducation les domaines décisionnels qui relevaient de leur compétence, la réforme prend une forme essentiellement centralisatrice». Le Commissaire ajoute aussi que les objectifs de rationalisation des dépenses que poursuit le gouvernement du N.-B. avec cette réforme ne doivent pas outrepasser les garanties constitutionnelles prévues à l'article 23.

En fait, les commissions provinciales de l'éducation sont dotées de certains pouvoirs qu'elles doivent exercer *conjointement* avec le Ministre. On peut s'arrêter quelques instants sur ce que cela signifie. Pour plusieurs, des pouvoirs conjoints vont à l'encontre de l'article 23 accordant la gestion exclusive des écoles aux membres de la minorité. C'est d'ailleurs cette idée qui est à la base d'un rapport réalisé pour le compte de l'Association des juristes d'expression française du N.-B. (1997, p.13):

Les attributions conférées aux représentants de la minorité linguistique du Nouveau-Brunswick aux termes de la *Loi sur l'éducation* nous apparaissent bien en deçà des obligations constitutionnelles de la province. En fait, au niveau des attributions, les instances sur lesquels (*sic*) siègent les parents de la minorité linguistique ne sont que consultatives ou, au mieux, disposent de pouvoirs conjoints avec le ministre de l'Éducation, qui peut être un membre de la majorité, sans égards aux exigences constitutionnelles de l'article 23 de la *Charte*.

Nous laissons aux juristes la tâche de se prononcer sur les affaires constitutionnelles, cependant cette position nous amène à réfléchir sur la portée des pouvoirs conférés aux parents dans la *Loi sur l'éducation*. Les aspects de la *Loi* qui incitent à une remise en question de sa constitutionnalité sont précisément ceux qui nous portent à douter de son caractère démocratique.

Nous nous distinguons cependant des défenseurs de l'article 23, en ce qui concerne l'exclusivité des pouvoirs. Si les francophones doivent être en mesure d'influencer l'éducation offerte à leurs enfants, il n'est pas nécessaire, dans une perspective d'éducation démocratique, que ce contrôle soit exclusif. Les parents ont peut-être un intérêt premier dans l'éducation, particulièrement en ce qui concerne la transmission de l'identité, mais ils ne sont pas nécessairement des experts en matière éducative. On peut aussi ajouter que les parents oeuvrant dans le système d'éducation le font à titre de bénévoles et ne peuvent se charger de la gestion totale du système d'éducation. Ce qui ne veut pas dire pour autant que l'éducation doit être exclusivement l'affaire de l'État et de ses technocrates. D'ailleurs, même la dualité en éducation qui permet l'administration de la section francophone du système d'éducation entièrement par des francophones pose un certain problème. Si ces employés sont francophones, ils ne sont pas redevables à la communauté francophone mais au Ministre. Cette organisation administrative ne

correspond donc pas à une prise en charge de l'éducation par les membres de la minorité et à la volonté de participation démocratique que recherchent les membres de cette communauté.

À l'instar du Commissaire aux langues officielles (1997), nous croyons que les francophones doivent exercer des pouvoirs réels en éducation. Ces pouvoirs sont d'autant plus importants dans les domaines qui touchent à la survie et l'épanouissement de leur langue et de leur culture. L'analyse de la structure de gouverne a permis de dégager les pouvoirs qui ont une certaine portée décisionnelle. Observons en premier lieu ceux qui sont attribués à la commission provinciale. Le premier de ces pouvoirs est d'exiger que les services éducationnels servent à protéger et promouvoir la langue et la culture de la communauté linguistique officielle. Ensuite, la commission participe, conjointement avec le Ministre, à l'élaboration de plans éducatifs et de plans de dépenses provinciaux. Elle a aussi une responsabilité en ce qui concerne l'établissement de normes et de programmes en éducation et dans l'établissement des critères de compétence du personnel scolaire.

Dans un contexte de délibération rationnelle et démocratique entre les différents acteurs, ces pouvoirs pourraient s'avérer importants. Le bon fonctionnement du système repose cependant sur la bonne entente entre le Ministre et les parents. On peut se demander ce qui se passera le jour où ils auront un désaccord et feront face à une impasse. La *Loi* prévoit à cet effet que le Ministre a le pouvoir de dissoudre la Commission en cas de problèmes organisationnels ou de démettre de leurs fonctions (avec *motifs*, mais néanmoins) certains membres élus. Est-ce qu'un Ministre pourrait se prévaloir de ce pouvoir en cas de désaccord majeur avec la Commission? Est-ce que cette menace peut amener les membres de la Commission à se plier aux volontés du Ministre au lieu de risquer l'humiliation? C'est évidemment une question qui demeure sans réponse mais qui a été soulevée par certains participants à la recherche. Cela met cependant en évidence un rapport de force favorable au Ministre qui demeure, en dernier ressort, l'ultime responsable de l'éducation.

Au-delà de ces pouvoirs la Commission provinciale a un rôle de conseiller, tout comme les conseils de districts et les comités d'écoles. Le rôle essentiellement consultatif des niveaux inférieurs mérite aussi une attention particulière car c'est à ces niveaux qu'on retrouve la majorité des participants. Cette décentralisation des structures permet donc la participation d'un

grand nombre de personnes. On pourrait croire que cela pourrait favoriser l'élargissement de la démocratie en suscitant l'implication d'un grand nombre de citoyens. Cependant, l'énergie que dépensent les personnes impliquées en éducation serait mieux employée à prendre des décisions significatives concernant l'éducation de leurs enfants qu'à offrir des *conseils* ayant des retombées incertaines.

Il est évident que les membres de comités d'écoles ne sont pas en mesure de prendre des décisions sur toutes les questions, comme le curriculum par exemple. Par contre, cela ne veut pas dire qu'ils ne pourraient pas exercer un pouvoir décisionnel sur un certain nombre de questions qui les affectent immédiatement. Le Commissaire aux langues officielles (1997) donne un certain nombre d'exemples sur ce que pourraient concerner de tels pouvoirs:

- l'organisation scolaire, le placement des élèves et leur admission et suspension;
- l'habilité à conclure des ententes réservée au Ministre mais qui pourrait permettre aux membres de la minorité à répondre aux besoins spécifiques de la communauté, le transport des élèves par exemple; de même que
- l'utilisation des biens scolaires à des fins communautaires.

L'analyse de discours a également permis de dégager un certain nombre de pouvoirs souhaités par les participants: adapter les programmes aux besoins locaux, décider à quelles fins l'école pourra servir hors des heures de classe, organiser des programmes de formation ou de loisirs pour la communauté, etc.

D'autre part, l'analyse a montré que la société civile ne s'oppose pas totalement aux nouvelles structures de gestion. Le pouvoir relatif qu'avaient jadis les conseils scolaires ne répondait pas davantage aux besoins des francophones. On espère cependant que les nouvelles structures de gouverne s'accompagneront éventuellement d'une décentralisation des pouvoirs. Il est aussi apparu que la société civile souhaite une collaboration entre les différents intervenants. On a beaucoup de respect pour le professionnalisme des enseignants et on souhaite que l'État uniformise les normes en éducation dans l'ensemble de la province. Il serait donc question de voir comment les structures actuelles pourraient être améliorées afin de profiter de l'apport de tous les citoyens en éducation et leur permettre d'exercer un rôle significatif. Si les personnes impliquées en éducation ont généralement l'impression de contribuer à la vie collective et

d'influencer les décisions, il importe d'encourager ce sentiment en leur donnant des pouvoirs plus substantiels.

Enfin, il est important de souligner que l'État demeure le mieux placé pour préserver les fondements de la démocratie. Il doit poursuivre ses efforts d'uniformisation des services scolaires aux élèves dans toute la province. Les progrès qu'avait réalisé le Programme Chance Égales sont considérables mais beaucoup d'inégalités persistent. Il devrait aussi veiller à ce que les programmes d'études tiennent compte des valeurs civiques et transmettent une certaine culture commune. La dualité en éducation ne doit pas justifier l'incompréhension entre les deux communautés linguistiques au Nouveau-Brunswick. Enfin, si le gouvernement provincial a une responsabilité accrue envers le développement d'une véritable culture démocratique, il doit commencer par accepter de partager le pouvoir en éducation. Le développement de la démocratie passe par l'enseignement de certaines valeurs de base mais il passe aussi par un engagement envers l'implication active des citoyens dans les décisions qui les concernent. Ainsi, la délibération démocratique ne doit pas être réservée à l'enseignement théorique mais elle doit concerner la façon dont les écoles sont gérées.

CONCLUSION

Cette recherche avait pour objet l'étude de l'école et la démocratie en milieu francophone minoritaire. Plus spécifiquement cette recherche s'inscrit dans un contexte de réforme scolaire au N.-B. L'opposition des francophones à la *Loi sur l'éducation* adoptée en 1997 portait principalement sur la structure de gouverne qui a remplacé les défunts conseils scolaires. Étant donné que les francophones réclamaient un plus grand pouvoir en matière scolaire, cette critique a mis en évidence un souci pour la démocratie. C'est ce constat de départ qui a donné l'envol à cette recherche.

Il était donc question de comprendre les liens entre l'école, la démocratie et l'identité soulevés par ce débat. La question de départ de cette recherche s'interrogeait à savoir *si l'école est un lieu privilégié pour le développement démocratique*. L'analyse socio-historique de la question scolaire au N.-B. a mis en évidence la centralité de l'école dans le développement de la société civile acadienne, et enfin de la démocratie. À la croisée entre la famille et l'État, entre l'identité communautaire et la communauté politique, l'école est située au coeur même de la tension démocratique. Cette tension a donc amené l'école vers des mouvements de centralisation, puis de décentralisations successifs.

Il paraît même que chaque mouvement a été la condition d'un retour du balancier vers le pôle inverse. C'est donc par cette négociation entre les autorités centrales et les autorités locales que l'école a pu jouer un rôle dans le développement démocratique. Les mouvements de centralisation se sont assurés que l'école ne soit pas emprisonnée dans la tradition communautaire et qu'elle ne soit un obstacle à la constitution d'une communauté politique à l'échelle provinciale. La centralisation de l'éducation a servi l'égalité individuelle de tous les citoyens et l'amélioration de la qualité de l'éducation par un contrôle plus serré par le ministère de l'Éducation. D'autre part, les mouvements de décentralisation ont permis aux francophones de s'impliquer dans la question scolaire et de participer au devenir collectif de la communauté.

Le pouvoir de la communauté sur l'école a été une condition de survie et d'affirmation de l'identité acadienne. En même temps, la négociation avec les autorités centrales a obligé les francophones à s'organiser formellement afin de participer à la vie politique provinciale.

Puisque la tension entre les francophones et le gouvernement du N.-B. a marqué la question scolaire depuis le 19^e siècle, la situation actuelle doit être comprise comme un mouvement normal de la modernité. La tension entre l'identité et les valeurs universelles caractérise plus que jamais la société acadienne. Puisque cette tension peut aussi être comprise comme une conséquence normale de la démocratie, elle nous porte à dire qu'on ne doit pas chercher à *l'éliminer* mais à *l'assumer* afin que l'école puisse contribuer au développement démocratique.

Face à cette constatation, un modèle théorique a été élaboré de façon à tenir compte de la tension qui caractérise le domaine scolaire. L'approche théorique adoptée affirme que l'école est une sphère de justice autonome qui doit être gouvernée à partir de principes qui lui sont inhérents. Le modèle idéal d'éducation élaboré réunit donc un certain nombre de principes qui sont nécessaires afin que l'école puisse contribuer au développement démocratique de la société. Ces principes sont réunis sous quatre thèmes: les objectifs de l'éducation, la distribution de l'éducation, la gestion du pluralisme et la répartition de l'autorité. Ces thèmes ont ensuite été convertis en catégories d'analyse afin de rendre compte des données empiriques.

Les données soumises à l'analyse, la *Loi sur l'éducation* et le discours de la société civile acadienne, ont permis de dégager les deux modèles d'éducation qui se sont confrontés suite à la réforme en éducation. Cet exercice a montré que les modèles d'éducation portés par l'État et par la société civile se démarquent sur plusieurs points. Ces différences s'expliquent principalement par l'importance accordée à l'identité. Ainsi, la demande de participation des francophones serait motivée par un désir de contribuer à la reproduction consciente de la vie collective acadienne. La participation scolaire prend donc le sens d'une action envers le développement démocratique et, plus particulièrement, le développement de la communauté francophone. Dans cette mesure, on peut dire que la tension démocratique caractérise encore le domaine scolaire au N.-B.

Si cette recherche a montré que l'école est un lieu privilégié pour le développement démocratique, on doit se demander dans quelle mesure elle pourra jouer ce rôle. Le modèle idéal de l'éducation démocratique a donc permis de critiquer les modèles d'éducation obtenus afin de répondre à la deuxième question de recherche: *dans quelles conditions l'école pourra-t-elle contribuer au développement démocratique?* On peut tenter de répondre à cette question par le biais de 6 propositions:

- 1) Les objectifs de l'éducation énoncés par l'État et par la société civile vont dans le sens du développement démocratique et devraient être poursuivis moins timidement au niveau d'actions concrètes. Les poursuites des objectifs de l'éducation devraient être le principal critère de distribution des ressources et non les considérations politiques ou financières. Un plan d'action clair doit être élaboré et poursuivi car l'éducation est un investissement important pour le développement d'une société, notamment pour le développement démocratique.
- 2) L'accès universel à l'éducation doit être maintenu tout en visant une meilleure qualité et uniformité de l'éducation publique pour l'ensemble de la province.
- 3) La distribution de l'éducation doit respecter le principe d'autorisation démocratique en faisant place à la délibération et à la participation conjointe des autorités centrales et des autorités locales.
- 4) Au niveau du pluralisme, l'affirmation de la diversité devrait être tolérée et encouragée à l'intérieur de chaque communauté linguistique. Les programmes scolaires et les méthodes pédagogiques devraient être examinées à cet égard.
- 5) Condition de l'autonomie des communautés linguistiques en matière scolaire, la dualité doit être maintenue. Les échanges entre les communautés linguistiques devraient cependant être encouragés afin de permettre une meilleure connaissance mutuelle des deux communautés et éviter l'antagonisme. Ces échanges devraient aussi favoriser la participation conjointe des

anglophones et des francophones à la communauté politique néobrunswickoise afin d'éviter la cristallisation du clivage linguistique.

6) La structure de gouverne offre des possibilités intéressantes de participation des acteurs dans le domaine scolaire. Cependant, il est essentiel de procéder à un transfert de pouvoirs significatifs à chaque niveau de la structure. Chaque pouvoir devrait être attribué en fonction de l'entité plus apte à en disposer. À cet égard de nouvelles recherches sont nécessaires afin d'identifier quel niveau d'autorité doit se charger de quels pouvoirs.

Au terme de cette recherche, il importe d'en mentionner la portée et les limites. Le regard que nous avons posé sur l'école francophone au N.-B. demeure général. Cette démarche a été utile dans la mesure où elle a permis de dégager les modèles d'éducation qui se cachent derrière les arguments de l'État provincial et de la société civile acadienne dans le débat autour de la réforme scolaire. Cela nous a ensuite permis de formuler une critique à l'égard de l'éducation démocratique au N.-B.

Cependant toute recherche comporte nécessairement ses limites. Un nombre restreint d'entrevues ont été effectuées sans faire de différenciation entre les acteurs afin d'avoir une vision globale de la société civile acadienne. Par ailleurs, il serait intéressant de voir les perceptions des différentes catégories d'acteurs: parents, enseignants, administrateurs, étudiants, membres de la communauté, etc. Il serait aussi intéressant de voir quelle est la conception de l'école retrouvée chez les anglophones au N.-B.

Puisque cette recherche portait davantage sur la conception de l'école et de la démocratie, il serait intéressant de faire une recherche au niveau des pratiques en éducation. Par exemple, on peut se demander si l'école fait place au pluralisme dans la salle de classe comme au niveau des programmes; quels types de rapports s'établissent entre les différents acteurs; quels sont les liens entre l'école et la communauté; ou dans quelle mesure la structure consultative répond-elle aux demandes des parents.

NOTE TO USERS

Page(s) not included in the original manuscript are unavailable from the author or university. The manuscript was microfilmed as received.

159

This reproduction is the best copy available.

UMI

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALLAIN, Greg; MCKEE-ALLAIN, Isabelle; THÉRIAULT, J. Yvon (1993). «La société acadienne: Lectures et conjonctures». Dans Daigle, Jean (dir.) *L'Acadie des Maritimes*. Chaire d'études acadiennes, Moncton, pp.341-384.
- APPIAH, Anthony (1996). «Culture, subculture, multiculturalism: educational options». Dans FULLINWIDER, Robert K. (dir.) *Public Education in a Multicultural Society: Policy, Theory, Critique*. Cambridge University Press, pp.65-89.
- ASSOCIATION DES JURISTES D'EXPRESSION FRANÇAISE DU N.-B. (1997). *La Loi sur l'éducation du Nouveau-Brunswick est-elle constitutionnelle?* Rapport remis à Moncton, 10 décembre 1997.
- BARBER, Benjamin (1996). «Frères de sang, consommateurs ou citoyens? Trois modèles d'identité: ethnique, commerciale et civique». Dans GAGNON, France; MCANDREW, Marie; PAGÉ, Michel (dir.) *Pluralisme, citoyenneté et Éducation*. Harmattan, Montréal, pp.153-164.
- BARBER, Benjamin R. (1993). *L'excellence et l'égalité: De l'éducation en Amérique*. Paris, Berlin.
- BARDIN, L. (1989). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France, Paris.
- BARTHÉLEMY, Martine (1995). «Des militants de l'école: les associations de parents d'élèves en France», *Revue française de sociologie*, XXXVI, 1995, pp.439-472.
- BASQUE, Maurice (1994). *De Marc Lescarbot à l'AEFNB: histoire de la profession enseignante acadienne au N.-B.* Éditions Marévie, Edmundston.
- BEAUD, Jean-Pierre (1993). «L'échantillonnage». Dans GAUTHIER, Benoît (dir.) *Recherche Sociale*. Presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy, pp.195-225.
- BERLIN, Isaiah (1988). «Deux conceptions de la liberté». Dans *Éloge de la liberté*. Paris, Calmann-Levy.
- BOURGEOIS, Daniel (1995). «La décentralisation administrative de 1992 au Nouveau-Brunswick et le contrôle du territoire». *Égalité*, no.38, automne, pp.59-98.
- CHABOT, Sonia (1993). *Éducation civique, instruction publique et liberté d'enseignement dans l'oeuvre d'Alexis de Tocqueville*. Mémoire de maîtrise en Sciences Politiques, Université Laval, Laboratoire d'études politiques et administratives, cahier 93-07.
- CIMINO, Louis F. (1977). *Ethnic Nationalism among the Acadians of New Brunswick: an Analysis of Ethnic Political Development*, thèse de doctorat, anthropologie, Duke University.
- COMMISSAIRE AUX LANGUES OFFICIELLES (1997). Mémoire présenté au comité permanent de modification des lois relativement au livre blanc *Proposition pour la loi sur l'éducation du Nouveau-Brunswick*, Fredericton, 21 janvier 1997.
- CORMIER, Michel et MICHAUD, Achille (1991). *Richard Hatfield: Un dernier train pour Hartland*. Libre-Expression, Montréal.
- COUTURIER-LEBLANC, Gilberte; GODIN, Alcide; RENAUD, Aldéo (1993). «L'enseignement français dans les Maritimes, 1604-1992». Dans Daigle, Jean (dir.), *L'Acadie des Maritimes*. Chaire d'études acadiennes, Moncton, pp.543-585.

- CYR, Hubert; DUVAL, Denis; LECLERC, André (1996). *L'Acadie à l'heure des choix: L'avenir politique et économique de l'Acadie du Nouveau-Brunswick*. Éditions d'Acadie, Moncton.
- DAUNAIS, Jean-Paul (1993). «L'entretien non directif» Dans GAUTHIER, Benoît (dir.), *Recherche Sociale*. Les Presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy, pp.273-293.
- DOUCET, Michel (1995). *Le discours confisqué*. Éditions d'Acadie, Moncton.
- DOUCET, Philippe et TREMBLAY, Robert (1986). «Aperçu de la vie politique au Nouveau-Brunswick: 1960-1986». *Égalité*, automne, pp. 33-59.
- GAUCHET, Marcel (1985). «L'école à l'école d'elle-même: Contraintes et contradictions de l'individualisme démocratique». *Le Débat*, no.37, p.54-86.
- GEOFFROY, Jean (1996). «Ca s'apprendrait à l'école». Dans BÉLANGER, Hélène (dir.), *Le civisme: Vertu privée, d'utilité publique*. Paris, Éditions Autrement, pp.136-166.
- GODIN, Alcide (1986). «L'école acadienne en évolution: de 1943 à 1963». *Égalité*, hiver, pp.81-106.
- GUTMANN, Amy (1987). *Democratic Education*, Princeton University Press.
- KINTZLER, Catherine (1987). *Condorcet: l'instruction publique et la naissance du citoyen*. Folio, Paris.
- KYMLICKA, Will (1989). *Liberalism, Community and Culture*. Oxford University Press, New York.
- LAFONTAINE, Jean-Bernard (1981). «Pourquoi la dualité complète au ministère de l'éducation du Nouveau-Brunswick?». *Égalité*, automne, pp.121-129.
- LANDRY, Réjean (1992). «L'analyse de contenu». Dans GAUTHIER, Benoît (dir.) *Recherche Sociale*, Presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy, pp.337-359.
- LEBLANC, Ronald C. et DESLIÈRES, Michel (1995). *Bilan financier des réformes administratives du gouvernement McKenna*. *Égalité*, no.38, automne, pp.99-125.
- L'ECUYER, René (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Presses de l'Université du Québec, Sillery.
- MARTIN, Normand (1995). «Les changements administratifs en éducation mis en oeuvre par le gouvernement McKenna». *Égalité*, no.38, automne, pp.161-168.
- MCKEE-ALLAIN, Isabelle (1995). *Rapports ethniques et rapports de sexe en Acadie: les communautés religieuses de femmes et leurs collèges classiques*, thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal.
- MILLER, David et al. (Editeurs), (1989). *Dictionnaire de la pensée politique: Hommes et idées*. Hatier, Paris.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1997-a). *Rapport annuel 1996-1997*. Septembre 1997.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1997-b). *Loi sur l'Éducation* (chapitre E-1.12), sanctionnée le 28 février 1997.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1996-a). *Renouvellement du système d'éducation pour le Nouveau-Brunswick*. Notes pour un exposé du ministre de l'éducation à l'Assemblée Législative. Fredericton, 22 février 1996.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1996-b). *Renouvellement du système d'éducation: faits saillants*. Communiqué, 22 février 1996.
- PAGÉ, Michel (1996). «Citoyenneté et pluralisme des valeurs». Dans GAGNON, France; MCANDREW, Marie; PAGÉ, Michel (dir.), *Pluralisme, citoyenneté et Éducation*. Harmattan, Montréal, pp.165-188.

- PAGÉ, Michel (1995). «La culture civique de la démocratie pluraliste dans l'école pluriethnique». Dans GÜNTTLER, Karin; BEER-TOKER, Mia; FOLCO, Anna-Maria (Eds.), *Culture ou Cultures?* Les publications du centre de langues patrimoniales, pp.45-58.
- RAYNAUD, Philippe et THIBAUD, Paul (1990). *La fin de l'école républicaine*. Calmann-Levy.
- ROMAN, Joël (1995). *Chronique des idées contemporaines*. Rosny, Bréal.
- SANDEL, Michael J. (1996). «America's Search for a New Public Philosophy». *The Atlantic Monthly*, March, pp.57-94.
- SCHNAPPER, Dominique (1994). *La communauté des citoyens: Sur l'idée moderne de nation*. Gallimard, Paris.
- SEIDMAN, E.I. (1991). *Interviewing as qualitative research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. Teachers College Press.
- SENNETT, Richard (1979). *Les tyrannies de l'intimité*. Seuil, Paris.
- STANLEY, Della M.M. (1984). *Louis Robichaud: A Decade of Power*. Nimbus Publishing.
- THERIAULT, Joseph-Yvon (1997). «Les deux écoles de la démocratie». Dans MILOT, Micheline et OUELLET, Fernand (dir.), *Religion, éducation, démocratie*. Harmattan, Montréal, pp.19-33.
- THERIAULT, Joseph-Yvon (1995). *L'identité à l'épreuve de la modernité*. Éditions d'Acadie, Moncton.
- WALZER, Michael (1995). «The Civil Society Argument». Dans BEINER, Ronald (dir.), *Theorizing Citizenship*. State University of New York, New York.
- WALZER, Michael (1983). *Spheres of Justice: A Defense of Pluralism and Equality*. Basic Books, New York.
- WEVA, Kabule W. (1995). «Analyse critique de la réorganisation des districts scolaires au Nouveau-Brunswick». *Égalité*, no.38, automne, pp.15-58.
- VÉZINA, Sylvain et BOUCHARD, Pier (1995). «Les réformes structurelles de l'administration publique néo-brunswickoise: une remise en cause du jeu démocratique». *Égalité*, no.38, automne, pp.127-146.
- YOUNG, Robert A. (1984-1985). «L'édification de l'état provincial et le développement régional au Nouveau-Brunswick». *Égalité*, no.13-14, automne-hiver, pp.125-152.

ANNEXE 1

TEXTE DE RECRUTEMENT

Les personnes invitées à participer à l'étude seront contactées au téléphone par la chercheuse qui se présentera comme une étudiante en sociologie de l'Université d'Ottawa. On leur dira que la recherche porte sur l'école et la démocratie chez les francophones du Nouveau-Brunswick. On leur expliquera qu'ils ont été choisis à cause de leur implication dans le domaine scolaire et dans la communauté. On s'intéressera, par exemple, à leurs idées et opinions concernant les transformations récentes dans le domaine de la gestion scolaire, de leurs expériences en terme d'implication communautaire, de la place qu'ils accordent à l'identité francophone, etc.

Ils seront invités à participer à un ou deux entretiens d'une durée d'environ 45-60 minutes chacun et qui auront lieu, le premier durant les mois de juillet-août et le deuxième vers le mois d'octobre. L'entretien aura lieu dans la localité du sujet en question dans un lieu qui lui convient (à son domicile, dans un café ou dans un bureau dont j'aurai l'accès). On prendra alors rendez-vous avec les personnes désireuses de participer à la recherche. On réservera un peu de temps à la fin pour répondre à toutes les questions qu'ils peuvent poser afin de s'assurer qu'ils ont bien compris nos objectifs et notre démarche. Puisque les séances seront enregistrées sur des bandes audio, il faudra s'assurer que cela ne pose pas un problème pour les participants.

Quelques jours avant l'entrevue, on fera un dernier appel pour confirmer le rendez-vous.

ANNEXE 2

GUIDE D'ENTREVUE

1- Questions sur l'identité

- Question d'introduction où on demande aux participants de s'introduire et de parler de leurs implications scolaires et communautaires en général.
- Comment s'identifient-ils? Par rapport à quelles références se structure cette identité (territoire, langue, culture, etc.)? Comment ils se situent par rapport à la société (par exemple, minoritaire/majoritaire)? La communauté (par exemple, militant)?

2- Questions d'actualité pour introduire le sujet de l'étude et le contexte

- Comment se sentent-ils par rapport au processus de réforme en éducation?
- Que pensent-ils de la nouvelle loi?
- Quelle est leur opinion concernant les manifestations dans les villages de Saint-Simon et Saint-Sauveur concernant les projets de fermetures d'écoles?

3- Questions sur le thème de l'école

- Quel sens prend l'école pour les participants? Quelle est son importance? Son rôle?
- Comment se situent-ils par rapport à l'école? Quels sont leurs intérêts?
- Quels sont les rôles de chacun (enseignants, parents, État) en ce qui concerne l'école? À qui doivent revenir les décisions?

4- Questions concernant la démocratie

- Comment les participants voient-ils le pouvoir? La participation?
- Comment croient-ils exercer leur citoyenneté?
- Y a-t-il un lien entre école et démocratie?
- Comment se sentent-ils par rapport à leur implication? Croient-ils avoir une influence sur les décisions politiques? À quel niveau jugent-ils que leur implication produit le plus d'impact?
- Comment perçoivent-ils la démocratie dans sa pratique réelle?

ANNEXE 3

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Recherche sur l'école et la démocratie chez les Francophones du Nouveau-Brunswick
effectuée par:

Annie Pilote
programme de maîtrise en Sociologie
Université d'Ottawa
tel. (506) 739-8804
e-mail 101460,1543@compuserve.com

Les recherches avec des sujets humains requièrent le consentement écrit des personnes participant à l'étude. Cela ne veut pas dire, bien entendu, que le projet dont il est question ici comporte nécessairement un risque. En raison du respect auquel ont droit les personnes impliquées, l'Université d'Ottawa et les organismes de subvention de recherche ont rendu obligatoire ce type d'accord.

Je, _____, suis intéressé(e) à collaborer à cette étude sur l'école et la démocratie menée par l'étudiante, Annie Pilote, du département de sociologie de l'Université d'Ottawa. **L'objectif de cette étude** est de voir le sens que les Francophones du Nouveau-Brunswick donnent à l'école, la démocratie et l'identité. Cela pourrait servir éventuellement à mieux comprendre les besoins de la communauté francophone au niveau de la démocratie scolaire et de repenser les structures actuelles à la lumière de ces considérations.

Ma participation consistera essentiellement à participer à 1-2 entretiens d'environ 45-60 minutes chacun pendant lesquels je serai amené(e) à discuter avec la chercheuse de questions entourant le thème de l'étude. Ma participation est sollicitée en fonction de mes implications dans le domaine scolaire et dans la communauté. Je serai donc tenu(e) de répondre en fonction de ces expériences concrètes et de mes réflexions personnelles sur la question. Aucune connaissance technique ou spécialisée ne sera recherchée particulièrement, je ne suis donc pas tenu d'effectuer une préparation avant l'entretien.

Le premier entretien aura lieu au courant des mois de juillet-août 1997, et le cas échéant, le deuxième autour du mois d'octobre 1997. **Je m'attends** à ce que les contenus ne soient utilisés que pour les fins de l'étude en question et selon le respect de la confidentialité.

Je suis assuré(e) que des précautions seront prises pour éviter des malaises ou inconforts. Les objectifs de l'étude m'ont été clairement expliqués et j'ai pris contact avec les questions proposées. La chercheuse me donne l'assurance que l'entretien se fera dans un environnement de respect et de confidentialité. Mes dires seront utilisés uniquement pour les fins de l'étude et avec la plus grande fidélité possible.

Je suis libre de me retirer de l'étude en tout temps, avant ou pendant une entrevue, refuser de participer, refuser de répondre à certaines questions, sans encourir de préjudice sous aucune forme.

J'ai l'assurance des personnes effectuant la recherche que l'information que je partagerai restera strictement confidentielle.

L'anonymat sera sauvegardé par l'identification des participant(e)s à partir de leur profil uniquement. Leur nom n'apparaîtra donc en aucun endroit dans le rapport de la recherche. Au cas où le profil pourrait permettre de reconnaître la personne, des précautions additionnelles seront prises pour assurer l'anonymat de ce(tte) participant(e).

Les bandes magnétiques des entrevues seront détruites à la fin du projet.

Pour tout renseignement ou toute plainte concernant la conduite éthique du projet de recherche je peux m'adresser au Comité universitaire de déontologie de la recherche sur des êtres humains (CUDREH), aux soins du secrétaire du Comité (tél.: 613-562-5800 poste 1245).

Il y a deux copies du formulaire de consentement, dont une que je peux garder.

Pour tout renseignement supplémentaire, je peux communiquer avec le professeur Joseph-Yvon Thériault au numéro de téléphone 613-562-5800 (poste 1698).

Signature de la chercheuse: _____, Date _____

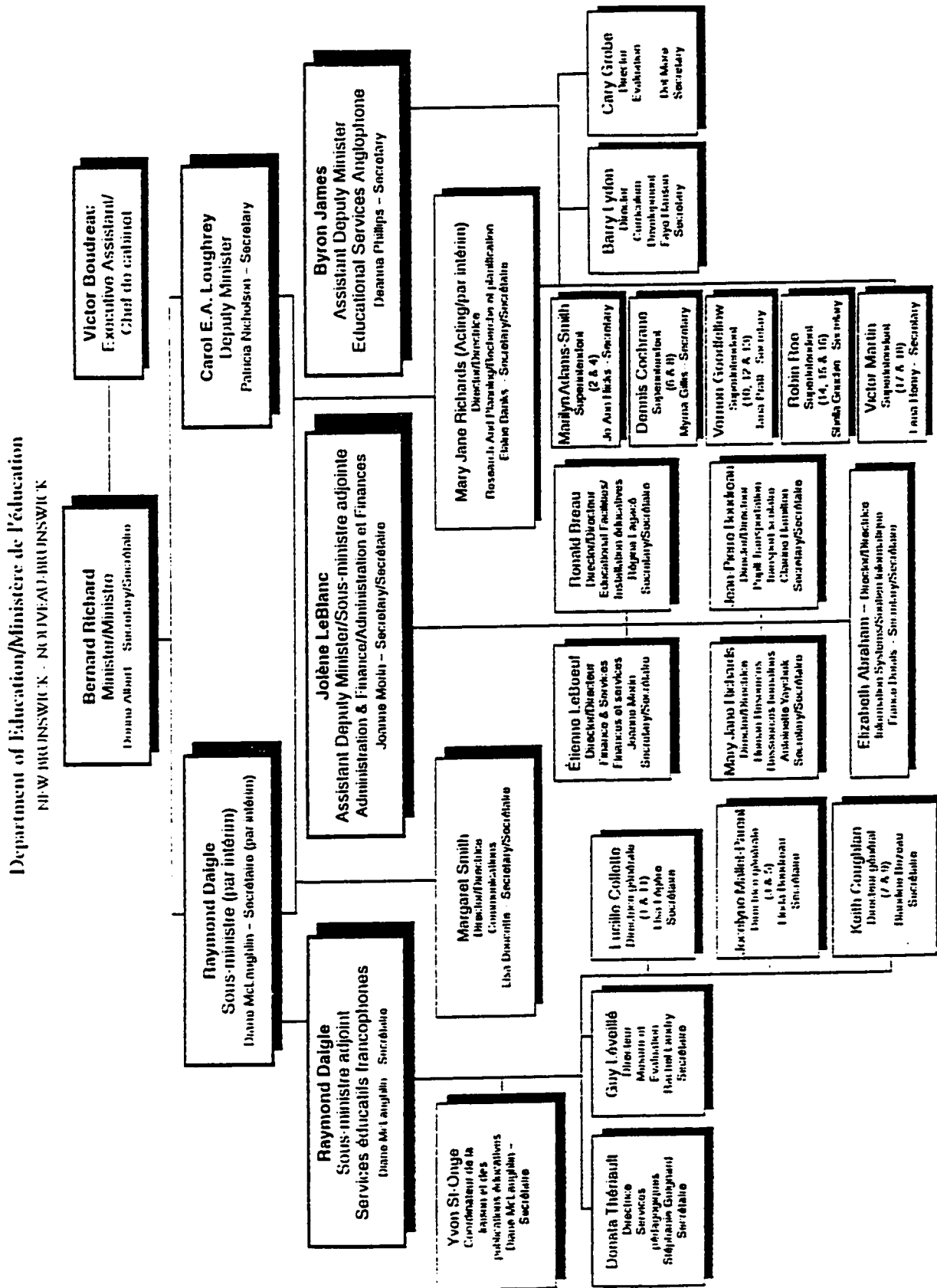
Signature du/de la participant(e): _____, Date _____

Je désire recevoir un résumé des résultats de cette étude qui sera disponible en Septembre 1998 à l'adresse suivante:

**Annie Pilote
224, rue Morin
Edmundston, N.-B
E3V 3J5**

ANNEXE 4

STRUCTURE DU MINISTÈRE D'ÉDUCATION (DUALITÉ)



ANNEXE 5

ORGANISATION LINGUISTIQUE DES DISTRICTS SCOLAIRES

Districts scolaires francophones du Nouveau-Brunswick (1997)

