

**Atlantic Metropolis Centre ~ Working Paper Series
Centre Métropolis Atlantique ~ Série de documents de recherche**

**FRANCISATION, SCOLARISATION ET SOCIALISATION DES ÉLÈVES IMMIGRANTS EN MILIEU
MINORITAIRE FRANCOPHONE DU NOUVEAU-BRUNSWICK : QUELS DÉFIS ET QUELLES
PERSPECTIVES?**

**Yamina Bouchamma
Université Laval**

2009

**Working Paper No. 21
Série de documents de recherche no. 21**



**Centre Métropolis Atlantique
Atlantic Metropolis Centre**

The Atlantic Metropolis Centre's Working Papers Series
Série de documents de recherche du Centre Métropolis Atlantique

The views expressed in this paper are those of the author(s) and do not necessarily reflect the view of the Atlantic Metropolis Centre or its funders.

Les opinions contenues dans cet article sont celles des auteur(s) et ne sont pas nécessairement partagées par le Centre Métropolis Atlantique ou ses partenaires.

Copyright of this paper is retained by the author(s)
Copyright de cet article est maintenu par l'auteur(s)

AMC Working Papers Series / Série de documents de recherche du CMA
Attention: Robert Nathan
5670 Spring Garden Road, Suite 509
Halifax, NS B3J 1H6
E-mail / courriel: nathan.metropolis@ns.alianzinc.ca
Website / site Web: <http://atlantic.metropolis.net/>

We are pleased to acknowledge the AMC's partner organizations:

Federal Government Partners:

Atlantic Canada Opportunities Agency, Canada Border Services Agency, Canada Economic Development for the Regions of Quebec, Canada Mortgage and Housing Corporation, Canadian Heritage, Citizenship and Immigration Canada, FedNor, Human Resources and Social Development Canada, Department of Justice Canada, Public Health Agency of Canada, Public Safety Canada, Royal Canadian Mounted Police, The Rural Secretariat, Social Sciences and Humanities Research Council, Statistics Canada

Three Lead Universities:

Saint Mary's University, Dalhousie University, and Université de Moncton.

Community Partners:

[Metropolitan Immigrant Settlement Association \(MISA\)](#), [Multicultural Association of Nova Scotia \(MANS\)](#), [New Brunswick Multicultural Council](#), [PEI Association for Newcomers](#), [Multicultural Association for the Greater Moncton Area](#), [Association for New Canadians \(ANC\) of Newfoundland](#), [Canadian Council for Refugees \(CCR\)](#), [Halifax Immigrant Learning Centre \(HILC\)](#), YMCA Newcomer Service.

Le CMA tient à remercier chaleureusement les partenaires suivants pour leur soutien:

Partenaires fédéraux:

Agence de promotion économique du Canada atlantique, Agence des services frontaliers du Canada, Développement économique du Canada pour les régions du Québec, Société canadienne d'hypothèques et de logement, Patrimoine Canada, Citoyenneté et Immigration Canada, FedNor, Ressources humaines et Développement social Canada, Ministère de la Justice Canada, Agence de la santé publique du Canada, Sécurité Publique Canada, Gendarmerie royale du Canada, Le Secrétariat rural, Conseil de recherches en sciences humaines, Statistique Canada

Les trois universités à la direction:

Saint Mary's University, Dalhousie University et l'Université de Moncton.

Nos partenaires communautaires:

L'Association multiculturelle de Nouvelle-Écosse, Le Conseil multiculturel du Nouveau-Brunswick, L'Association multiculturelle du Grand Moncton, Association métropolitaine pour l'établissement des immigrants, PEI Association for Newcomers, L'association des nouveaux canadiens de Terre-Neuve, Conseil canadien pour les réfugiés, Halifax Immigrant Learning Centre, YMCA Newcomer service.

FRANCISATION, SCOLARISATION ET SOCIALISATION DES ÉLÈVES IMMIGRANTS EN MILIEU MINORITAIRE FRANCOPHONE DU NOUVEAU-BRUNSWICK : QUELS DÉFIS ET QUELLES PERSPECTIVES?

Yamina Bouchamma
Université Laval

Abstract/Résumé: Cette étude porte sur les défis qui se posent aux écoles du milieu minoritaire francophone (MMF). Elle est menée auprès de directions d'écoles, d'enseignants, d'enseignants-ressources, de conseillers pédagogiques, de professionnels d'immigration et de parents d'élèves (N=50). Les résultats s'articulent autour de trois grands thèmes : la francisation, la scolarisation et à la socialisation des élèves en MMF. Les trois défis que les participants évoquent s'articulent autour d'une problématique de la francisation des élèves immigrants qui se fait en parallèle à une intégration en salle de classe ordinaire, sans programme et sans ressources humaines adéquates. Le manque de cadre et de politique qui oriente cette pratique est discuté et des pistes sont proposées.

Les différents acteurs scolaires adoptent deux points de vue différents quant à l'effet de la présence des élèves immigrants en MMF : certains les considèrent comme richesse pour les écoles en MMF, alors que d'autres les considèrent plutôt comme obstacle pour ce milieu.

Les obstacles qui se posent à la francisation des élèves immigrants sont : structurel (pratiques du tutorat, manque de préparation du système scolaire et le manque de préparation des immigrants), liés aux caractéristiques sociodémographiques et culturelles du N-B (faible densité) et des nouveaux arrivants, ce qui ne facilite pas toujours la communication école-famille et engendre de sérieuses difficultés scolaires.

Pour ce qui est du 2^{ème} thème lié à la scolarisation, plusieurs défis se posent à l'école : les obstacles liés aux caractéristiques des élèves (absences des antécédents scolaires de l'élève et la précarité socioéconomique des parents). Plusieurs solutions sont envisagées : pratiques pédagogiques et évaluatives et pratiques de gestion : lien école-famille, formation du personnel et accueil des élèves.

Pour ce qui est de la socialisation, comme pour la francisation et la socialisation, elle se fait de façon plus moins aisée selon les groupes en présence et selon l'âge de l'élève.

Keywords/Mots-clefs: immigration, diversité culturelle, francisation, scolarisation, socialisation.

Remerciements

Cette recherche s'est réalisée grâce :

- aux fonds octroyés par Metropolis Atlantique dans le cadre de *Subvention stratégique*
- et au travail soutenu d'une équipe composée de professionnelles de recherche et d'étudiants gradués.

Je leur exprime toute ma gratitude.

Ont participé aux entrevues :

Colette Arseneau (professionnelle de recherche autonome, administratrice retraitée du District 1)
Berthe Thériault (Directrice du Service des stages, Université de Moncton)

A participé aux analyses :

Colette Arseneau (professionnelle de recherche autonome, administratrice retraitée du District 1)

Ont participé à la recension des écrits :

Lucie Julien Chiasson (professionnelle de recherche, Université Laval)

Michel Ross (étudiant au 3^{ème} cycle, Université Laval)

Monika Fiset (étudiante au 2^{ème} cycle, Université Laval)

Table des matières

Remerciements.....	ii
Table des matières.....	iii
Introduction.....	1
I Problématique de l’immigration dans les écoles en MMF.....	1
1.2 Contexte du milieu minoritaire francophone.....	1
1.2 L’immigration dans les écoles en MMF : contraintes et paradoxes.....	3
II Cadre conceptuel : rôle de l’école.....	5
La socialisation des élèves immigrants.....	5
III Méthodologie.....	6
IV Résultats.....	8
A LA FRANCISATION.....	8
4.1 Nouveaux arrivants : obstacles ou atouts pour le milieu minoritaire?.....	8
4.1.1 Nouveaux arrivants : richesse pour le milieu minoritaire.....	8
4.1.1.1 La présence des immigrants légitime le discours sur la langue.....	9
4.1.1.2 La mission de l’école du MMF en continuité et non en rupture avec les immigrants.....	10
4.1.2 Nouveaux arrivants : obstacle pour le milieu minoritaire.....	11
4.1.2.1 La présence des immigrants impose l’usage de l’anglais à l’école.....	11
4.2 Obstacles à la francisation des immigrants.....	13
4.2.1 Obstacles structurels.....	13
4.2.1.1 Les pratiques du tutorat.....	13
4.2.1.2 Manque de préparation du système scolaire.....	14
4.2.1.3 Manque de préparation des immigrants.....	15
4.2.2 Obstacles liés aux caractéristiques sociodémographiques et culturelles du N.-B.....	16
Faible densité.....	16
4.2.3 Obstacles liés aux caractéristiques sociodémographiques et culturelles des immigrants.....	17
4.2.3.1 Diversité linguistique.....	17
4.2.3.2 La communication école-famille.....	18
4.3 Conséquences.....	20
4.3.1 Difficulté de communication.....	21
4.3.2 Difficultés scolaires.....	22
B LA SCOLARISATION.....	23
4.1 Obstacles liés aux caractéristiques des élèves.....	23
4.1.1 Absence des antécédents scolaires de l’élève.....	23
4.1.2 Niveau socio-économique.....	24
4.2 Solutions liées aux pratiques des enseignants.....	25
4.2.1 Pratiques pédagogiques.....	25
4.2.2 Pratiques évaluatives.....	27
4.3 Solutions liées aux pratiques de gestion.....	27
4.3.1 Lien école communauté.....	27
4.3.2 Formation du personnel.....	28
4.3.3 Accueil.....	29
C. LA SOCIALISATION.....	30

4.1 Référents culturels.....	30
4.2 Cultures en présence	31
4.2.1 Décalage.....	33
4.2.2 Intimidation et racisme.....	34
4.3 Solutions : accueil et formation	36
V Synthèse et discussion.....	36
VI Recommandations.....	40

Liste des tableaux

Tableau 1 Répartition des participants selon le statut.....	7
Tableau 2 Répartition des écoles participantes selon les districts et le niveau	7

Liste des annexes

Annexe 1 Grille d’entrevue pour les enseignants	46
Annexe 2 Grille d’entrevue pour les parents	47

Introduction

Cette recherche porte sur les défis de l'école en milieu minoritaire francophone qui accueille les jeunes immigrants. Des entrevues ont été menées dans neuf écoles primaires et secondaires de cinq villes urbaines, petites villes et rurales du Nouveau-Brunswick francophone.

Nous présentons les résultats de la recherche qui a considéré des points de vue de différents acteurs: directions d'école, enseignants, enseignant ressource/pédagogique, professionnels au Carrefour d'immigration rurale et de parents d'élèves.

La problématique traite du contexte des écoles en milieu minoritaire francophone, et des contraintes et des paradoxes l'immigration dans les écoles en MMF, le cadre conceptuel traite du rôle de l'école en matière de socialisation, la méthodologie traite de l'échantillon de l'étude et du type d'analyse et les résultats présente les trois grands thèmes identifiés par nos analyses, soit 1) la francisation, 2) la scolarisation et la socialisation. La section présente la discussion des résultats et le point VI propose quelques recommandations qui découlent de la recherche

I Problématique de l'immigration dans les écoles en MMF

1.2 Contexte du milieu minoritaire francophone

Si dans les écoles du milieu linguistique majoritaires l'intégration des élèves est connue et relativement bien maîtrisée, ce n'est pas le cas pour le Nouveau-Brunswick francophone où l'école doit répondre aux nouveaux arrivants alors que les efforts se trouvent canalisés en premier lieu sur la promotion et l'affirmation de la langue et la culture francophones dans un contexte anglo-dominant. Dans ce contexte, l'école a déjà plusieurs missions à accomplir dont la promotion de la langue et de la culture dans le contexte minoritaire. L'arrivée des élèves immigrants dans le système d'éducation ajoute d'autres défis à l'école francophone.

L'école représente pour les enfants leur principal univers de socialisation (Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996). Ce processus s'avère déterminant pour les élèves issus de l'immigration car, c'est à l'école que ces jeunes entrent en contact avec les normes et valeurs de la culture de la société d'accueil (Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996; Malewska-Peyre, 1991; Hohl et Normand, 1996; Claes, 1991; Vasquez, 1992).

Plusieurs écrits montrent la complexité du processus de l'accompagnement des immigrants vu certaines de leurs particularités : l'hétérogénéité de leurs caractéristiques, la non maîtrise de la langue (Blackwell & Melzak, 2000), leur stress psychologique, leur solitude et exclusion culturelle, les différents ajustements qu'ils doivent faire pour la construction de leur identité (Ishida, 2005; Kirova, 2001; Zine, 2001) etc.. Cette situation est encore plus problématique dans les milieux où les immigrants sont peu nombreux comme c'est le cas du N-B, particulièrement en milieu minoritaire francophone.

La présente recherche s'inscrit dans la problématique globale ayant trait à l'immigration en MMF. Cette étude porte sur différents acteurs : enseignants, enseignants ressource, directions d'écoles, agents pédagogiques et parents d'élèves. Elle analyse l'intégration des élèves immigrants dans les écoles en MMF du N-B selon trois composantes : leur francisation, leur scolarisation et leur socialisation.

L'histoire montre que les francophones du Nouveau-Brunswick ont subi les influences d'une idéologie assimilatrice qui visait l'uniformité par l'interdiction de l'instruction en français (Martel et Villeneuve, 1995; Bouchamma 2006). Depuis 1967, le gouvernement provincial s'est engagé comme seul responsable du financement des écoles publiques et de l'égalité des chances de tous les élèves. Le ministre de l'éducation a l'autorité de prescrire le programme d'études et il en établit les normes et les objectifs éducatifs. Dans ce sens, la Loi sur l'éducation (MENB, 1997) assure l'égalité des chances entre les deux communautés linguistiques officielles (Bouchamma, 2004). Plusieurs lois ont été instaurées pour respecter la dualité, l'égalité des chances (Chapitre E-1.12) et l'égalité des communautés linguistiques entre anglophones et francophones (la Loi 88). Mais ce n'est qu'en 1982 que l'inscription de l'article 23 dans la *Charte canadienne des droits et libertés* a accordé aux parents de ces minorités le droit à des écoles homogènes francophones et le droit à la gestion de ces écoles (Foucher, 1999).

Les immigrants qui s'installent au Nouveau-Brunswick se trouvent en présence d'une culture dominante anglophone, une culture francophone *standard* et une culture acadienne. Pour cette dernière, l'usage du français était, jusque dans les années soixante, restreint au foyer, à l'école primaire et à l'église (Boudreau, 2005). Outre la lutte contre l'assimilation, les minorités linguistiques francophones sont aux prises avec la sous fécondité (Castonguay, 2001; Couture, 2001 et Martel, 2001). Ce fait implique une diminution des effectifs scolaires dans les écoles françaises. L'immigration

s'avère alors, une piste indispensable pour combler les besoins en main-d'œuvre, besoins qui deviendront plus pressants dans les années à venir (Clews 2004).

La population immigrante totale du N-B dans le recensement de 2006 montre que le N-B possède 0,4% de la population immigrante du Canada (Statistique Canada, 2006). Avec cette proportion, il occupe le 8^{ème} rang après l'Ontario, la Colombie-Britannique, le Québec, l'Alberta, le Manitoba, le Saskatchewan, la Nouvelle-Écosse. Mais bien que le nombre d'immigrants au Nouveau-Brunswick soit peu élevé, il faut souligner que leur nombre se démarque par la croissance et la rétention : « De 2001 à 2006 le nombre d'immigrants au Nouveau-Brunswick a plus que doublé passant de 798 à 1646 et la rétention est passée de 67 à 75 pourcent » (Akbari, 2007). Ce faible effectif d'immigrants au N-B se traduit par un faible effectif d'élèves dans les écoles francophones minoritaire, ce qui rend difficile la mise en place des structures d'accueil. Le *Plan stratégique pour favoriser l'immigration au sein des communautés francophones en situation minoritaire* de Citoyenneté et Immigration Canada (CIC) prévoit l'accroissement de l'effectif des immigrants pour atteindre une cible de 8 000 à 10 000 immigrants d'expression française par année dans les communautés francophones d'ici 2020.

Le secteur anglophone du N-B, à l'instar d'autres milieux linguistiques majoritaire comme le Québec, a développé une réflexion d'ensemble sur la diversité. Cette réflexion traite non seulement de l'apprentissage de la langue seconde mais aussi des particularités de l'insertion sociale de l'élève dans le système scolaire et dans la société en général et des étapes de l'adaptation culturelle (Gallant 2004). Le secteur francophone quant à lui, se trouve avec plusieurs défis dont la promotion de la langue et de la culture francophone et acadienne et l'amélioration de la réussite scolaire à laquelle vient s'ajouter la francisation, la scolarisation et la socialisation des élèves immigrants.

1.2 L'immigration dans les écoles en MMF : contraintes et paradoxes

En MMF, l'école est considérée comme un agent de maintien et d'épanouissement de la communauté (Foucher, 1999), un agent qui contre l'assimilation (Martel, 2001; Landry Allard, 1996; 1997; 1999).

Dans les écoles en MMF, comment se fait l'intégration des nouveaux arrivants? Certaines études montrent que le système tient un discours de «type universaliste (et donc assimilateur), où l'enfant immigrant est perçu et traité "comme tout autre enfant," ayant "les mêmes droits et les mêmes services," "les mêmes privilèges;" "traité comme les autres", un enfant immigrant ne bénéficie donc "pas de programme spécifique"» (Gallant, 2004, p. 347).

Quelque soit la philosophie adoptée à l'égard de l'élève immigrant, il existe dans la communauté francophone en situation minoritaire des lacunes dans les capacités de recrutement des immigrants, de moyens pour faire connaître les communautés d'accueil et d'intégration des immigrants d'expression française (Fédération des communautés francophones et acadienne du Canada (FCFA) 2004). De plus, la minorité francophone se perçoit elle-même comme une minorité qui doit se protéger et non comme une majorité assimilatrice (Belkhodja et Gallant 2004:79-94; Gallant, 2004).

Malgré le fait que les associations acadiennes et francophones du Nouveau-Brunswick soient sensibilisées à la question de l'immigration, le domaine de l'éducation reste peu touché par cette question (Gallant et Belkhodja, 2005). Si le N-B a entrepris une réflexion globale sur la diversité et l'immigration, ses décisions en ce qui a trait à l'éducation restent inexistantes et ce, malgré le rôle important que l'école joue en matière d'intégration des immigrants dans la société.

Pour que l'intégration soit réussie, l'école doit, entre autres, emboîter le pas par l'inculcation aux élèves d'une identité inclusive (Gallant, 2004). Bien que l'usage du français soit fortement encouragé à l'école, l'utilisation de l'anglais peut s'avérer incontournable pour se faire comprendre des élèves et des parents immigrants. Le parler *chiac* dans les écoles du Sud-Est peut également s'imposer à l'occasion «L'analyse montre d'emblée que le *chiac*, vernaculaire de la majeure partie des jeunes de la région Sud-Est, est une réalité linguistique incontournable dans l'enceinte de l'école.» (Boudreau, 2005, p.15).

L'école en MMF joue un rôle important. Mais certains soulignent le paradoxe dans lequel l'école en MMF se trouve. Bernard (1997) parle de *contradiction fondamentale* pour montrer dans une situation où plus la communauté est minorisée, plus l'école est désignée pour contrer l'effritement des minorités et plus son rôle est valorisé. Or, c'est dans ces milieux minoritaires que se trouvent les plus grandes carences en ressources humaines et matérielles (Bouchamma, Lapointe & Richard, 2007; Gilbert, LeTouzé, Thériault et Landry, 2004).

Au Nouveau-Brunswick, les écoles déterminent le besoin des élèves allophones en matière du français et c'est le ministère de l'Éducation qui finance ce programme qui se fait en dehors de l'école, sous forme de tutorat. Le ministère défraie soixante heures de cours de langue donnés par un tuteur. Ces cours sont dispensés à l'extérieur de l'horaire régulier des écoles. Le manque d'un cadre officiel se traduit par de grandes disparités dans le cheminement des immigrants dans l'acquisition de la langue.

Cette pratique, qualifiée d'approche "uniformiste" adoptée par le système scolaire, puisque la francisation des élèves immigrants allophones se fait *en marge de l'école*, sans cadre institutionnel et rarement dispensés par des personnes qualifiées (Gallant, 2004).

II Cadre conceptuel : rôle de l'école

La socialisation des élèves immigrants

Le processus d'adaptation des élèves immigrants reste complexe, et ce, en raison de leurs caractéristiques hétérogènes (McInerney, Roche, McInerney & Marsh, 1997), de leur non-maîtrise de la langue de la société d'accueil (Blackwell, & Melzak, 2000). La socialisation est « un ensemble lié de valeurs, de normes, de sanctions, de rôles, de modèles, de symboles, de connaissances » (Cloutier, 1983). C'est le processus par lequel l'individu, dans sa rencontre avec autrui, entre en contact avec les significations culturelles et extra-culturelles de sa collectivité (Camilleri, 1989; Camilleri et Vinsonneau, 1996) et avec lequel il intériorise les valeurs, normes, règles de conduite et codes qui lui permettent de s'adapter à la vie sociale changeante (Claes, 1991).

L'école est l'un des lieux dans lequel se fait la transmission et l'intériorisation des valeurs, comportements, savoirs et savoir-faire faisant partie de la culture d'appartenance de l'individu (Singleton, 1999). Plus particulièrement pour l'enfant immigrant, il entre dans une vie qui possède des codes sociaux et des valeurs différentes de ceux de son pays d'origine (Gallant, 2004, p. 352). La période de la petite enfance est considérée comme la période la plus intense de socialisation : « C'est la période où l'être humain a le plus de choses à apprendre, mais c'est aussi celle où il est le plus « plastique » et le plus apte à apprendre » (Rocher, p.132). Ce qui explique l'adaptation facile des jeunes immigrants, comparativement à celle des adolescents. En fait, « L'enfant et l'adolescent apprennent et intériorisent les éléments socio-culturels de son milieu les intègrent à la structure de sa personnalité sous l'influence d'expériences et d'agents sociaux significatifs » (Rocher, p.131). À l'enfance et à l'adolescence, la famille et l'école sont des milieux où le jeune vit des expériences de socialisation significatives.

L'enfant réalise ses premiers apprentissages sociaux, acquiert ses premiers modèles et réseaux de relations sociales au sein de sa famille (Claes, 1991; Kanouté, 2002; Cloutier, 2004; Malewska-Peyre et Zaleska, 1980). L'école, en tant que milieu social, permet l'acquisition d'un grand nombre de compétences sociales en parallèle aux contenus des programmes (entrer en rapport avec des modèles

adultes marqués par leur propre style de gestion de leur autorité, se faire une place parmi un groupe de pairs, se faire des amis, régler des problèmes interpersonnels, tenir compte des pressions du groupe, s'adapter aux règles, gagner et perdre, parler en groupe, assumer des responsabilités communautaires...). Ces habiletés façonnent l'identité que l'enfant acquiert au fil des ans : « C'est par le rapport entre les personnes bien plus qu'au contact des contenus scolaires que l'école joue son rôle d'agent de socialisation » (Cloutier, 2004, p.415).

Pour les élèves issus de l'immigration, le processus de socialisation qui se déroule à l'école s'avère déterminant, car c'est à l'école que ces jeunes entrent en contact avec les normes et valeurs de la culture de la société d'accueil (Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996; Malewska-Peyre, 1991; Hohl et Normand, 1996; Claes, 1991; Vasquez, 1992). L'école donne aux enfants immigrants, la possibilité d'acquérir le savoir social indispensable à l'établissement de liens avec autrui et de se construire des identités sociales leur permettant de s'intégrer socialement (Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996).

Le concept de la socialisation est intimement lié à celui de culture (Cloutier, 1983). La culture est ce qui fait les individus, les sociétés et les peuples différents les uns des autres (Laberge, 1991). Dans son sens anthropologique, elle est un héritage transmis de génération en génération qui résulte de l'action de l'humain sur l'humain et par lequel l'individu ou la collectivité invente et réinvente sans cesse un mode de comportement proprement humain (Laberge, 1991). Est donc culturel tout ce qui se dégage des déterminismes de la nature et des caractères biologiques de l'homme (Laberge, 1991; Camilleri et Malewska-Peyre, 1997). La culture se constitue des modes de vie d'un groupe donné (ses façons de sentir, d'agir ou de penser; son rapport à la nature, à l'homme, à la technique et à la création artistique) ainsi que des représentations sociales et des modèles qui orientent les conduites de ce groupe (systèmes de valeurs, idéologies, normes sociales) (Ladmiral et Lipianski, 1989) et qui se traduisent aussi par son langage (le discours du groupe) (Lipianski, 1989). La culture implique donc nécessairement la diversité et la pluralité, puisqu'il n'existe pas chez l'humain une seule façon d'être et d'agir (Laberge, 1991; Abdallah-Preteille et Porcher, 2001).

III Méthodologie

Cette étude qui vise l'identification des défis qui se posent à l'insertion des élèves immigrants, à travers le discours des directions d'écoles, du personnel enseignant et non enseignant, de personnel impliqué

directement dans le dossier de l'immigration dans les écoles et de parents, s'inspire de l'approche ethnographique.

Une analyse thématique a été appliquée après la transcription intégrale des entrevues. Celles-ci ont été guidées par grilles semi-structurées. Elles ont porté sur les défis qui se posent à l'intégration des élèves nouvellement arrivés dans les écoles francophones du Nouveau-Brunswick. Nous fournissons la grille concernant les enseignants voir Annexe I et les parents Annexe II)

Participants : Au total, 50 sujets (N=50) ont participé à cette recherche dont 10 directions (D) et directions adjointes (DA) d'écoles, 21 enseignants (Ens), deux enseignantes ressource (ER), une agente pédagogique (AP), répartis dans neuf écoles primaires et secondaires du Nouveau-Brunswick, deux professionnels du Carrefour d'immigration rurale à Grande Rivière (P.CIR) au Nouveau-Brunswick et quatorze parents (P).

Tableau 1 Répartition des participants selon le statut

Direction	enseignants	Enseignants ressource	Agent pédagogique	Agents du CIR	parents	T
10	21	2	1	2	14	50

Ces participants proviennent de neuf écoles (N=9) répartis en trois Districts du secteur francophone du Nouveau-Brunswick, soit les District 01, 03 et 11. Ces écoles se répartissent comme suit : trois écoles primaires dont deux incluant maternelle et 1 à 5 et une incluant les classes de 6 à 8; trois écoles secondaires de 9 à 12 et deux primaire et secondaire dont une de 1 à 12 et une de six à 12.

Tableau 2 Répartition des écoles participantes selon les districts et le niveau

Villes	Districts et niveaux	Districts	Maternelle et primaire			Secon daire	Prim. et second.	
			niveaux	M. et 1-5	1-8		6-8	9-12
	L'Odyssée	01				x		
Moncton	Le Mascaret	01			x			
	Saint-Henri	01	x					
	Mathieu Martin	01				x		
Dieppe	ChAMPLAIN	01	x					
Shédiac	Mgr-François Bourgeois	11		x				
	Louis-J.-Robichaud	11				x		
Saint Léonard	École Grande-Rivière	03					x	
Fredericton	Sainte Anne	01						x

Participants : Au total, 50 sujets (N=50) ont participé à cette recherche dont 10 directions (D) et directions adjointes (DA) d'écoles, 21 enseignants (Ens), deux enseignantes ressource (ER), une agente pédagogique (AP), répartis dans neuf écoles primaires et secondaires du Nouveau-Brunswick, deux professionnels du Carrefour d'immigration rurale à Grande Rivière (P.CIR) au Nouveau-Brunswick et quatorze parents (P).

Les entrevues semi-structurées ont porté sur l'expérience que les différents intervenants vivent avec les élèves immigrants (leurs pratiques au quotidien, leurs relations avec eux et avec leurs parents, la relation de ces élèves avec leurs pairs, etc.), les effets de ce contact sur leurs pratiques, les défis rencontrés, leurs attentes quant à la promotion de la langue française et à la promotion de la culture acadienne des élèves, les stratégies utilisées et les solutions à proposer pour une meilleure adaptation des élèves immigrants.

IV Résultats

Nos données nous ont permis d'identifier trois grands thèmes : 1) la francisation des immigrants, 2) leur scolarisation et 3) leur socialisation.

A LA FRANCISATION

Le thème ayant trait à la francisation s'articule autour de deux points : 1) Nouveaux arrivants : obstacles ou atouts pour le milieu minoritaire? 2) les obstacles liés à la francisation des nouveaux arrivants, 3) et des pistes de solutions. Pour faciliter la lecture nous présentons un arbre thématique en annexe (annexe1).

4.1 Nouveaux arrivants : obstacles ou atouts pour le milieu minoritaire?

Nous avons identifié deux représentations que les participants se font de l'immigration en milieu francophone minoritaire 1) la perception des nouveaux arrivants comme richesse pour le MMF et 2) la perception selon laquelle le nouveau arrivant est perçu comme un obstacle pour le MMF.

4.1.1 Nouveaux arrivants : richesse pour le milieu minoritaire

Nos participants mentionnent d'abord que l'immigration n'est pas toujours synonyme de défis du point de vue d'acquisitions de la langue ou de la culture. Ils font notamment référence aux nouveaux arrivants dont la transition ne pose pas de défis, ils citent en l'occurrence les immigrants investisseurs, originaires de pays sans guerre et sans crises, qui ont choisi le Canada comme pays d'accueil:

Ils arrivent dans la région, ils sont des gens très à l'aise, ils ont un niveau de scolarité égal ou équivalent à ce qu'il y a ici lorsqu'ils arrivent dans l'école. Donc ceux-là, on a besoin bien sûr d'un accueil, il faut aussi qu'on s'assure de leur intégration mais je dirais que c'est un petit peu plus facile pour eux que pour l'élève qui va avoir trois ou quatre ans dans un camp de réfugiés avant de venir au Canada. (AP1).

Mais ils notent qu'en dépit de la présence d'immigrants qui ont des défis de langue, le MMF reste gagnant dans sa lutte pour préserver la langue. La présence de ces élèves permet d'illustrer aux élèves de la société d'accueil, la présence des francophones ailleurs dans le monde. Ce sont des élèves qui n'ont pas de défis à relever pour ce qui est de l'apprentissage de la langue: «On a des élèves qui sont immigrants pis que ça va excessivement bien. Qui arrivent ici, qui ont vraiment des acquis équivalents ou supérieurs à plusieurs de nos élèves. Ça c'est intéressant de voir ça.» (DA4). Certains mentionnent le cas d'élèves qu'ils considèrent comme modèle du point de vue langue : «Alors, elle apporte chez nous, c'est sûr, un vocabulaire riche et puis la façon dont elle s'exprime, alors je vais souvent la choisir pour des lectures orales.» (Ens4).

Dans ce thème ayant trait à l'aspect positif de l'immigration, deux points positifs se dégagent à l'égard de l'immigration en MMF à l'immigration : 1) la présence des immigrants légitime le discours sur la langue et 2) la mission de l'école du MMF est en continuité et non en rupture avec les immigrants.

4.1.1.1 La présence des immigrants légitime le discours sur la langue

Certains participants considèrent les immigrants non pas comme une menace pour la langue en milieu minoritaire mais comme une richesse qui contribue à la pérennité de celle-ci.

Mais bien que certains participants voient la langue des nouveaux arrivants comme une barrière pour la promotion du français en MMF, d'autres, au contraire considèrent ce défi comme un moyen qui rend légitime, le discours sur la langue. Dans ce sens, ils considèrent les immigrants en MMF comme un moyen qui sert à montrer In vivo ce qu'est un français standard. La présence de ces élèves dans leur classe permet aux éducateurs d'illustrer par des exemples concrets, la présence de la francophonie dans plusieurs pays, et de souligner l'importance de maîtriser un français standard pour bien communiquer avec les francophones, et ce quelque soit leur pays d'origine :

Et en ayant des immigrants, nous autres on s'aperçoit que les élèves réalisent c'est quoi un langage bien parlé. On s'aperçoit que les gens qui nous viennent d'ailleurs, souvent leur

accent est certainement plus français que le nôtre. Maintenant, pas parce que c'est meilleur ou que c'est moins bien, mais à un moment donné il y a aussi un français de conversation, un français standard que les gens doivent aussi apprendre pour être capable de communiquer. Mais pour nous autres, ça devient vraiment un bon outil de pouvoir leur faire comprendre ça. Moi c'est de cette façon-là que je le vois. Je vois certainement ça d'un bon œil. (D5).

4.1.1.2 La mission de l'école du MMF en continuité et non en rupture avec les immigrants

Ceux qui considèrent la présence des immigrants comme un atout pour le MMF mettent de l'avant l'argument selon lequel la promotion de la culture acadienne est une mission de l'école qui se fait en parallèle à la promotion du français, ce qui rejoint aussi bien les élèves acadiens que les élèves immigrants, qui doivent adhérer à ce dernier principe :

En plus de promouvoir la culture acadienne, on a une facette qui est de promouvoir la langue française. Donc, je trouve que ça vient répondre si vous voulez, plus aux besoins des élèves. Donc, notre politique s'applique non seulement pour les élèves acadiens, mais aussi pour notre clientèle qui est dans l'école [...] La politique linguistique du district, en plus de répondre aux besoins des élèves immigrants, répond aux besoins de notre clientèle principale. (D6).

Tout en reconnaissant la lourdeur de la tâche des enseignants une agente pédagogique, impliquée dans le dossier des immigrants, montre que la tâche de l'enseignant ne devient pas plus lourde avec la présence des élèves immigrants en MMF. L'enseignant continue, même avec la présence des élèves immigrants, à viser les mêmes objectifs autant pour les élèves de la société d'accueil que pour les élèves immigrants :

Moi, je considère que le personnel dans les écoles a une lourde tâche parce qu'ils doivent être très conscients au niveau de notre réalité, de notre milieu minoritaire et leur tâche vise autant nos acadiens de souche que les gens qui nous arrivent un peu partout à travers le monde donc ça n'exclut pas parce qu'ils ne sont pas nécessairement francophones ou acadiens qu'ils n'ont pas une tâche à jouer comme enseignants envers ce jeune là. (AP1).

Si des acteurs scolaires de la société d'accueil considèrent la présence des immigrants comme un atout pour les écoles, certains parents expriment une attitude positive à l'égard de leur présence en Acadie. Entre autres, ils considèrent le bilinguisme comme un avantage pour les enfants :

Il y a bien sûr la langue anglaise qu'ils apprennent à côté et c'est ce qu'on a toujours voulu pour nos enfants. Je ne connais pas vraiment le Québec, mais le fait qu'on soit dans une province bilingue, c'est plus avantageux pour nos enfants. Ils parlent le français, ils sont en train d'apprendre l'anglais, plus l'arabe et l'allemand qu'on parle à la maison donc c'est quand même un enrichissement pour nos enfants. (P14).

Ils assistent aux fêtes acadiennes auxquelles leurs enfants participent : «... l'année passée, on était invités pour assister à un spectacle. Les enfants ont participé comme tout le monde et nous, on a regardé» (P13). Ils disent qu'ils encouragent leurs enfants à participer aux activités acadiennes, qu'ils ont choisi de venir en Acadie et être heureux de leur choix : «On est content d'être ici c'est notre choix. Je dois dire que mes enfants se sentent Acadiens et nous à la maison on renforce ça.» (P13)

Mais cette position ne fait pas l'unanimité et ce discours sur la promotion de la culture acadienne ne trouve pas toujours son écho chez les parents immigrants: «Il n'y pas seulement que les Acadiens dans les écoles. Il y a d'autres personnes telles que les anglophones. Moi-même, j'ai réfléchi sérieusement sur le fait d'envoyer mon second enfant à l'école anglaise parce que je ne veux pas qu'on parle seulement de l'Acadie. (P.9).

4.1.2 Nouveaux arrivants : obstacle pour le milieu minoritaire

Bien que plusieurs considèrent les immigrants comme atout pour le MMF, d'autres expriment leurs inquiétudes à l'égard du niveau de langue des immigrants dans un contexte où les éducateurs se trouvent déjà préoccupés par la question linguistique.

4.1.2.1 La présence des immigrants impose l'usage de l'anglais à l'école

Mais quelques soient les avantages que l'immigration procure au milieu minoritaire, certains participants rappellent que l'école a pour mission de sauvegarder la langue et la culture et dans ce sens, veiller à ce que le français soit parlé dans les cours de récréation et dans les activités extrascolaires. Or, en présence d'élèves qui ne parlent pas français en classe et en dehors de la classe, le personnel

enseignant doit redoubler de vigilance, puisque l'usage de l'anglais devient plus fréquent : « il faut intervenir pour vraiment garder la fierté de notre langue française dans notre école» (D4).

Plusieurs craignent que le fait de communiquer dans le quotidien en anglais risque d'affaiblir le français :

J'ai remarqué ... dans les corridors et à la cafétéria, on parlait plus anglais lorsqu'on était en présence de ces gens là (immigrants). On a un devoir par rapport à ça vu qu'on est dans une école francophone, mais je ne vois pas ça comme une menace les immigrants, même s'il faut surveiller de temps en temps. (Ens7).

En fait, certaines situations amènent les enseignants à autoriser l'usage de l'anglais, mais strictement et de façon ponctuelle, lorsque l'immigrant ne comprends pas le français. En quelque sorte il s'agit de l'utiliser comme moyen de communication dans des situations où il n'y aurait pas d'autres alternatives. Mais les enseignants restent préoccupés par les possibilités d'effet entraînement sur les autres élèves, d'où leurs inquiétude de voir cette tolérance aller à l'encontre de leur rôle qui consiste à veiller sur la promotion du français et de la culture acadienne :

Dans la classe, je me suis rendue compte à moment donné qu'il y avait des élèves qui parlaient aussi bien l'anglais que le français donc c'était plus facile pour eux de parler anglais avec elle que de parler français. C'était à surveiller parce que les autres faisaient la même chose, il fallait surveiller ça. (Ens9).

Certains acteurs scolaires sont unanimes quant à l'importance de l'implication de ces élèves dans la promotion de la langue et ce, quelque soient leurs origines et leur langue maternelle. Mais ils ne sont pas certains du fait que ces nouveaux arrivants soient prêts à valoriser la langue : «Je ne pense pas que pour eux c'est aussi important de faire la promotion de la langue comme nous». (DA3).

De leur côté, les immigrants se trouvent aussi devant des défis : la langue parlée à l'école n'est pas toujours un français standard, mais du *chiac* ce qui rend la communication difficile. Mais quelque soit le point de vue des acteurs scolaires, ils sont unanimes quant au manque de ressources et de services indispensables pour l'accueil et le suivi des nouveaux arrivants. Entre autres, ils soulignent des difficultés des élèves immigrants en compréhension de la langue française et les défis qu'ils rencontrent dans leur communication avec les parents allophones. Ils soulignent l'importance de conscientiser les nouveaux arrivants à la réalité de la langue en MMF.

Les enseignants disent devoir écrire en anglais ou devoir faire traduire le message qu'ils envoient aux parents, ce qui vient alourdir leurs tâches :

Moi, ce qui a été le plus difficile, ça été la correspondance avec les parents. Moi, mon anglais n'est pas développé à 100% et eux c'était leur langue. [...] Une enseignante à la retraite transcrivait mes choses en anglais puis elle parlait aux parents, c'est comme ça qu'on a pu établir un lien avec les parents. (Ens9).

4.2 Obstacles à la francisation des immigrants

Pour ce qui est des obstacles qui se posent à la francisation des immigrants, nous avons identifié trois types d'obstacles : 1) des obstacles structurels, 2) des obstacles liés aux caractéristiques sociodémographiques et culturelles du N.-B. et 3) des obstacles liés aux caractéristiques sociodémographiques et culturelles des immigrants. En parallèle à ce thème figurent les 4) conséquences de ces obstacles et les 5) pistes de solutions.

4.2.1 Obstacles structurels

En ce qui concerne les obstacles que nous avons nommés *structurels*, nous avons identifié : 1) les pratiques du tutorat tel qu'il est pratiqué dans le milieu, 2) le manque de préparation du système scolaire et 3) le manque de préparation des immigrants.

4.2.1.1 Les pratiques du tutorat

Un des obstacles majeurs que nos participants évoquent est le fait que les élèves doivent suivre un programme en français en dehors des heures de classe, sous forme de tutorat. Cette pratique est vivement critiquée en raison du rythme qui dépasse les capacités de l'enfant:

[...] toute une journée scolaire et à la fin de la journée il fallait que l'enfant aille faire du tutorat de 4h30 à 5 h plus tous les devoirs qu'il avait à faire le soir, vous pouvez imaginer dans quelles conditions on mettait ces enfants? (D4).

Ils donnent les exemples d'autres provinces qui ont opté pour des classes d'accueil qui préparent à la langue et leur permet de s'informer sur les matières, la politique et les lois : « Mais ce que j'aimerais qu'on puisse avoir en place, c'est effectivement, comme ils ont en Ontario, c'est une classe d'accueil, non seulement pour qu'ils connaissent mieux les lois et politiques de notre pays, mais qui connaissent mieux aussi tout le jargon de nos matières scolaires » (D12)

La francisation est aussi assurée par un personnel qui n'est pas nécessairement spécialiste en langue. Les pratiques sont différentes : certains mentionnent le tutorat comme support dans diverses matières pour combler les lacunes: «On a aussi du tutorat pour eux, un service plus poussé pour accélérer leurs apprentissages, parce qu'il y avait des retards assez flagrants à différents niveaux (D1). Les enseignants font état des difficultés en langue ainsi que dans l'aide apportée à ces élèves (Ens7).

Certains élèves intègrent partiellement la classe et le reste du temps est consacré à l'apprentissage de la langue.

La position des parents à l'égard du tutorat n'est pas différente. Comme les acteurs scolaires, ils pensent que les enfants doivent apprendre le français pour une période suffisante pour leur permettre d'acquérir d'abord la langue avant de commencer leur apprentissage des différentes matières. Les parents concernés par l'apprentissage de la langue, sont unanimes quant à l'effet bénéfique d'avoir une année au complet pour apprendre le français :

La solution pour moi à l'avenir, à mon avis, c'est de prendre, comme on le fait aux États-Unis, de prendre une année et de la consacrer uniquement à la langue. C'est vraiment l'immersion, ils passent une année et même un peu plus, le temps qu'il faut pour qu'ils maîtrisent la langue et après ils partent sur une bonne base. Parce qu'on ne peut pas faire les deux à la fois et le professeur vient et il enseigne ses matières et il y a un autre professeur qui enseigne la langue et les deux c'est difficile. (P7).

4.2.1.2 Manque de préparation du système scolaire

Les acteurs scolaires reprochent au système de ne pas préparer l'accueil des nouveaux arrivants. Ils disent ne pas avoir suffisamment de moyens pour encadrer ces jeunes:

Au niveau de l'immigration, y arrivent, on les amène au Canada. Oui, ils sont mieux au Canada que dans leur pays mais ces gens là qui les amènent au Canada, ils les envoient dans le système scolaire, puis on n'est pas vraiment outillé encore, on n'a pas vraiment ce qu'il faut pour accompagner ces jeunes là. (DA1).

Le personnel enseignant se trouve parfois dans des situations qui dépassent ses propres compétences, là où la communication, qui est la base de toute aide, reste difficile, voire même impossible, d'où un sentiment de manque de contrôle :

[...] qu'il y a pas moyen de rien savoir de ces personnes là. Comment on les aide? On a des services aux élèves à l'école, mais c'est toujours basé sur la communication. On aide l'élève qui arrive à nous partager des petites choses mais quand il n'y a rien qui sort d'autre que la douleur qu'on voit dans leur visage, bien, c'est comment on peut aider au juste? (D3).

Les difficultés de communication touchent non seulement ceux qui ne parlent pas français mais aussi qui le parlent. En fait, certains ajustements au parler local s'imposent : «Il va y avoir des gens qui vont nous arriver de pays qui sont de la francophonie, mais souvent le jeune, ça va être sa troisième ou quatrième langue et le français n'est pas toujours sa langue maternelle» (AP1).

Les difficultés de compréhension ne se limitent pas à l'oral mais touchent aussi le contenu des manuels scolaires : «Nos livres proviennent du Canada, ça fait, dans nos livres on utilise des termes qu'eux autres ont aucune idée de quoi on parle. Il faut leur expliquer presque chaque mot d'un texte pour qu'ils arrivent à comprendre le texte» (Ens10).

4.2.1.3 Manque de préparation des immigrants

Les participants déplorent aussi le fait que les nouveaux arrivants soient lancés sans aucune préparation, ou informations dans le contexte social et scolaire qui les accueille :

Ils ont fait une petite escale rapide soit à Québec, Toronto ou Montréal, puis y arrivent ici, donc y sont très peu connaissant du milieu, très peu connaissant de notre culture, assez défavorisés par rapport au niveau économique ou bien au niveau de connaissance du système scolaire premièrement. (D2).

Ils soulignent le fait que les immigrants arrivent vers l'inconnu où aucune donnée n'est disponible pour eux :

Par contre, où je vois qu'il peut y avoir une inquiétude, c'est au niveau de la préparation de ces personnes. S'ils savent exactement où ils vont et s'ils sont bien informés de la culture ou des coutumes par rapport à la langue de la région, où ils vont s'installer, ça leur permettrait peut-être de faire de meilleurs choix au niveau d'où ils vont aller. Est-ce la famille a bien été préparée pour arriver ici? (DA2).

Les parents soulignent que la société d'accueil connaît peu sur eux et qu'en général les gens ne connaissent rien sur l'Afrique, ou encore ont de fausses idées et des clichés :

[...] parce que tu viens d'Afrique et les gens te disent que tu connais rien du tout, c'est comme si tu es venus de la brousse, et on te demande si tu parle africain, comme si l'Afrique c'est un pays. On te pose beaucoup de questions qui vont un peu te déranger, parfois tu sais même pas comment répondre, donc c'est un peu difficile, tu te sens un peu isolé. (P5).

4.2.2 Obstacles liés aux caractéristiques sociodémographiques et culturelles du N.-B.

Pour ce qui est des obstacles liés aux caractéristiques sociodémographiques et culturelles du N.-B. nos participants ont souligné la problématique de la faible densité du N.-B.

Faible densité

En tenant compte de la faible densité du N.-B qui ralentit le processus d'immigration, nos répondants disent que la province, pour attirer les immigrants, doit mettre l'accent sur la qualité de vie qui existe dans la province:

Ici, comme province, on est rural, donc il faut que si on veut investir dans ce domaine, qu'on investi à long terme, on n'en aura pas le choix. Il faut qu'ils aient le goût, et il faut que cette nouvelle se propage que lorsqu'on va au N.-B., on est bien accueilli, on est bien encadré. Il ne faut pas dépenser des sommes exorbitantes, mais leur donner un soutien aux familles et aux élèves qui aillent à l'école tout au long de leur cheminement. (DA2).

Les responsables du CIR font état des caractéristiques sociodémographiques des petites communautés qui nécessitent de « repenser » et de « reconcevoir » les programmes existants qui entravent l'élaboration de programmes susceptibles d'assurer les services adaptés pour faciliter l'intégration. Il parlent de la difficulté à élaborer et à instaurer des services adaptés et soulignent que dans un contexte rural il est difficile de voir naître des associations culturelles qui se forment de façon autonome et des réseaux qui sont un gage de rétention des immigrants dans la région :

[...] C'est toujours cette question comment avec les programmes existants que ça va être reconçu ou repensé pour pas juste favoriser les gros centres ... Ce n'est pas évident à moins qu'il y ait des associations culturelles qui se forment de façon autonomes sinon, c'est

difficile. Ce n'est pas évident non plus car souvent on voit à quel point l'importance des réseaux pour qu'une personne reste dans la région. (CIR).

Le faible effectif des immigrants dans le système ne permet pas de se doter de ressources appropriées pour la francisation : «Ce n'est pas si facile que ça pour aller voir pour des tuteurs et des agents de francisation d'autant plus et souvent ça dépend de la grosseur de l'école, nous n'avons pas toujours les masses critiques d'élèves.» (CIR).

L'intégration scolaire s'avère difficile pour certains élèves, surtout pour les allophones, les défavorisés, et ceux qui ont été peu ou pas scolarisés dans leur pays d'origine. Il existe des structures externes à l'école pour venir en aide à ces familles et à leurs enfants (CIR, MAGMA, etc.). Le Carrefour d'immigration rural (CIR) est un organisme dont la vocation consiste à promouvoir l'immigration francophone en milieu rural en attirant les immigrants francophones vers les collectivités rurales de l'Acadie.

4.2.3 Obstacles liés aux caractéristiques sociodémographiques et culturelles des immigrants

Parmi les obstacles liés aux caractéristiques sociodémographiques et culturelles des nouveaux arrivants, nous avons identifié leur diversité linguistique, le lien école-famille et les caractéristiques socioculturelles des immigrants.

4.2.3.1 Diversité linguistique

La diversité ethnique et linguistique est de plus en plus présente dans le système, ce qui rend le défi de la francisation à l'école de plus en plus grand :

Mais dernièrement nous avons des enfants qui nous arrivent de la Chine et de la Corée, c'est sûr qu'on s'attend que ça soit des citoyens qui parlent français et qui vont promouvoir la langue française et qu'ils soient capables de fonctionner, c'est surtout d'être capable de fonctionner dans la langue. (DA9).

Au sein d'une même famille la diversité est notée : «le papa parle l'espagnol, la mère parle une autre langue (anglais), ils ont choisi l'école française, mais ils ne peuvent pas aider avec les devoirs» (P10).

Les parents témoignent des difficultés de leurs enfants en langue française. Pour certains leurs enfants ont appris l'anglais lors d'un premier séjour avant de venir au Canada :

Arrivé ici, le premier défi qu'on avait, c'est au niveau de la langue, de l'adaptation au niveau de la langue, parce que c'était vraiment difficile pour eux de recommencer. C'est pourquoi d'ailleurs, le seul qui a resté est le plus petit parce que lui il connaissait l'anglais à fond. Lui, il connaît toujours l'anglais à fond et c'était très facile pour lui, vu son âge, c'était très facile de se réadapter dans une autre langue. (P.7).

Mais il faut apprendre non seulement le français standard mais aussi le *chiac* pour pouvoir communiquer dans la vie quotidienne :

C'était un grand défi et le problème de la langue s'y est ajouté et ça créé des difficultés surtout que le français que nous parlions à la maison était tout à fait différent du français qui était parlé dans les écoles... Quand ils sont arrivés dans les classes, ils ne comprenaient rien. C'était très difficile, car l'anglais est plus facile pour eux. Ils avaient fait cinq années dans les écoles zambiennes en anglais avant d'immigrer au Canada. (P.4)

Ils soulignent le travail soutenu des enseignants et leur mobilisation pour combler les lacunes de leurs enfants :

[...] elle tâtonnait un peu elle avait des problèmes, des lacunes en lecture mais les enseignantes étaient très merveilleuse envers elle donc on l'a forcée un peu à lire avec elle. On lui prenait le temps à elle seulement pour l'aider en lecture donc ça vraiment été très merveilleux pour moi. C'est ça que je peux mentionner ils ont été là vraiment pour l'encadrer et maintenant la lecture c'est bien. (P 11).

4.2.3.2 La communication école-famille

La scolarisation des enfants ne peut se réaliser sans la participation active des parents. Mais cette communication impose à l'instar de leurs enfants, une adaptation du niveau de la langue parlée. Plusieurs participants soulignent la difficulté de communiquer avec les parents d'élèves à cause de la langue.

Certains enseignants rapportent le fait de devoir traduire et communiquer avec eux par écrits. Ils mentionnent que ces ajustements nécessitent de leur part plus de temps et d'énergie puisqu'ils n'ont pas la facilité à écrire en anglais. Dans certains cas, les enseignants reçoivent de l'aide pour traduire leurs correspondances avec les parents : «Oui, avec les parents au début de l'année, je leur ai donné un coup

de téléphone, me présenter. Encore côté langue, difficile, il y a comme une barrière. On ne se comprend pas beaucoup» (Ens6).

Vu le fait qu'ils soient allophones, ces parents ne peuvent apporter leur aide aux devoirs : «Mais des fois, les devoirs y sont pas faits mais les parents les comprennent pas, les mots d'orthographe, tests d'orthographe, dictées même juste le vocabulaire des fois, ils ne comprennent pas» (Ens6).

Les parents s'expriment dans le même sens. Ils disent, dans certains cas, ne pas être en mesure d'apporter de l'aide aux devoirs à leurs enfants, puisqu'ils ont étudié avec des programmes et dans des contextes différents. Dans leurs pays, soulignent-ils, les élèves s'entraident entre eux pour faire leurs devoirs mais qu'au N-B, n'ont pas ces réseaux: «En Afrique, la physique, la chimie on est en groupe là on bosse celui qui comprend mieux explique un peu à l'autre pour lui donner un coup de pouce et l'autre comprend un peu et ça j'ai trouvé ici c'est un peu dur c'est un peu fermé de ce côté là.» (P.11).

Dans certains cas, ils mentionnent leur scolarité limitée pour pouvoir aider leurs enfants :

[...] beaucoup de parents n'ont pas vraiment l'éducation comme telle pour comprendre certaines choses à donner à leurs enfants. C'est parfois une mère avec les enfants mais n'a pas beaucoup étudié donc ne peut pas faire les exercices qu'ils faut avec les enfants les devoirs donc on a besoin de tutorat ou des gens qui peuvent être disponibles pour encadrer ces enfants en dehors de l'école pour faire leurs devoirs» (P.11).

La situation pour ces élèves allophones amène les participants à noter l'importance de leur rôle auprès de ces jeunes et l'importance de renforcer leur niveau du français: «on peut, peut-être avoir un impact au niveau de la maison un peu plus grand, parce qu'eux ils ne sont ni anglais ni français et c'est à nous à bien vendre notre salade» (D7).

Les communications avec la famille sont parfois difficiles, les parents ne comprennent pas le français (on doit parfois utiliser l'anglais), certains sont allophones. Cependant, la volonté de collaboration des parents est positive. La plupart des répondants font état d'une bonne collaboration : « De mon côté, ça a toujours été des expériences positives, de très bonnes relations avec les deux familles. » (D4).

Mais ils précisent que c'est la communication qui fait défaut : « Le seul problème, c'est peut-être la communication avec les parents. Au téléphone, je m'aperçois qu'ils ont beaucoup de difficulté à me comprendre » (Ens8).

Ils qualifient leurs relations avec les parents d'excellentes : « Excellente relation, d'ailleurs sa mère m'a beaucoup aidé. Elle était en communication avec moi sur une base régulière » (Ens10).

Les parents vont dans le même sens et ils explicitent également leurs attentes élevées à l'égard de l'école pour s'en sortir. Ils considèrent les enseignants presque sur le même pied d'égalité que les parents, vu la durée durant laquelle leurs enfants sont exposés à son enseignement : «...C'est tout à fait normal, parce que les enfants n'ont rien au monde que leurs parents et leurs professeurs...Alors l'école devrait faire tout pour que les enfants soient en sécurité, et pour que les enfants aient quelque chose de bien pour l'éducation parce que l'école compte beaucoup. Moi, le temps que je passe avec les enfants c'est pas beaucoup, c'est juste les weekends. (P 5).

La sécurité des enfants, disent-ils est entre les mains des enseignants et ils s'attendent à ce que les enseignants prennent la responsabilité de son bien-être:

Si l'enfant n'est pas bien à l'école, avec n'importe quel comportement, avec n'importe quel problème, l'enfant ne peut pas avancer. C'est pour ça que nous, on confie nos enfants aux enseignants, parce qu'on a confiance, et on veut qu'eux nous aide, parce que ce sont eux qui vont vraiment prendre soin des enfants. (P 5).

Il convient de rappeler que l'une des obligations des enseignants au N-B inscrite dans l'article 27 de la Loi sur l'éducation, 1997 (E-1.12) stipule que *l'enseignant doit, selon la Loi être attentif à la santé et au bien-être de chaque élève* (1997, E-1.12, 27 1 e). L'enseignant est aussi responsable de rapporter toute possibilité d'abus ou de négligence à la maison (Association des enseignants et des enseignantes du N-B (AEFN-B), 2006). Les parents semblent être familiers avec ce devoir des enseignants :

Seulement qu'au départ, le petit garçon (son fils) me demandait toujours si c'était normal, si ce que nous faisons à la maison était normal. C'était toute des questions qu'il ne s'était jamais faite poser avant, le petit garçon se faisait demander si il avait des problèmes à la maison. Ça lui paraissait bizarre, mais je lui ai expliqué que le Canada ce n'est pas comme en Afrique, qu'on se demande juste si les enfants sont bien à la maison. » (P. 5).

4.3 Conséquences

Deux grandes conséquences sont notées à travers les obstacles qui se posent : des difficultés de communications et des difficultés scolaires.

4.3.1 Difficulté de communication

La langue, qui est le moyen indispensable pour s'informer et pour se scolariser s'avère non maîtrisée, d'où plusieurs confusions et ralentissements dans les apprentissages : «Quand on a des jeunes qui arrivent de l'extérieur, c'est sûr que le premier blocage semble être au niveau de la communication» (D3).

Les responsables du CIR font référence au discours qui a dominé les discussions sur l'immigration et dans lequel la province soulignait que le Nouveau-Brunswick n'était pas prêt pour l'immigration.

Le manque d'information engendre à l'occasion, certaines confusions dans les perceptions et dans les attentes les uns à l'égard des autres : «Le défi c'est que, comme je l'ai dit, *l'attente*. Ils viennent d'un système où l'attente du professeur vis-à-vis des élèves et vice versa ça ne sont pas les mêmes» (Ens1).

Ce qui se dit au sujet des élèves peut être dit aussi pour les parents : «Avec eux ça serait intéressant que les parents puissent être plus informés au niveau peut-être du système d'éducation, de l'école.» (Ens4), ou encore : «Et je pense que l'école on s'attend que les parents, de nos élèves immigrants participent comme nos parents d'ici. Mais ce n'est pas nécessairement le cas.» (Ens6).

Cette situation engendre plusieurs conséquences. En somme, les participants soulignent certains défis à cette immigration. La non maîtrise de la langue entrave la communication entre enseignants et élèves. Les enseignants disent ne pas comprendre ce que l'élève dit : «Cette année je viens de recevoir un élève qu'on a placé dans ma classe en 10^e année, et au départ je ne savais pas si elle parlait le français, l'anglais ou une autre langue... Je ne comprenais pas» (Ens3) ou encore: «[...] mais quand il explique je ne comprends pas, tu vois. Parce que ce n'est pas comme ça qu'on a l'habitude de lui expliquer les choses chez lui» (Ens1). La communication entre élève/élève se trouve bloquée, ce qui entrave leur socialisation et par là leur intégration.

Les nouveaux arrivants, en fréquentant la même classe que leur groupe d'âge sans maîtriser la langue tombent dans un isolement paradoxal : tout en étant présent dans ces classes où ils travaillent sur des *projets*, ils restent absents par leur incompréhension de ce qui se passe en salle de classe et par leur mutisme et leur incompréhension de ce qui se passe sous leurs yeux :

Puisqu'il y a aussi un problème de langue lorsqu'il doit rester dans un même cours, travailler dans un projet ça donne [...] on a l'impression qu'ils sont dans les nuages là. Ils ne comprennent pas du tout ce que disent les autres.» (Ens1).

Même ceux qui viennent de pays francophones se trouvent dérouterés par le parler local, le *chiac* (mélange de français (ancien et actuel) et d'anglais:

Ils viennent d'un pays francophones, on n'utilise pas du tout l'anglais dans le langage français et que lui il a déjà un handicap, il n'utilise pas bien le français et maintenant rencontrer un autre élève qui mélange le français et anglais, donc, ça fait que la difficulté chez lui, il ne comprend pas du tout (Ens1).

4.3.2 Difficultés scolaires

Il va de soi que la situation contradictoire dans laquelle se trouvent ces jeunes immigrants ne joue pas en leur faveur : il leur est demandé d'apprendre un contenu avant même de maîtriser la langue, ce qui ne leur permet pas de passer à d'autres apprentissages. Les enseignants relatent de ces difficultés : «Comment est-ce qu'elle peut répondre à des questions de sciences si elle ne peut pas communiquer. Pour elle, la science c'est du chinois» (Ens3).

Cette situation a comme conséquence le ralentissement de leurs apprentissages. Mais le défi est de taille lorsqu'il s'agit d'immigrants allophones et anglophones, défi qui va jusqu'au décrochage du secteur francophone au profit du secteur anglophone :

Il est parti à l'école anglaise à cause de la langue. Lui, c'est bien simple, il aimait vraiment l'école c'est évident que c'est à cause du service qu'on a perdu, parce que lui ça l'inquiétait, il ne voulait pas baisser ses notes (DA2).

Les parents expliquent leur dilemme devant le choix du secteur anglophone plutôt que francophone.

Mais il y a eu un autre parent ici qui venait du Bangladesh son grand problème ce n'était pas du côté social, mais du côté langue, disons au niveau de l'école. Ils avaient une fille de l'âge de mon garçon qui a changé d'école. C'est ça le grand problème. (P7).

Mais certains rapportent les cas d'élèves qui changent pour le secteur anglophone :

Il aurait fallu qu'une intégration ait été faite au début comme avec X, une autre immigrante, elle venait seulement à deux cours et les autres cours dans la journée elle avait de l'aide pour essayer d'apprendre la langue. Son approche a été différente je pense, mais elle est partie à John Caldwell aussi. (Ens8).

B LA SCOLARISATION

Les élèves immigrants ne sont pas un groupe homogène. Ils sont très différents par leurs caractéristiques socioculturelles et socio-économiques : « Six différents immigrants [...] six problèmes différents [...] on doit trouver six solutions » (Ens2).

4.1 Obstacles liés aux caractéristiques des élèves

4.1.1 Absence des antécédents scolaires de l'élève

Les directeurs d'écoles mentionnent la difficulté d'évaluer adéquatement le degré de scolarité des nouveaux immigrants. Ils notent que ces élèves, surtout les jeunes réfugiés accusent des retards académiques importants. Ils viennent souvent dans les écoles sans documents qui justifient leur degré de scolarité : « Pis comme ça arrive, que j'ai pu voir, ça arrive souvent, l'élève est arrivé sans dossier scolaire, on avait pas de relevé de notes, on avait pas d'antécédents, on avait pas d'histoire scolaire. » (Ens. 11).

L'école n'a pas d'autres choix que de les classer au même niveau scolaire que les élèves de leur âge, ce qui ne correspond pas toujours au vrai niveau de l'élève : « Parfois il y a des surprises là-dedans. Il était peut-être juste rendu au niveau sixième année mais son âge dit qu'il est en neuvième année. » (D5).

Certains mentionnent que le classement des élèves se fait en fonction de leur âge. Comme on ignore souvent leur niveau de scolarité. Ils sont classés parmi les élèves de leur tranche d'âge, sans considération de ses acquis académiques, ce qui n'est pas sans conséquences sur la réussite de l'élève : « [...] avoir un élève qui a terminé une 6^e année ou 5^e année et qu'on le place en 10^e en 11^e, à cause de son âge, on le place en plein milieu de l'échec » (Ens 5). Des retards académiques importants sont notés surtout dans le cas des réfugiés qui n'ont pu fréquenter l'école durant plusieurs années : « [...] ils ne sont pas allés à l'école depuis 3-4 ans, ce n'est pas qu'ils sont moins intelligents » (EA1).

Mais bien que certains cas soient disponibles, ils restent non utilisables puisqu'ils sont fournis dans une langue autre que dans l'une des deux langues officielles. Un directeur relate les difficultés d'interprétation du dossier des élèves immigrants :

[...] On a eu des cas où on ne comprenait pas les rapports scolaires qui nous étaient remis, c'était en arabe ou d'une autre langue. On ne savait pas quels étaient les cours. On doit se fier à ce que la personne nous traduisait, qu'est-ce qu'était le contenu du rapport scolaire et nous, on essaye de se baser là-dessus pour savoir qu'est-ce qu'on fait avec ce jeune-ci. (D5).

4.1.2 Niveau socio-économique

La situation socio-économique des immigrants du Nouveau-Brunswick est, selon les personnes interrogées, hétérogène. Certains font état de familles à l'aise : « ils sont des gens très à l'aise, ils ont un niveau de scolarité égal ou équivalent à ce qu'il y a ici » (AP1), d'autres nous parlent d'immigrants qui vivent des situations difficiles : «[...] c'est un petit peu plus facile pour eux que pour l'élève qui va avoir trois ou quatre ans dans un camp de réfugiés avant de venir au Canada. » (AP1).

Le personnel des écoles soulève la précarité de la situation économique de certaines familles immigrantes et souligne le besoin financier dans lequel ils se trouvent pour permettre aux élèves de participer aux activités de l'école, d'avoir le matériel nécessaire voire même de la nourriture :

Côté matériel, un gros, gros manque de matériels. Côté nourriture, la plupart des enfants des familles immigrantes, on leur offre la collation, on leur offre le dîner au complet parce qu'ils n'ont pas les sous. [...] Parce qu'ils arrivent à l'école, puis ils leur manque de tout, cahiers, crayons, bons nombres d'enseignants vont acheter ces choses-là, ou on en a à l'école et on va leur offrir. (D10).

Ceux qui doivent participer à des activités sportives ne peuvent pas le faire à cause du manque de transport : « Le parent, la tante n'a pas de véhicule pour les amener à ce sport. Donc ça reste là, le talent est là, étouffé dans l'œuf » (Ens2).

Certains parents mentionnent que leurs enfants souffrent de leur précarité socio-économique surtout que ces derniers se trouvent en présence d'enfants de familles aisées :

Aussi le fait que je suis la seule ici avec eux, les autres enfants parlent de leurs pères, de leurs situations, "mon père m'a acheté ceci", "on a ceci à la maison", alors c'était un peu difficile auparavant, mais maintenant ça va. Au début il demandait "pourquoi tu ne peux pas m'acheter ceci, pourquoi on a pas ça", et je lui disais que ça allait venir avec le temps. (P5).

Cette situation, disent-ils accentue leur sentiment d'être différent des autres : « ... Tout le monde raconte ce qu'ils font en vacance, et c'est un peu différent, lui il est un peu gêné, mais ça va... » (P.5)

4.2 Solutions liées aux pratiques des enseignants

4.2.1 Pratiques pédagogiques

Au Nouveau-Brunswick francophone, les récentes réformes en éducation s'appuient sur les fondements du cognitivisme et du socioconstructivisme et sur les plus récentes recherches sur le cerveau et son fonctionnement dans l'apprentissage (MÉNAB, 1999). Ces réformes se basent sur le principe selon lequel le processus d'apprentissage comme un processus actif et continu de construction de sens et les élèves comme des agents actifs dans la construction de leurs propres connaissances et de leur apprentissage.

Les nouveaux élèves immigrants se trouvent déphasés par rapport à ce mode de fonctionnement : « Là-bas chez eux, peut-être le professeur c'est quelqu'un qui transmet le savoir alors qu'ici dans notre système on veut que l'élève construit le savoir avec le professeur. » (Ens2). La direction d'école, est consciente de cette différence à laquelle son personnel est confronté : « Notre façon d'enseigner, où on va rendre l'élève beaucoup plus actif, tandis que dans leur pays c'est beaucoup plus magistral, c'est l'enseignant qui a la notion absolue donc l'élève est là uniquement pour recevoir » (DA4).

Dans le même sens, l'agente pédagogique explique :

Si on prend au niveau du district 01 et au niveau provincial, c'est l'approche plutôt socioconstructiviste tandis que ces élèves-là venaient d'un système scolaire souvent qui avait un régime plus behavioriste donc plus axé sur les connaissances et ils se sentaient vraiment perdus » (AP).

Les parents explicitent cette différence, qu'ils voient à travers des travaux de leurs enfants

La façon d'enseigner est différente l'approche est différente, mais je trouve que le système canadien est très bien. Ben... on prépare les jeunes à beaucoup de défis. Par exemple ils font beaucoup de présentations depuis qu'ils sont très jeunes alors que nous c'est vrai on se base beaucoup sur la théorie. (P13).

Ils soulignent les points forts du système canadien, les divers apprentissages que leurs enfants font. L'apprentissage académique, l'apprentissage des TIC, les compétences à l'oral, la musique comparativement à leurs pays d'origine où le tout est centré sur l'aspect académique, soit la lecture, l'écriture et les mathématiques :

À voir une fille en deuxième année faire un projet, faire des recherches, faire la présentation d'un projet, l'enfant en troisième année : «je dois faire ma recherche sur l'ordinateur, sur l'Internet et développer un document... ça» C'est formidable! (P. 11).

Certains parmi eux considèrent le système de haut niveau :

Regarde mon petit, à la première année, il lit très bien. Alors que chez nous, un enfant en quatrième année, il ne connaît pas bien la lecture, mais ici en première année il connaît bien. Oui, chez nous on n'a pas les moyens de faire la musique, les enfants font la musique et font les arts. C'est très intéressant. L'ordinateur : Oui, même c'est eux qui m'apprennent. (P.12).

Mais bien que les parents soient en béatitude sur certains points du système scolaire, ils sont, cependant, dans d'autres cas, critiques. Ils soulignent le manque d'ouverture du système sur d'autres civilisations et d'autres pays:

Moi...si j'étais un enseignant et en tenant compte de ce que mes enfants me disent que pour améliorer nos connaissances il voudrait peut-être introduire des cours relatifs à d'autres régions par exemple ici au Canada. Nous en Afrique, nous apprenons l'histoire du Canada, l'histoire des États-Unis, de la France, de la Belgique de la Suisse, mais il y a très peu de gens ici qui apprennent l'histoire du Rwanda chez nous. (P7).

D'autres parents abondent dans le même sens : «Pour la géographie et l'histoire. Chez nous on apprend la géographie de la France et les autres pays, mais ici je vois qu'ils apprennent seulement pour ici... les enfants ne connaissent pas les choses sur les autres pays». (P12) ou encore : «... en

huitième année, j'ai remarqué qu'au niveau de l'histoire de la géographie d'ailleurs comparativement au système français il n'y a pas beaucoup de chose qui est fait.» (P13).

4.2.2 Pratiques évaluatives

L'élève allophone ne peut faire état de ses connaissances ou de ses acquis académiques puisqu'il éprouve des difficultés à s'exprimer dans la langue d'enseignement. Lorsque l'enseignant adapte son approche pédagogique en donnant plus de temps pour réaliser les travaux ou en utilisant des outils différents pour évaluer l'élève, il est tiraillé par rapport à l'iniquité ressentie par les autres élèves de sa classe :

Comment évaluer un élève qui n'a pas l'acquisition de la langue et lorsqu'il passe son test ce n'est pas parce qu'il ne peut pas faire sa production, mais c'est peut-être qu'il n'a pas les outils pour pouvoir transmettre les connaissances. Ça, c'était vraiment difficile pour les enseignants, car c'était à la fois leur laisser une chance, car ils étaient conscients que l'élève ne maîtrise pas la langue. Toutefois en leur laissant une chance et en leur faisant faire des travaux à la fois compensatoires et là il y a toute la question de favoritisme et comment les autres élèves allaient prendre ça. Ça met les enseignants dans une position où ils ne savent pas trop sur quels pieds marcher et en même temps ils ne veulent pas nuire à l'intégration de l'élève, ils essaient de ne pas favoriser et d'avoir des commentaires des autres jeunes, question d'égalité. (CIR).

Les directeurs d'école sont conscients de ce problème: « C'est une préoccupation qu'on a, de la façon qu'on va accommoder ces jeunes-là au niveau de l'évaluation. » (D4).

Les enseignants font état de l'adaptation de leurs pratiques pour répondre aux jeunes arrivants : « [...] Lui j'avais la permission de lui donner plus de temps sur ses évaluations ou même sur ses travaux» (Ens11), ou encore : «C'était un élève qui pouvait suivre la matière, mais quand ça venait le temps des évaluations, il fallait lui donner plus de temps. C'était un élève qui était plus lent...» (Ens10).

4.3 Solutions liées aux pratiques de gestion

4.3.1 Lien école communauté

Les écoles sont en lien avec des associations d'immigrants : Carrefour d'immigration rural (CIR) et l'Association of the Greater Moncton Area (Magma). L'une des écoles en milieu rural collabore avec le

CIR : «[...] on travaille toujours en partenariat avec le Carrefour d'immigration rural parce qu'eux ont 2-3 personnes ressources qui s'occupent uniquement de ces familles pour l'intégration au niveau de la communauté... » (D4).

Plusieurs intervenants scolaires mentionnent l'aide par Magma, qui supporte les nouveaux arrivants dans leur recherche d'emploi, l'évaluation des compétences linguistiques en anglais et la sensibilisation à la culture. Les directions collaborent avec les associations pour régler certains problèmes quotidiens : « La seule association que j'ai vraiment travaillé avec c'est au niveau de Magma. Ces personnes là, y viennent chercher ces jeunes là, y les amènent à différents rendez-vous par exemple médecin, dentiste.» (DA4).

Ils soulignent cependant qu'il s'agit d'une aide temporaire : «Magma vient nous les présenter et ensuite on entend plus parler de Magma. Ce qu'on trouve très difficile. » (D10).

Les pratiques dans les différentes écoles du N-B restent très disparates. Elles ne proviennent pas de politique globale, mais d'initiatives isolées. Pour assurer l'égalité des chances en matière d'éducation et de favoriser la réussite scolaire de ces élèves, le personnel de l'une des écoles a mis en place des structures d'aide adaptées aux besoins particuliers et spécifiques à cette clientèle; un directeur à Fredericton raconte comment il organisait un jumelage pour chaque nouvel immigrant, qui avait ainsi une sorte de "mentor " pouvant le guider dans l'adaptation aux codes scolaires.

Les enseignants nous ont, fait état de leurs implications pour aider les nouveaux arrivants, et ce, même en dehors des heures de classe. Leur aide dépasse l'aspect académique, mais touche l'affectif. Un directeur d'école (D5) témoigne de l'implication de ses enseignants et de leur disponibilité.

4.3.2 Formation du personnel

Le besoin de formation et le besoin d'outil revient souvent dans le discours du personnel enseignant et c'est même souhaité par une direction d'école « [...] si nos membres du personnel [...] ont reçu la formation et s'ils ont des outils pour travailler comme professionnels, ils vont accueillir de façon positive ces élèves-là. » (D4). Les enseignants soulignent les lacunes en matière de formation des enseignants pour ces élèves à risque : « On forme nos enseignants pour l'intégration d'un jeune qui a une déficience intellectuelle, des troubles d'apprentissage, on essaie, au moins on accompagne. Mais avoir un immigrant qui arrive, ça mérite d'avoir ce même encadrement ...» (Ens11).

Un enseignant «reproche» à l'université de ne pas préparer les enseignants à accueillir des élèves immigrants en classe :

[...] On ne forme pas de nouveaux enseignants à l'université nécessairement par rapport à cette problématique là. C'est une erreur catastrophique d'après moi, de prendre pour acquis que des enseignants peuvent juste par leurs sensibilités accueillir des élèves qui ont vécu toutes sortes de scénarios autant des situations de guerre, de conflits tout ça. » (Ens11).

4.3.3 Accueil

L'un des constats qui revient le plus souvent dans le discours des acteurs scolaires est le fait que les élèves immigrants soient « parachutés » sans préparation dans un milieu scolaire qui ne l'est pas non plus. Si les directions d'écoles constatent qu'il leur manque parfois des données sur les immigrants, ce sont les enseignants qui relatent le plus de détails sur cette question. Les enseignants disent manquer d'informations au sujet de leur clientèle. Ils parlent de la nécessité de connaître celle-ci pour pouvoir adapter leur enseignement à ses besoins. Ils soulignent l'importance d'informer le personnel sur les caractéristiques de ces élèves : «Il serait important d'avoir plus d'informations sur ces élèves avant qu'ils nous arrivent dans notre classe.» (Ens3). Ils veulent savoir d'où ils viennent et pourquoi, en bref, s'il s'agit d'immigrants qui ont choisi leur destination ou si ce sont des réfugiés et ce, pour mieux répondre à leurs besoins :

Ce que j'aimerais, c'est que quelqu'un vienne nous voir, et nous dise : ils arrivent de Toronto, ils arrivent de Montréal, ils arrivent du Sénégal, d'où est –ce qu'ils arrivent et qu'est-ce qu'ils viennent vivre ici ces familles-là?' pour nous aider à mieux les connaître, mieux les guider. Ils vivent parfois des atrocités, des cauchemars, et on n'est pas au courant. (D10).

Mais le manque d'accueil, dans certains cas, n'a été fait ni du côté des élèves immigrants ni du côté des élèves de la communauté d'accueil. Cette situation engendre un choc culturel chez les uns et les autres. Cette confrontation culturelle est parfois ressentie par ceux qui accueillent. :

J'en ai un au début qui m'a dit qu'il avait peur de ma petite fille parce qu'elle avait la peau noire, je lui ai expliqué que c'était une personne comme nous sauf que sa peau était noire.

J'en ai discuté de nouveau avec lui et sa mère et maintenant il n'y a aucun problème et ça va super bien. (Ens11).

Cette peur est réciproque. L'un des parents la rapporte: «Ils commencent déjà à s'habituer avec les amis. Avant, ils ne s'intéressaient pas à eux. Ils avaient peur d'eux, mais maintenant ils sont habitués.» (P12).

Si pour certains, l'adaptation a été un long processus, pour d'autres, cette adaptation s'est faite rapidement et sans problème : « Ils s'adaptent très, très bien ils ont beaucoup d'amies, ils n'ont jamais eu de problème » (P13).

C. LA SOCIALISATION

Les répondants manifestent de l'empathie pour les élèves immigrants. Ils reconnaissent les difficultés inhérentes à l'adaptation de leurs élèves et ont une attitude positive face aux problèmes qu'ils constatent. Ils sont conscients de la spécificité de cette clientèle, de sa diversité sur plusieurs points, entre autres, linguistiques (allophone, anglophone, francophone), socio-économiques et culturelles.

4.1 Référents culturels

Le jeune immigrant n'a pas seulement à apprendre la langue, mais aussi à s'approprier les symboles, les pratiques locales et la tradition de la société d'accueil. Le contenu des programmes scolaires sont imprégnées de symboles de référents culturels qu'il ne reconnaît pas, ce qui n'est pas sans conséquences sur l'apprentissage et sur l'évaluation. Les directions d'écoles, comme les enseignants sont conscientes de cette limite :

Quand on dit Walt Disney ici ou bien on dit Floride, ici tous les enfants savent de quoi on parle, mais un immigrant, un élève immigrant quand tu dis Walt Disney et que tu lui donnes un test sur Walt Disney c'est complètement nouveau. (D12).

Les enseignants soulignent l'absence de référent pour les élèves lorsqu'ils parlent par exemple de fête : « Là on parle beaucoup de Noël, bien pour elle c'est nouveau, a connaît pas ça. Donc jouet, cadeau, bas de Noël, père Noël, traîneau a connaît pas... » (Ens9). Les directions d'écoles sont conscientes de ces difficultés que les enseignants vivent en classe : « On parle d'un sapin, on parle d'une fête, on parle d'un anniversaire, on parle d'une activité, on parle du zoo pour eux autres c'est complètement du nouveau. Il faut leur expliquer chaque, chaque petite chose. » (D10).

Les enseignants ont évoqué la notion du temps chez les élèves. Les uns considèrent que la lenteur est une nature, un style de vie de ces élèves:

Et ces personnes ne sont pas vite de nature, je me rends compte avec X, c'est vrai qu'ils sont lents. Nous on est habitué à pousser et parfois je trouve que je le pousse trop, il n'est pas pressé, ce n'est pas le même style de vie. (Ens8).

D'autres expliquent cette lenteur dans la réalisation des tâches chez ces élèves par la non maîtrise de la langue. Ces trois thèmes reviennent souvent dans les propos des répondants pour caractériser la culture des immigrants. Ils mentionnent que ces élèves immigrants sont des modèles :

C'est incroyable la façon dont ces enfants-là approchent le système scolaire, de façon disciplinée, le respect qu'ils ont envers les adultes est totalement différent. Ces élèves-là, en plus d'avoir une grande motivation face à les apprentissages sont aussi des élèves si vous voulez modèles au niveau de l'école. (D6).

Les parents trouvent que leurs enfants se sont adaptés plus vite qu'eux :

Moi, j'ai eu beaucoup plus de problèmes à m'intégrer à la ville, eux pas. J'ai trois enfants et la petite à la maison et chaque fois que les deux gars sortaient dehors pour jouer, la petite dormait, je me demandais comment garder celle qui dort et m'occuper des deux qui étaient dehors. J'ai eu de la difficulté parce qu'au Cameroun, ils pouvaient jouer dehors seuls et je restais à la maison avec la petite parce que tout le voisinage se connaissait et il n'y a pas beaucoup de distance entre les maisons. (P13)

Les enseignants évoquent chez les jeunes élèves une socialisation qui se fait par imitation lorsque ceux-ci ne parlent pas français : «La première journée qu'elle est arrivée dans ma classe, elle voyait les amis s'asseoir par terre et elle s'assoit par terre. Elle voyait un ami aller boire, elle allait boire, c'est comme ça qu'elle s'est adaptée et intégrée dans la classe». (Ens9).

4.2 Cultures en présence

Le secteur francophone met l'accent de plus en plus sur la valorisation de la culture francophone acadienne. Entre autres, l'un des éléments sur lesquels l'enseignant est évalué se formule comme suit dans le *Programme d'évaluation du personnel enseignant* (MENB, 1999) «Connaissance de la culture francophone et acadienne des élèves : L'enseignant profite de la culture francophone et acadienne pour

rendre le contexte d'apprentissage plus signifiant en classe et à l'école» (MENB, 1999, p. 16). Cette position ne fait cependant pas l'unanimité. Certains insistent sur l'importance de promouvoir la notion de culture francophone et acadienne : « c'est évident au niveau du District et de l'école, et qu'il est clair de devoir faire la promotion de la culture acadienne.» (ER2), mais d'autres rapportent des points de vues ambivalents au sein de leur Comité de parents: «... au niveau de mon comité de parents, c'est partagé. Il y en a qui dit qu'il faut promouvoir la culture acadienne et d'autres vont dire qu'il ne faut pas. (D7).

Dans leur discours, certains enseignants montrent que la culture acadienne et son histoire suscite de l'intérêt chez les élèves immigrants. S'ils ne vont pas jusqu'à dire que certains élèves immigrants s'identifient aux acadiens, on peut du moins dire qu'ils font des analogies avec leur propre culture :

Les élèves sont vraiment intéressés à leur culture comme eux sont intéressés à la nôtre aussi et surtout lorsqu'on leur parle de la déportation, mais c'est surtout ce qui les intéresse c'est les conflits entre les Français et les Anglais. Eux ce sont surtout des conflits de religion et ici ce sont des conflits de langue. Lorsqu'on étudie l'histoire du Canada et du N.-B. et qu'ils voient la manière que les Acadiens se sont défendus, ils font des liens avec leur vécu et ça, ça intéresse les élèves des deux côtés. (Ens13).

Mais au-delà de ce débat, se situe une autre question. Si le débat posé par certains se situe au niveau de deux cultures (acadienne et/ou francophone) une autre dimension vient s'ajouter à cette complexité :

Ce qu'on essaye de faire beaucoup à l'école et dans les écoles on parlait beaucoup de la culture française, mais acadienne, mais on oubliait d'ouvrir l'horizon des enfants et qu'à l'école tu n'es peut-être pas né acadien, mais on va valoriser ta culture à toi aussi et on va essayer de travailler ensemble. C'est un bel ajout pour l'école et on essaye d'être moins *encarcanné* dans la culture acadienne et plus vers une culture francophone mondiale pour laisser la place à tout le monde. (DA9).

Certains parents vont dans le même sens et réclament plus d'ouverture et soulignent l'importance de ne pas se cantonner dans une seule culture :

Mais si nous réussissons à conserver nos cultures, cela sera une richesse au lieu d'axer seulement sur une seule culture. C'est cela l'intégration. Il faut seulement donner de la place pour une autre culture, car chaque culture a des aspects positifs et négatifs. La

richesse est de connaître toutes ces cultures et de faire un choix sur ce qui nous convient. Aussi, on parle souvent de l'Acadie à l'école. Il n'y pas seulement que les Acadiens dans les écoles. Il y a d'autres cultures. Mon enfant n'est pas Acadien. Cela dépend de la définition d'Acadien. Si on le considère comme étant Acadien, car il est né ici, moi je le considère comme étant Algérien. Il est vrai que la majorité est Acadien. Je suis d'accord, mais qu'on met l'accent que sur les Acadiens, je ne veux pas cela. (P. 9).

4.2.1 Décalage

L'un des parents parle de sa difficulté à accepter la culture de la société d'accueil dans sa totalité. Il dit que le problème ne se pose pas pour l'enfant mais se pose pour lui, en tant qu'adulte :

Par contre, pour moi c'est un problème, car je dois le protéger un peu des choses que je ne veux pas qu'il prenne. ... Alors toutes les fêtes, que ce soit Père-Noël, Sainte-Patrick, c'est commercial. D'abord elles n'appartiennent pas à ma religion, donc je dois lui expliquer que ce n'est pas en lien avec notre religion. Et deuxièmement, ce n'est pas seulement sur le plan de la religion, cela n'a aucun sens moral, c'est seulement commercial. [...] Je dois intervenir dans ce cas là. [...] J'aimerais que Noël demeure une fête familiale. Cela ne rentre pas à l'école. Par contre, la culture, cela ne me dérange pas tant que cela. (P. 9).

Certains voient que la position de l'école est respectueuse quant aux notions de la culture et de la religion de l'élève immigrant : «Pour la religion à l'école je pense que les enfants sont très bien intégrés, d'après les échos que j'ai entendu il y a beaucoup de respect entre les différentes religions (P.13). Il souligne l'importance pour les éducateurs de connaître les différentes religions pour pouvoir en discuter objectivement avec ses élèves.

Cependant, ce point de vue ne fait pas l'unanimité. Le concept d'intégration est mis en question:

C'est quoi la définition de s'intégrer? Ce n'est pas de s'effacer et d'effacer sa culture. C'est de conserver sa culture et accepter les autres cultures. Je pense que nous devons aller dans ce sens là et oublier un peu d'introduire ces choses à l'école. (P. 9).

L'un des parents critique la façon avec laquelle les enfants sont éduqués et la tolérance des parents, qui acceptent tout :

[...] si déjà le Canada se pose la question et dit que nous avons développé des enfants roi c'est que le Canada reconnaît qu'il y a un problème et si qu'il reconnaît qu'il y a un problème c'est qu'il faut faire quelque chose. C'est ça la grande difficulté, un système de compromis qui accepte tout. La culture canadienne un enfant de 13 ou 14 ans a le droit d'apporter une copine chez lui devant les parents c'est impossible en Afrique. C'est une grande difficulté que nous avons...» (P.11).

4.2.2 Intimidation et racisme

Il est difficile d'établir un patron, un modèle uniforme d'adaptation des élèves immigrants au Nouveau-Brunswick. Au primaire, plusieurs acteurs (agents pédagogiques et enseignants) témoignent du bon accueil que l'école fait aux élèves immigrants à l'école : « Je sens que les jeunes sont heureux. Je sens vraiment aussi que l'école a accepté ces jeunes-là. » (DA2), et que leur culture est considérée comme une richesse pour le milieu. (AP1).

Dans certains cas, les répondants disent que les élèves s'adaptent et dans d'autres, qu'ils ne s'adaptent pas. En fait, l'intégration ne se fait pas toujours de façon uniforme : des cas de réussite sont rapportés :

Il (élève immigrant) était aimé par la plupart des élèves, de tous les élèves. Puis il s'est beaucoup impliqué au niveau de l'école. Il était dans plusieurs comités. Je sais qu'il faisait du sport à l'extérieur. Moi de ce que j'ai observé je n'ai jamais vu aucun conflit de cet élève-là avec d'autres. Il est de race noire. Je n'ai jamais entendu de commentaire raciste, pas du tout. Il a été accepté par les élèves. Il s'est fait des amis en peu de temps. C'a été un franc succès. (Ens10).

Alors que d'autres, dans d'autres écoles, mentionnent que leurs élèves se ghettoïsent, se regroupent ensembles, se marginalisent: « À quelques exceptions près, c'est presque seulement ensemble qu'ils se tiennent. (DA4). Ils ne critiquent pas les élèves de la situation mais s'interrogent sur la responsabilité de l'école : «Donc, est-ce qu'on a réussi l'intégration sociale comme ça devrait être, je ne pense pas. » (DA4).

Mais en les écoutant parler, et par rapport aux problèmes qu'ils ont rencontrés, il existe une barrière, parce que d'après ce que j'ai pu comprendre, les africains sont vraiment à part, cela cause vraiment des problèmes. (P5).

Les parents font état de leurs difficultés liées autant au climat, qu'à leur couleur de la peau et à l'adaptation de leurs enfants. L'un des parents relate d'une situation problématique à l'école, où son fils vivait de l'intimidation à cause de la couleur de sa peau.

Ils évoquent leur difficulté dans leur intégration au milieu: climat, couleur de la peau, les enfants sont attirés par l'école anglophone

Si on ajoute l'intégration à un nouveau milieu, ce n'est pas facile en plus nous sommes arrivés en hiver, il faisait froid, tout le monde est blanc alors que tout le monde était noir et qu'on ajoute toutes ces difficultés les enfants ont dit : « on va à l'école anglaise ». (P4).

Les parents rapportent aussi quelques cas d'intimidation verbale (traiter de nom)

Le garçon qui avait des problèmes à l'école, il avait eu des bagarres à l'école, parce qu'il y avait des gens qui le traitait de "sale nègre", et ça lui faisait vraiment beaucoup de peine... et je voulais le changer d'école, mais j'ai vu que toutes les écoles sont les mêmes, il faut gérer. ..; avant il ne sortait même pas pour se promener dans Moncton ; on lui a dit que si on t'attrape quelque part, si on te croise, on va te faire ceci, on va te faire cela, alors c'était un peu gênant, mais ça va maintenant. (P5).

Ils rapportent également un cas d'intimidation sociale (rejet) : «La maîtresse a dit de s'asseoir à côté et elle a refusé, elle a dit qu'elle ne peut pas s'asseoir avec des Africaines.» (P. 12).

Les acteurs scolaires précisent que l'encadrement des élèves immigrants du primaire se fait plus facilement que ceux du secondaire (manque de continuité, les changements de locaux, de profs d'une période à l'autre...) « ...au niveau de l'encadrement au primaire c'était beaucoup plus facile pour ces jeunes là, étant donné qu'au primaire les élèves sont toujours avec le même groupe classe avec le même enseignant. » (DA4).

Plus le jeune intègre tôt le système d'éducation, moins le choc culturel est grand. « J'ai l'impression qu'au secondaire, des fois ils arrivaient là, c'est plus un gros choc à cause de l'âge de l'enfant. » (D6).

Certains croient que c'est au secondaire que l'intégration est plus simple, où la population est plus grande, l'immigrant peut se trouver des affinités avec d'autres élèves immigrants. À l'adolescence, on est plus enclin à rechercher l'amitié, à vouloir faire partie de la « gang », à s'identifier à un groupe.

Moi au secondaire, ils ont été accueillis par les autres, ça été super, ils n'ont pas eu d'étiquetage, ils se sont fait des amis tout de suite même au niveau de relation pour nous avec eux, c'était très bien, les élèves étaient à l'aise. (Ens8).

Les parents, aussi soulignent que les plus jeunes enfants s'adaptent mieux [...] C'est un peu plus difficile pour les plus grands que pour le petit. (P5).

4.3 Solutions : accueil et formation

Les enseignants sont conscients des difficultés inhérentes à l'accueil des nouveaux arrivants, malgré l'existence de certains outils (trousse) et du support de certains organismes (SAANB, Magma), ils souhaitent être mieux préparés, en ayant plus d'information sur les nouveaux arrivants et avoir une formation qui leur permet de répondre aux besoins des élèves immigrants : « Il faut former, comment on va faire un plan d'intervention avec un nouvel arrivant? » (Ens11).

Ils souhaitent une politique sur l'immigration élaborée au niveau du district et des écoles. Les enseignants manifestent le désir d'avoir du personnel extérieur qui les accompagne dans leurs démarches d'intégration des nouveaux élèves, du temps de libération pour qu'ils puissent se préparer afin de bien accueillir les immigrants. Certains favorisent l'instauration de classes d'accueils :

Je pense que ça commence, je pense que les districts scolaires, il faut qu'il ait une vision. Puis qui aient un cadre. Puis mêmes des politiques, où est-ce, qu'il délimite ce qu'une école peut et ne peut pas faire. (Ens11).

V Synthèse et discussion

Cette étude s'est articulée autour de trois grands thèmes: la francisation des immigrants, leur scolarisation et leur socialisation.

Nos participants ont parlé de deux types d'élèves immigrants dans l'école en MMF. Quand l'élève immigrant maîtrise le français, ils le perçoivent comme richesse pour le MMF, dont l'intégration se fait en continuité et non en rupture avec la mission de l'école de ce milieu. Mais dans le cas de non maîtrise du français, certains acteurs le perçoivent plutôt comme obstacle pour le MMF dans le sens que celui-ci impose dans certains cas limites, l'usage de l'anglais pour débloquer la communication en classe, à l'école et avec les parents. Nos résultats montrent que trois types d'obstacles se posent à la francisation des immigrants : 1) des obstacles que nous avons nommés structurels ayant trait au tutorat (qui se fait

en dehors de la classe, de façon insuffisante) le manque de préparation du système scolaire à l'accueil des immigrants et le manque de préparation de ces immigrants) des obstacles reliés aux caractéristiques sociodémographiques et culturelles du N-B et des immigrants, situation qui se traduit par des difficultés de communication et de difficultés scolaires.

La scolarisation des élèves, surtout ceux qui ne maîtrisent pas la langue, pose problème. Certains parmi eux se présentent sans aucune trace écrite sur leurs antécédents scolaires. La tâche est difficile dans le sens où ces groupes ont des caractéristiques hétérogènes (de par leurs caractéristiques socioculturelles et socio-économiques). Ce qui s'applique sur l'un ne s'applique pas nécessairement sur l'autre.

Les acteurs scolaires répondent aux besoins de cette clientèle en agissant sur leurs pratiques de gestion, leurs pratiques pédagogiques et évaluatives. Plusieurs solutions sont alors envisagées pour améliorer les services à ces groupes soit la formation et la préparation des ressources humaines et de la disponibilité des ressources matérielles. Il s'agit d'avoir de l'aide et du support, former des personnes responsables de ce dossier et à laquelle ils peuvent se référer.

Pour ce qui de la socialisation, les participants à l'étude ont souligné la diversité des groupes en présence qui ont des besoins diversifiés, une culture et des valeurs différentes. La rencontre des différentes cultures bien qu'elle semble se faire dans une certaine harmonie laisse entrevoir des cas d'intimidation et de racisme.

Les participants ont souligné les limites des pratiques compensatoires concernant l'apprentissage de la langue et les conséquences qui en découlent. La non maîtrise de la langue entrave la communication à différents niveaux. En étant introduits en salle de classe sans la maîtrise de la langue, ils se trouvent dans ce qu'on pourrait appeler une *solitude paradoxale* : tout en étant présent dans ces classes à travailler sur des "projets", ils restent absents par leur incompréhension de ce qui se passe en salle de classe, comme en témoignent les enseignants.

Nos résultats nous ont révélé que dans plusieurs cas, les obstacles mentionnés sont associés à la non maîtrise de la langue. Rappelons qu'en MMF, la francisation des nouveaux arrivants se fait en dehors des heures de classe, sous forme de tutorat. Cette pratique qui s'inscrit dans une approche "uniformiste" adoptée par le système est jugée insuffisante, sans cadre institutionnel et rarement dispensés par des personnes qualifiées (Gallant, 2004).

Dans un autre ordre d'idée, certains qualifient les mesures compensatoires de paradoxales, dans le sens qu'elles « cherchent à mieux intégrer les élèves différents en les excluant» (Chiara et al., 2006, p.211), d'autres qualifient ces pratiques d'*uniformiste*, dans le sens qu'elle traite les élèves immigrants comme des élèves de la société d'accueil, qui se fait *en marge de l'école*, où l'élève rejoint la salle de classe avant l'acquisition du français, sans cadre institutionnel et rarement dispensés par des personnes qualifiées (Gallant 2004).

En somme, certains enseignants nous ont fait part de confusions dans les rapports avec l'élève immigrant à cause de la langue. Dans plusieurs cas, ils ont dit qu'il ne connaissent pas assez ces élèves, qu'ils n'ont pas eu l'occasion de les accueillir et qu'ils ne savent pas comment les aider.

D'ailleurs lorsque la langue fait défaut, la communication devient un défi, ce qui n'est pas sans conséquences sur la socialisation et sur la scolarisation.

Il faut cependant considérer cette problématique dans son contexte socio-économique et culturel : l'immigration reste peu présente et peu hétérogène de part l'origine ethnique des immigrants, d'où le rôle primordial que les enseignants doivent jouer auprès de ces élèves (différenciation de l'évaluation, de la pédagogie) dans un contexte où ils doivent considérer la mission de l'école pour préserver et promouvoir le français. Ce processus d'adaptation ne peut se faire sans l'accompagnement d'un personnel bien formé, c'est une autre question sur laquelle il faut se pencher.

Le système doit répondre à sa nouvelle clientèle mais les participants évoquent plusieurs obstacles dont le manque d'accueil (des élèves immigrants et de leurs parents), ce qui a des conséquences nombreuses (manque de compréhension du système, difficulté de communiquer avec la famille, écart entre les attentes entre la famille et l'école).

Quelles orientations pour les praticiens en l'absence de politique?

Le N-B a suscité plusieurs débats sur l'immigration, mais jusqu'à présent, l'éducation reste sans discours quant à sa politique et ses perspectives. Cette situation laisse les praticiens dans l'incertitude et le flottement. Pour répondre aux besoins urgents des élèves immigrants, ils adaptent leurs pratiques de gestion et leurs pratiques pédagogiques et évaluatives.

Nous ne disposons pas de chiffres susceptibles de nous indiquer le taux des élèves immigrants qui quittent le système francophone pour le secteur anglophone. Quelques uns de nos répondants

mentionnent que certains élèves immigrants quittent pour le secteur anglophone, départ qui survient après l'intégration totale ou partielle de l'élève en classe régulière. Ils expliquent ces abandons par le souci des élèves à viser de meilleures notes dans le système anglophone, car ces élèves croient que l'anglais est plus facile. Plus ils sont âgés, plus l'attrait vers le secteur anglophone devient une option.

Il reste important de clarifier les objectifs visés et de s'interroger sur le cadre institutionnel qui soutend les pratiques des différents acteurs et de clarifier le rôle des ressources humaines et matérielles engagées dans ce processus.

Il convient de souligner que l'une des conséquences les plus importantes de la non maîtrise de la langue est le ralentissement du processus de socialisation et de scolarisation.

Il va de soi que la situation contradictoire dans laquelle se trouvent ces jeunes immigrants les met dans une vraie impasse : le système les expose à l'apprentissage d'un contenu avant même qu'ils ne maîtrisent la langue, ce qui les mets, dès le départ dans une situation d'échec. Les enseignants se questionnent sur le bien fondé de cette logique, ils disent qu'il va de soi qu'un élève ne peut apprendre une matière, comme les sciences sans la maîtrise du français.

Le soutien à apporter aux enseignants touche aussi bien la formation initiale que la formation continue. L'université a un rôle à jouer dans la préparation des nouveaux enseignants et dans la mise à jour des connaissances dans le domaine de l'intégration et la scolarisation des élèves immigrants. L'intégration des élèves immigrants est une responsabilité qui doit être considérée dans une perspective systémique. Pour une intégration réussie, les différents intervenants de l'école et du système scolaires doivent se concerter. Si la direction d'école doit assurer le leadership dans ce domaine en favorisant les rencontres de concertation et d'information, il reste que les districts scolaires concernés par les élèves immigrants et le Ministère de l'éducation du N-B ont la responsabilité d'orienter de telles activités.

Pour répondre aux besoins des élèves, l'école doit libérer les enseignants pour les inciter à participer à des périodes de formation et d'information et les préparer à l'accueil des nouveaux élèves immigrants. Nos répondants ont exprimé ce besoin.

Plusieurs acteurs scolaires déplorent le manque d'information sur les élèves immigrants de leur classe. Il serait pertinent d'élaborer, d'avoir des outils qui permettent d'évaluer l'élève pour le mettre au niveau approprié en tenant compte de son niveau de connaissances et de langue d'enseignement.

Un plan d'intégration rédigé en concertation avec le personnel de direction de l'école et les différents intervenants scolaires devrait être élaboré avant l'admission de l'élève en classe. Les parents devraient participer à ce plan d'intégration ainsi que les représentants des organismes impliqués dans l'intégration de cette clientèle. Ce plan devrait être révisé périodiquement.

La collaboration école famille s'avère d'une grande importance pour établir le dialogue et pour soutenir la réussite (Bhattacharya, 2000). Dans un contexte marqué par la diversité culturelle, le support des parents est encore plus important. L'ajustement scolaire de l'élève peut se faire par l'encouragement des parents et les efforts des enseignants (Blackwell & Melzak, 2000).

Certains parents ont souligné que les programmes scolaires sont peu ouverts sur le monde. Il convient de souligner que la diversité culturelle est l'un des éléments qui fait l'objet de l'évaluation du personnel enseignant. Il s'agit de *l'Élément 1250 Respect de la promotion et de la diversité culturelle* Dans le *Programme d'évaluation du personnel enseignant* (MENB, 1999), dont les critères d'observation sont explicités dans Bouchamma, Godin, Godin, Tang-Ho & Kardouchi, 2005)

Les enseignants manifestent le désir que les élèves fréquentent des classes d'accueil. Ils évoquent plusieurs systèmes qui font ces pratiques : secteur anglophone du N-B, l'Ontario et d'autres systèmes. Mais on peut comprendre qu'avec un effectif réduit, la constitution de tels regroupements s'avère impossible. Les acteurs scolaires doivent proposer des solutions plus réaliste, qui tient compte des effectifs réduits;

VI Recommandations

- Allouer les ressources humaines et matérielles nécessaires pour répondre aux besoins de ces élèves;
- Orienter l'élève vers l'apprentissage de la langue avec des ressources matérielles et humaines adaptées;
- En la présence d'élèves immigrants dans leur classe, les enseignants doivent avoir une approche différenciée;
- Intervenir rapidement auprès de cette clientèle pour repérer les élèves à risque qui ont des difficultés en langue et dans les matières de base (lecture écriture, mathématiques) faute de quoi

ces élèves perdent leur motivation et leur engagement s'ils sont laissés dans une situation de risque qui peut les mener vers l'échec;

- Former le personnel enseignant et non enseignant à la diversité ethnique et culturelle des nouveaux arrivants;
- Accueillir les élèves et leurs parents et les informer sur le système, les règlements et les attentes vis-à-vis d'eux;
- Informer et former les élèves de la société d'accueil à la diversité ethnique et culturelle;
- Informer les nouveaux arrivants des particularités du système d'éducation et de la réalité du MMF;
- Porter un intérêt particulier à l'adaptation des élèves qui commencent dans le système plus âgés (au secondaire);
- Valoriser le respect et la promotion de la diversité culturelle.

Références :

- Abdallah-Prechteille, M. et Porcher, L. (2001). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : Presses universitaires de France.
- Akbari, A. H., Lynch, S., McDonald, J. T., & Rankaduwa, W. (2007). Socioeconomic and demographic profiles of immigrants in New Brunswick. [En ligne]. Disponible : http://www.ceris.metropolis.net/frameset_f.html
- Association des enseignants et des enseignantes du N-B (2006). Discipline et gestion de classe. Stratégies et suggestions à l'usage du personnel enseignant et des directions d'écoles <http://www.aefnb.nb.ca/DiscGest.pdf>
- Belkhouja, C., & Gallant, N. (2004). D'un déficit de diversité à la production de la diversité: l'expérience immigrante francophone au Canada et au Nouveau-Brunswick. In J. Gatugu, S. Amoranitis et A. Manco (dir), *La vie associative des migrants : quelles (re)connaissances ? Réponses européennes et canadiennes*. (p.79-94). Paris: L'Harmattan.
- Bernard, R. (1997). Les contradictions fondamentales de l'école minoritaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(3), 509-526.
- Bhattacharyark, G. (2000). The school adjustment of South Asian immigrant children in the United States. *Adolescence*, 35(137), 77-85.
- Blackwell, D., & Melzak, S. (2000). Far from the Battle but Still at War : Troubled Refugee Children in School. Child Psychotherapy Trust. (ERIC Document Reproduction Service NO. ED 462 489).
- Bouchamma, Y., Lapointe, C., & Richard, J-F (2007). School Determinants of Achievement in Writing: Implications for School Management In Minority Settings. *The Canadian Journal of Program Evaluation*, 22 (3) 121–150.
- Bouchamma Y. (2006). Le système d'éducation du Nouveau-Brunswick, Moncton : éditions de la francophonie. 218 p. 2^{ème} édition
- Bouchamma Y. Godin, M., Jenkins Godin, C. Lê, T., et Kardouchi, M. (2005) Évaluation du personnel enseignant : Guide d'accompagnement : Moncton : éditions de la francophonie.
- Boudreau, A., & Perrot, M.-E. (2005). *Quel français enseigner en milieu minoritaire? Minorités et contacts de langues: le cas d'Acadie*. [En ligne]. Disponible: rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_6/gpl6_01boudreau.pdf
- Callie M. (2007). Les élèves allophones dans les programmes de français seconde langue officielle: revue de la littérature. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 63(5) (August/août), 761-799.
- Camilleri, C. (1989). La culture et l'identité culturelle : champ notionnel et devenir. In C. Camilleri et M. Cohen-Emerique, *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel* (p.21-73). Paris : Éditions l'Harmattan.
- Camilleri, C., & Malewska-Peyre, H. (1997). Socialization and Identity Strategies. In J.B. Berry, P.R. Dasen et T.S. Saraswathi, *Handbook of Cross-Cultural Psychology, Basic Processes and Human Development* (p.41-67). Boston: Allyn Bacon.

- Camilleri, C., Vinsonneau, G. (1996). *Psychologie et culture : concepts et méthodes*. Paris : Colin Masson.
- Castonguay, C. (2001). Démographie comparée des minorités de langue officielle. *Francophonies d'Amérique*, 12, 25-36.
- Curonici, C., Joliat, F., & McCulloch, P. (2006). *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école. Un modèle de consultation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Claes, M. (1991). Socialisation des adolescents, en contexte multiethnique. In F. Ouellet, & M. Pagé (Éds) *Pluriethnicité, éducation et société; construire un espace commun*. (p.515-541). Institut québécois de recherche sur la culture (IQRC), Québec.
- Clews, R. (2004). Examen et élimination des obstacles à l'immigration au Nouveau-Brunswick. [En ligne]. Disponible: http://atlanticportal.hil.unb.ca:8000/archive/00000078/02/Clews_French.pdf
- Cloutier, R. (2004). La famille, la garderie et l'école. In R. Cloutier, P. Gosselin et P. Tap. (Éds.), *Psychologie de l'enfant* (p.385-424). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Cloutier, R., Moisset, J., & Ouellet, R. (dir). (1983). *Analyse sociale de l'éducation*. Montréal : Boréal Express.
- Couture, C. (2001). La disparition inévitable des francophones à l'extérieur du Québec: un fait inéluctable ou le reflet d'un discours déterministe. *Francophonies d'Amérique*, 11, 7-18.
- Dagenais, D., & Berron, C. (2001). Promoting multilingualism through French immersion and language maintenance in three immigrant families. *Language, Culture and Curriculum*, 14(2), 142–155.
- Fédération des communautés francophones et acadienne du Canada (FCFA) (2004) Profil de la communauté francophone du Manitoba-2e édition.
- Foucher, P. (1999). Les droits linguistiques au Canada. In J. Y. Thériault (dir), *Francophonies minoritaires au Canada : l'état des lieux*. (p. 307-323). Moncton : Éditions d'Acadie.
- Gallant, N. (2004). *L'école francophone du Nouveau-Brunswick face à la diversité*. Actes de la conférence sur l'immigration Saint-Andrews, Nouveau-Brunswick, août 2004.
- Gallant, N., & Belkhdja, C. (2005). Production d'un discours sur l'immigration et la diversité par les organismes francophones et acadiens au Canada. *Études ethniques canadiennes = Canadian Ethnic Studies*, 37(3), 35-58.
- Gilbert, A., Le Touzé, S., Thériault, J.-Y., & Landry, R. (2004). *Le personnel enseignant face au défi de l'enseignement en milieu minoritaire francophone*. Rapport de recherche. Ottawa : Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités (CIRCEM), Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques/Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.
- Hohl, J., & Normand, M. (1996). Construction et stratégies identitaires des enfants et des adolescents en contexte migratoire : le rôle des intervenants scolaires. *Revue Française de Pédagogie*, no.117, octobre-novembre-décembre 1996, p.39-52.
- Huberman, A. M., & Miles, B.M. (1991). *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck

- Ishida, K. (2005). *Cross-cultural adaptation reconceptualized: A phenomenological study of intercultural identity*. Dissertation, Arizona State University.
- Kanouté, F. (2002). Les profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 171-190.
- Kirova, A. (2001). Loneliness in immigrant children: Implications for classroom practice. *Childhood Education*, 77(5), 260-267.
- Laberge, H. (1991). La culture nationale et les cultures ethniques particulières. In F. Ouellet et M. Pagé, Pluriethnicité, éducation et société : construire un espace commun (p. 107-118). Québec : Institut québécois de recherche sur la culture (IQRC).
- Ladmiral, J.-R., & Lipianski, E. M. (1989). *La communication interculturelle*. Paris : Armand Colin Éditeur.
- Landry, R., & Allard, R. (1996). Vitalité ethnolinguistique. Une perspective dans l'étude de la francophonie canadienne. In J. Erfurt (dir.). *De la polyphonie à la symphonie. Méthodes, théories et faits de la recherche pluridisciplinaire sur le français au Canada*. (p. 61-87) Leipzig : Leipziger Universitätsverlag.
- Landry, R., & Allard, R. (1997). L'exogamie et le maintien de deux langues et de deux cultures : le rôle de la francité familio-scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(3), 561-592.
- Landry, R., & Allard, R. (1999). L'éducation dans la francophonie minoritaire. In J. Y. Thériault (Ed.), *Francophonies minoritaires au Canada, l'état des lieux* (p. 403-433). Moncton, Nouveau-Brunswick : Éditions d'Acadie.
- Lipianski, E. M. (1989). Langages et communication. In J.-R. Ladmiral et E.M. Lipianski, *La communication interculturelle* (p.95-116). Paris : Armand Colin Éditeur.
- Malewska-Peyre, H. (1991). La socialisation en situation de changement culturel. In H. Malewska-Peyre et P. Tap, *La socialisation de l'enfance à l'adolescence* (p195-218). Paris : Presses Universitaires de France.
- Malewska-Peyre, H. & Zaleska, X. (1980). Identité et conflit de valeurs chez les jeunes immigrés maghrébins. *Psychologie française*, (25)2, p.125-138.
- Martel, A. (2001). *Droits, écoles et communautés en milieu minoritaire : 1986-2002, Analyse pour un aménagement du français par l'éducation*. Commissariat aux langues officielles, Ottawa.
- Martel, A., & Villeneuve, D. (1995). Idéologies de la nation, idéologie de l'éducation au Canada entre 1867 et 1960 : le « bénéfice du locuteur » majoritaire ou minoritaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 20, 392-406.
- McInerney, D., Roche, L., McInerney, V., & Marsh, H. (1997). Cultural perspectives on school motivation: The relevance and application of goal theory. *American Educational Research Journal*, 34(1), 207-236.
- Miles, M., & Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. 2e éd. Bruxelles : De Boeck Université.

- Ministère de l'éducation du Nouveau-Brunswick. (1997). Loi sur l'éducation. CHAPITRE E-1.12. [En ligne]. Disponible : <http://www.gnb.ca/0062/PDF-acts/e-01-12.pdf>
- Ministère de l'éducation du Québec (1998). Une école d'avenir : Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation du Québec.
- Rocher, G. (2003). *Introduction à la sociologie générale*. Montréal : Hurtubise HMH.
- Singleton, J. (1999). Reflecting on the Reflections: Where Did We Come From? Where Are We Going? *Anthropology & Education Quarterly*; 30(4), 455-59.
- Ministère de l'Éducation du Nouveau Brunswick (1999). *Le secondaire renouvelé pour un monde nouveau*. Direction des services éducatifs. Fredericton, NB: Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick.
- Statistique Canada, Recensement de la population, 2006. Immigration au Canada : un portrait de la population née à l'étranger, Recensement de 2006 : Immigrants dans les provinces et les territoires http://www12.statcan.gc.ca/francais/census06/analysis/immcit/immigrants_provter.cfm
- Statistique Canada. (2004). *Les enfants d'immigrants : comment se débrouillent-ils à l'école?* [En ligne]. Disponible : http://www.statcan.ca/francais/freepub/81-004-XIF/200410/immi_f.htm#b
- Statistique Canada, (2006). *Immigration au Canada : un portrait de la population née à l'étranger, Recensement de 2006 : Immigrants dans les provinces et les territoires*. [En ligne]. Disponible : http://www12.statcan.gc.ca/francais/census06/analysis/immcit/immigrants_provter.cfm
- Vasquez, A. (1992). Études ethnographiques des enfants étrangers à l'école française. *Revue Française de Pédagogie*, no.101, octobre-novembre-décembre, p.45-58.
- Vasquez-Bronfman, A., & Martinez. I. (1996). *La socialisation à l'école. Approche ethnographique*. Paris : PUF
- Zine, J. (2001). Muslim youth in Canadian schools: Education and the politics of religious identity. *Anthropology & Education Quarterly*, 32(4), 399-423.

Annexe 1 Grille d'entrevue pour les enseignants¹

Données démographiques

répondant no. : _____ | Sexe : F__ M__

Niveau d'enseignement :

Niveau (x) d'enseignement :

Années d'expérience dans l'enseignement :

Note des chercheuses :

Il est important de créer un climat de confiance pour l'entrevue. Dans mon introduction, il est important que la personne interrogée saisisse bien que c'est son point de vue qui est important (et non pas ce que les autres pensent) et qu'elle a un point de vue unique sur la question que je suis intéressée à écouter et à comprendre. De plus, j'assurerai le participant de la confidentialité de notre entretien (voir annexe B).

Questions générales

- Parlez-moi de l'expérience que vous vivez avec vos élèves immigrants.
- Parlez-moi de ce contact dans votre pratique d'enseignant au quotidien (vos relations avec les élèves immigrants, leurs parents, leur relation avec leurs pairs, etc.).
- Les effets de ce contact sur vos pratiques pédagogiques.
- Comment les élèves de la société d'accueil s'adaptent eux aussi à la présence d'élèves immigrants ?

Questions spécifiques selon les cas

1. Quels sont les défis rencontrés?
2. Quelles stratégies utilisées ?
3. Avez-vous des solutions à proposer pour une meilleure adaptation des élèves immigrants ?

¹ Les grandes lignes de cette grilles ont été adaptées aux autres participants (direction d'école, enseignant ressource, consieller pédagogique, Professionnel du CIR)

Annexe 2 Grille d'entrevue pour les parents

Données démographiques

répondant no. : _____ | Sexe : F__ M__

Nombre d'années passées au Canada

Statut : réfugié ou volontaire

Pays d'origine

Note aux chercheurs pour entrevues:

Il est important de créer un climat de confiance pour l'entrevue. Dans mon introduction, il est important que la personne interrogée saisisse bien que c'est son point de vue qui est important (et non pas ce que les autres pensent) et qu'elle a un point de vue unique sur la question que je suis intéressée à l'écouter et à comprendre. De plus, j'assurerai le participant de la confidentialité de notre entretien (voir annexe B).

Questions générales

- Parlez-moi de l'école de votre /vos enfant.s enfant?
- Avez-vous des contacts avec l'école de votre enfant (rencontres, comités, rencontre parent-maître? Oui Non
- Si non. Expliquez pourquoi vous n'avez pas de contacts.
- Si oui, parlez-moi de ce contact comme parent (vos relations avec différentes personne : enseignants, la direction, conseillers etc.).
- Ce que vous pensez de ce contact en tant que parent. Sentez-vous que vous êtes acceptés?
- Les moyens que vous mettez en marche pour être compris, les aspects que vous ne comprenez pas.
- Avez-vous vécu une situation dans laquelle vous avez mal compris les propos et ou les comportements des autres (par rapport à l'école?)
- racontez une situation reliée à l'école dans laquelle les autres ont mal compris vos propos et ou vos comportements.
- Si vous aviez à conseiller de nouveaux immigrants dont les enfants auraient à fréquenter l'école de votre (vos enfants) que leur diriez-vous?

Questions spécifiques selon les cas

4. Quels sont les défis (problèmes) rencontrés?
5. Quelles solutions proposer pour une meilleure communication avec l'école (les attentes vis-à-vis de l'école)?

AMC Working Papers Series - Guidelines

• What are the AMC Working Papers?

The AMC's Working Papers Series is related to the broad mandate of the Metropolis Project. The Working Papers produced by the Atlantic Metropolis Centre are designed to: (1) speed up the dissemination of research results relevant to the interests and concerns of Metropolis researchers, policy-makers, NGOs; (2) allow for an avenue where Metropolis researchers in the Atlantic region can disseminate research and information specific to immigration, migration, integration and diversity in Atlantic Canada.

• Will these be considered "official" publications?

The inclusion of a manuscript in the Working Papers Series does not preclude, nor is it a substitute for its subsequent publication in a peer reviewed journal. In fact, we would encourage authors to submit such manuscripts for publication in professional journals (or edited books) as well.

• What subject content is acceptable?

The Working Paper Series welcomes research reports and theoretical discussions relevant to the mandate of the Metropolis Project, providing insight into the policy concerns not only of immigration and integration, but also ethnocultural diversity.

Examples of areas of research include: economic, political, cultural, and educational integration of immigrants, migrants and refugees; language; transnationalism; gender and/or immigrant women; ethnic, cultural, and religious diversity; multiculturalism; social and family networks; social discourses, attitudes and values; youth; identity; citizenship; temporary migration; justice and security; settlement programs and policy; health and well-being; and human rights.

• Who may submit papers?

Metropolis researchers, policy-makers and service providers may submit paper submissions derived from AMC research grant (pilot or strategic grant) projects, unpublished articles, and conference papers. Submissions from non-affiliates will be examined on a case-by-case basis.

• How do I submit a paper?

All submissions **must** include an electronic copy of the paper.

By post please send a hard copy of your paper and an electronic copy on disk or via email to:

Atlantic Metropolis Centre - ATTN: Robert Nathan

5670 Spring Garden Road, Suite 509

Halifax NS B3J 1H6

By email please send to: nathan.metropolis@ns.alianzinc.ca with a subject heading of: Working Papers Series Submission

• Copyright

Copyright for papers accepted as AMC Working Papers remain with the author(s) who are free to publish their papers at any time. It is the responsibility of the authors to inform the AMC's Working Paper series Editors of any change in publication status.

• Official Languages

AMC researchers reserve the right to publish working papers in the language of their choice.

• What happens when I submit a paper?

The Atlantic Metropolis Centre will acknowledge receipt of the paper via email within 10 working days. The series editors (Robert Nathan and the AMC Directors) will review your submission to ensure that it falls within the mandate of the Atlantic Metropolis Centre's research mission and that it is properly referenced and

documented. If these standards are met, the paper will then be referred to the appropriate Domain Leader for review and advice.

Once the review is completed the author will be contacted with the results.

****PLEASE** refer to the AMC's website (<http://atlantic.metropolis.net>) for submission details and to obtain PDF copies of our Working Papers.

Centre Métropolis Atlantique - Série de documents de recherche Protocoles de sélection et de présentation

• En quoi consiste la *Série de documents de recherche* du Centre Métropolis Atlantique?

La publication de la *Série de documents de recherche* répond en fait aux objectifs généraux du Centre Métropolis Atlantique, en ce qu'elle favorise (1) la dissémination rapide de la recherche pertinente aux intérêts et aux besoins des intervenants académiques, gouvernementaux et communautaires affiliés au Centre, (2) et la création d'un espace de diffusion où les chercheurs rattachés au projet en Atlantique peuvent faire connaître leurs travaux et tout autre information pertinente à l'immigration et à la diversité culturelle en Atlantique.

• Ces textes peuvent-ils considérés comme une publication finale et officielle?

L'inclusion d'un manuscrit dans la *Série de documents de recherche* ne remplace, ni n'exclue la publication d'une version finale de ce même manuscrit dans une revue à comité de lecture. D'ailleurs, la direction du Centre encourage tous les auteurs à soumettre les résultats de leurs recherches à des revues scientifiques, ou bien à les publier sous forme de monographie.

• Quels sont les problématiques et les types de recherche correspondant au profil de cette série?

La soumission de manuscrits pour la *Série de documents de recherche* s'adresse à tous les chercheurs dont les rapports de recherche et les réflexions théoriques portent sur les questions d'immigration, d'intégration et de diversité culturelle, conformément aux objectifs généraux du Projet Métropolis.

Parmi les domaines de recherche, soulignons entre autres: l'intégration économique, politique, culturelle et formative (éducation) des immigrants; les diverses problématiques migrantes; la question des réfugiés; celle de la langue et du transnationalisme; les problématiques touchant les genres et plus particulièrement les questions concernant la condition des femmes immigrantes; la diversité ethnique, culturelle, religieuse, le multiculturalisme; les réseaux sociaux et familiaux; les discours, les valeurs et les attitudes à l'égard des immigrants; les rapports entre la jeunesse, l'identité, la citoyenneté, la justice et l'immigration; les politiques et les programmes affectant l'intégration des immigrants, leur santé, leur bien-être, ainsi que leurs droits fondamentaux.

• Qui peut soumettre un manuscrit?

Les collaborateurs académiques, communautaires ou gouvernementaux rattachés au Projet Métropolis sont invités à soumettre un texte issu d'un projet subventionné par Métropolis, (qu'il s'agisse d'une subvention de départ ou d'une subvention stratégique); un article n'ayant pas encore fait l'objet d'une publication ou bien un texte de communication. Les textes soumis par des chercheurs ou des intervenants non-affiliés seront examinés sur une base individuelle, au cas par cas.

• Comment soumettre un manuscrit?

Toutes les soumissions **doivent** inclure une version électronique du texte. Si vous envoyez le manuscrit par la poste, veuillez joindre une copie papier, ainsi qu'une version électronique gravée sur disque. Vous pouvez également soumettre vos manuscrits par courrier électronique.

Les adresses postale et électronique sont les suivantes:

Adresse postale:

**Centre Métropolis Atlantique,
ATTN: Robert Nathan**

5670 Spring Garden Road, Suite 509

Halifax NS B3J 1H6

Adresse électronique: nathan.metropolis@ns.alianzinc.ca

Avec la mention: «Soumission de manuscrit»

• **Droits d'auteur**

En ce qui a trait aux droits portant sur les textes soumis et acceptés, ils demeurent la propriété des auteurs qui sont donc libres de publier sous toute autre forme et selon leur discrétion les manuscrits qui auront fait l'objet d'une première publication dans cette série. Il revient cependant aux auteurs d'avertir le Centre Métropolis Atlantique de tout changement ayant trait au statut de publication de ces textes.

• **Langues officielles**

Le Centre Métropolis Atlantique se réserve le choix de publier les textes soumis dans l'une ou l'autre des langues officielles.

• **Quelles sont les étapes suivant la soumission d'un manuscrit?**

Le Centre Métropolis Atlantique accusera réception de tout envoi, par le biais d'un courriel, dans un délai pouvant aller jusqu'à 10 jours ouvrables.

Les éditeurs de la série (Robert Nathan et les directeurs du Centre) étudieront ensuite les demandes de publication afin de s'assurer que leurs propos correspondent aux objectifs de recherche du CMA; qu'elles sont correctement documentées et que les sources bibliographiques y soient complètes et clairement indiquées. Si le texte soumis répond alors aux normes de la série, l'article sera envoyé pour évaluation au directeur du domaine de recherche correspondant.

Le résultat de ce processus d'évaluation sera communiqué aux auteurs de manuscrits. Il est alors possible que certains articles soient acceptés avec révision seulement, en quel cas, les auteurs devront soumettre une version finale du manuscrit au CMA, encore une fois sous format papier et électronique.

*****Pour toute question relative à la *Série de documents de recherche*, vous êtes priés de vous adresser à:**

**Robert Nathan, nathan.metropolis@ns.alianzinc.ca
ou (902) 422-0863**