

Avant de blâmer l'inclusion scolaire...

Responsabilité, égalité des chances et avenir de l'éducation inclusive au Nouveau-Brunswick

DÉFENSEUR ADVOCATE

DÉFENSEUR nb ADVOCATE

Bureau du défenseur du Nouveau-Brunswick

1-833-453-8653

advocate-defenseur@gnb.ca

www.defenseur-nb-advocate.ca

Copie papier ISBN: 978-1-4605-4872-1

Version PDF ISBN: 978-1-4605-4874-5

Pour citer ce document : Bureau du défenseur du Nouveau-Brunswick. (2026). Avant de blâmer l'inclusion scolaire : Responsabilité, égalité des chances et avenir de l'éducation inclusive au Nouveau-Brunswick.

Table des matières

La responsabilisation incombe aux personnes puissantes, et non aux personnes vulnérables	1
Premier défi : intervenir tôt, intégrer rapidement	5
Deuxième défi : pourquoi s'améliorer quand on peut faire disparaître un enfant?	8
Troisième défi : chaque enfant devrait se voir offrir les mêmes possibilités de devenir bilingue	10
Le gouvernement savait déjà en 2016 qu'il y avait un accès inégal	12
Objectifs manqués et différentes attentes	18
Qui d'autre est laissé pour compte dans le programme d'immersion précoce en français?	19
Qui connaît le plus de répercussions quand l'accès à l'EFI n'est pas équitable?	20
Les inégalités ont-elles une incidence sur l'apprentissage des enfants?	21
La discrimination polie des faibles attentes	21
Cessons de jeter le blâme sur l'inclusion. Créons plutôt les conditions nécessaires à la mise en œuvre de l'inclusion.	22
Effets à long terme d'un accès inégal à l'IPF	23
Recommandations : comment aller de l'avant	24

La responsabilisation incombe aux personnes puissantes, et non aux personnes vulnérables

Depuis 40 ans, le Nouveau-Brunswick applique un principe simple, mais ambitieux : chaque enfant a sa place. Depuis 1986, les élèves ayant un handicap ont le droit légal d'apprendre aux côtés de leurs pairs, et depuis 2013, la *Politique 322* a renforcé l'inclusion scolaire en tant que pierre angulaire du système scolaire public, faisant du Nouveau-Brunswick un chef de file national en matière d'inclusion scolaire. Quatre décennies plus tard, cet engagement demeure l'une des caractéristiques déterminantes du système d'éducation publique de la province.

Le présent rapport est rédigé parce que le gouvernement parle une fois de plus de revoir la *Politique 322*. Cette dernière affirme le droit de chaque enfant à être inclus dans le même milieu d'apprentissage que ses pairs, à moins qu'il en découle un fardeau excessif. En évoquant la révision, encore une fois, de la *Politique 322* avant d'examiner d'autres enjeux liés à l'éducation, le gouvernement renforce l'idée selon laquelle la baisse des résultats observée au Nouveau-Brunswick depuis 2016 serait avant tout attribuable à l'inclusion scolaire pratiquée dans la province.

Bien sûr, nous savons tous pourquoi l'inclusion est importante. Il s'agit d'une question de visibilité. Si nous acceptons que les enfants ayant un handicap soient rendus invisibles aux yeux des autres dans nos écoles, nous risquons alors d'établir des sociétés fermées aux citoyens ayant un handicap. Il s'agit aussi d'une question d'inclusion sociale. L'éducation ne se résume pas à l'apprentissage de la lecture et du calcul. C'est aussi le cadre où les enfants font leur première expérience de la société, et où ils apprennent à établir des liens et à interagir avec les autres. Chaque enfant mérite d'être inclus. Et, oui, c'est aussi une question d'apprentissage, car l'éducation publique est l'un des domaines où l'égalité des chances est censée avoir un sens.

Par ailleurs, ne sommes-nous pas un peu mal à l'aise à l'idée de devoir constamment revoir une politique qui affirme que tout le monde a sa place? Parmi tous les groupes mentionnés dans la *Loi sur les droits de la personne* ou dans la *Charte des droits et libertés*, aucun autre groupe n'est appelé à défendre sa présence dans les écoles du Nouveau-Brunswick, à l'exception des personnes ayant un handicap. Malgré toute la discrimination bien réelle que connaissent les élèves 2ELGBTQIA+ et la polémique entourant le débat sur la *Politique 713*, personne n'a jamais suggéré que les écoles seraient meilleures si les élèves étaient officiellement exclus des salles de classe avec leurs pairs.

Ce sont uniquement les personnes ayant un handicap à qui l'on demande de se présenter à des consultations publiques pour justifier leur inclusion dans les écoles. Cette réalité devrait nous mettre mal à l'aise.

« Oui, mais… », vient la réponse gênée.

Les groupes qui souhaitent réduire les dépenses gouvernementales organisent des lancements de livres et affirment que l'inclusion est le problème.

Les représentants des employés réclament des réévaluations, car l'inclusion serait, selon eux, la raison pour laquelle leurs membres éprouvent des difficultés.

Les parents dont les enfants n'ont pas de handicap nous disent que l'inclusion est un beau principe, mais qu'il faut penser à l'intérêt général.

Personne ne dit s'opposer à l'inclusion. Les politiciens adorent vanter ce principe. Tout le monde prend un air sérieux et affirme que l'inclusion, c'est *bien beau, mais…*

Et c'est ainsi que nous nous retrouvons face à une sorte d'idée fausse immaculée, un accord tacite selon lequel les écoles éprouvent des difficultés non pas parce que nous ne les finançons pas suffisamment, que nous n'intervenons pas assez rapidement ou que nous n'aménageons pas les salles de classe en tenant compte de l'intérêt supérieur des enfants, mais simplement parce que nous avons inclus trop d'enfants et que nous sommes tous trop gentils pour prendre la décision difficile d'admettre que l'inclusion ne donne pas de résultats.

Pourtant, les faits sont très révélateurs.

Car entre 2000 et 2015, les résultats en littératie du Nouveau-Brunswick ont grimpé en flèche. En 2000, le taux de littératie dans le système scolaire anglophone stagnait autour de 50 %. Pourtant, en 2010, il avait atteint 83 %, et il s'est maintenu près de 80 % jusqu'à ce que l'effondrement commence en 2016.

En fait, bien que le Nouveau-Brunswick occupe de nouveau la dernière place au Canada selon les résultats du PISA, ce n'était pas le cas en 2015. En effet, en 2015, le PISA a indiqué que toutes les provinces canadiennes, sauf une, avaient perdu du terrain en littératie. Quelle province était en tête?

Le Nouveau-Brunswick.

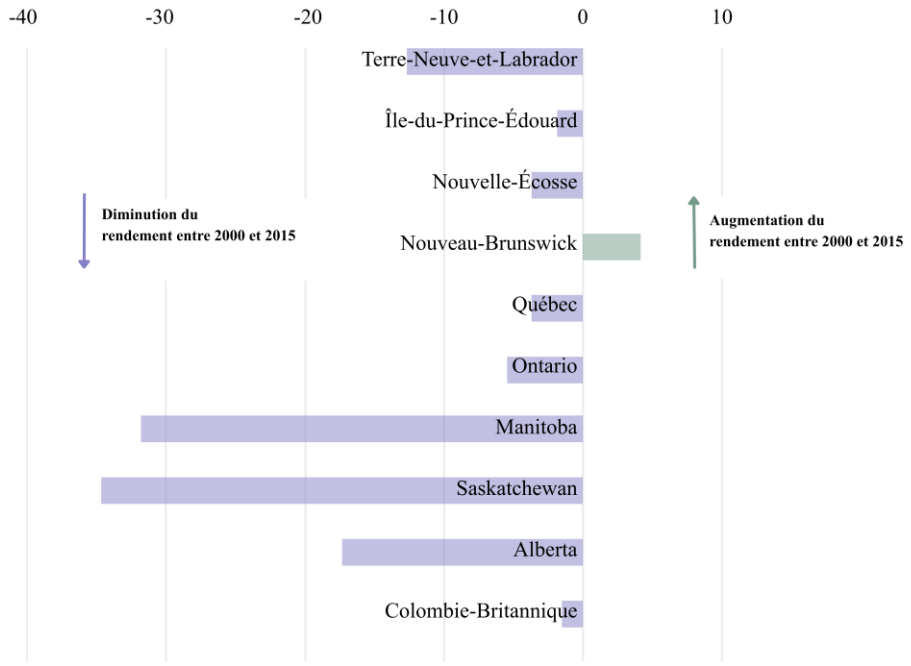


Image adaptée du Conseil des ministres de l'Éducation (2016). PISA 2015 : Résumé des résultats du Canada (présentation préalable à la séance d'information).

Dans l'évaluation pancanadienne de 2016, devinez quelle province a vu ses élèves de 8e année enregistrer les progrès les plus importants en littératie, en mathématiques et en sciences?

Encore une fois, le Nouveau-Brunswick.

Ainsi, entre 2000 et 2015, les taux de littératie du Nouveau-Brunswick ont fait un bond en avant et nous rattrapions rapidement le reste du Canada. Et, bien sûr, il y avait un autre élément qui se vérifiait chaque année où le Nouveau-Brunswick réussissait.

Le Nouveau-Brunswick a également prôné l'inclusion entre 2000 et 2015.

Ce qui signifie que l'inclusion était une constante. Quand le Nouveau-Brunswick a connu du succès, il l'a fait tout en appuyant le principe selon lequel chaque enfant devrait être inclus.

Ceux qui soutiennent que certains enfants devraient peut-être être exclus pour que les autres puissent réussir doivent expliquer pourquoi nous avons très bien réussi, même si l'inclusion était en place.

Car, justement, c'est peut-être, que cette idée fausse et immaculée selon laquelle nous sommes tous irréprochables, si ce n'est que nous étions tout simplement trop polis pour remettre en question l'inclusion. Peut-être que ce faux récit nous arrange bien.

Peut-être nous évite-t-elle de nous poser des questions qui dérangent. Peut-être que ce ne sont pas les enfants les plus vulnérables qui nous freinent. Peut-être que nos problèmes viennent de ceux qui vivent dans le confort, et non des plus vulnérables.

Peut-être qu'avant d'obliger les enfants ayant un handicap à se battre pour être inclus, nous devrions tous être prêts à assumer la responsabilité de transformer nos écoles.

La responsabilisation ne signifie-t-elle pas que quelqu'un doit agir?

Nous aimons parler de la responsabilisation au sein du gouvernement, mais nous n'utilisons pas toujours ce terme avec précision. À son niveau le plus élémentaire, la responsabilisation signifie que nous déterminons la ou les personnes responsables d'obtenir un résultat, et qu'il y a des conséquences positives en cas de réussite et des conséquences négatives en cas d'échec. Les gouvernements du Nouveau-Brunswick n'utilisent pas toujours cette définition.

Parfois, la responsabilisation se résume à un tableau de bord rempli de chiffres que nous mettons à jour, mais ces chiffres ne sont liés à aucun changement concret ni à aucune conséquence.

Parfois, la responsabilisation signifie que nous consignons tout par écrit, mais que nous n'examinons pas réellement les faits pour déterminer qui doit modifier son comportement.

Parfois, la responsabilisation signifie que nous constatons tous avec tristesse qu'il n'y a pas assez de ressources, et que nous acceptons simplement d'en être tristes sans rien changer.

Comme nous l'avons vu dans le rapport *Le problème de personne* publié par ce bureau[1] , il arrive parfois qu'un enfant meure d'une mort évitable parce que ses appels à l'aide ont été ignorés à plusieurs reprises, et que personne n'en subisse réellement les conséquences, sauf l'enfant lui-même – c'est ce que nous appelons la responsabilisation.

[1] Le Bureau du défenseur du Nouveau-Brunswick, *Le problème de personne : la vie brève, et la mort évitable de Bobby, un enfant qui méritait mieux,* 2026.

Or, la responsabilisation est censée signifier que les personnes rémunérées pour veiller à ce qu'une mesure soit prise doivent s'assurer que c'est bien le cas.

L'inclusion dépend de la responsabilisation quant aux résultats

Quand les politiciens annoncent qu'ils souhaitent mettre en place un système inclusif, il doit se produire quelque chose de très important. Le système doit tenir les gens responsables de l'aide apportée aux jeunes enfants tant que ces derniers sont encore jeunes. Si nous attendons que ces enfants deviennent des adolescents brisés, le système devient difficile à gérer. L'inclusion est censée être la promesse que le système agira rapidement pour venir en aide aux enfants avant qu'ils ne se retrouvent dans une crise perturbatrice.

En fait, la *Loi sur l'éducation* autorise même les écoles à retirer les enfants de la classe pour offrir à ces derniers un soutien intensif destiné à favoriser leur réussite. Les interventions ciblées, temporaires et thérapeutiques sont autorisées. Elles coûtent plus cher, et nécessitent un dépistage et une évaluation précoces, mais elles sont efficaces et l'inclusion dépend de leur efficacité.

Le fait qu'un problème est plus facile à gérer quand l'on intervient tôt devrait inciter les écoles à agir rapidement quand un enfant éprouve des difficultés. Si l'on attend, l'école devra déployer plus d'efforts et dépenser plus d'argent; alors, pourquoi ne pas agir rapidement? Effectuez l'évaluation. Modifiez le plan s'il ne fonctionne pas. Signalez les problèmes à un niveau supérieur si vous manquez de ressources.

Pourtant, au Nouveau-Brunswick aujourd'hui, c'est exactement le contraire qui se produit. Les districts ne sont pas tenus de prendre des mesures rapides. On décourage les enseignants de signaler qu'ils manquent de ressources. Les éducateurs sont évalués en fonction de leur conformité, et non de leurs résultats.

Et quand les enfants deviennent des adolescents frustrés, personne n'oblige les districts scolaires à assumer les conséquences de leur échec. Depuis 2015, le recours à des pratiques illégales, comme les journées partielles et les salles d'isolement a explosé[2,3]. Aucun ministre n'a jamais affirmé que c'était le plan. Personne n'a même pas pris la peine de légaliser ces pratiques. On a tout simplement détourné le regard pendant que des écoles désespérées faisaient la seule chose qu'elles pouvaient faire. Si vous agissiez trop lentement et que l'enfant devenait trop perturbateur, il suffisait de l'envoyer à la maison ou de l'enfermer dans une salle.

Après tout, que pouvait-on faire d'autre? C'est la faute de l'inclusion, n'est-ce pas?

Ça doit forcément être l'inclusion. Parce que sinon, on risquerait de devoir se poser des questions difficiles sur les raisons pour lesquelles il semble y avoir tellement plus d'enfants qui ne savent pas lire et qui ne parviennent pas à rester en classe. Et cette situation pourrait faire en sorte que l'on pointe du doigt les systèmes, les budgets et ceux qui détiennent le pouvoir.

Comme les enfants brisés et leurs parents épuisés ne peuvent pas se défendre, on pointe du doigt l'inclusion.

---

[2] Bureau du défenseur du Nouveau-Brunswick, *Une politique d'abandon : Comment les écoles du Nouveau-Brunswick ont illégalement cessé d'éduquer des centaines d'étudiants et pourquoi le gouvernement doit protéger les enfants vulnérables*, mai 2024.
[3] Bureau du défenseur du Nouveau-Brunswick, *Isolés : Comment les salles d'isolement à l'école sont devenues une pratique acceptée en dehors de la loi,* décembre 2024

Quelles sont les questions que nous évitons?

Dans le présent rapport, on avancera l'hypothèse dérangeante selon laquelle la faute est souvent imputée à l'inclusion – un système qui n'a pas mis de frein à la réussite entre 2000 et 2015 – parce qu'il y a trois promesses non tenues dont les puissants groupes de pression ne veulent pas que nous parlions.

Premièrement, une promesse était autrefois associée à l'inclusion, à savoir que nous obtiendrions de l'aide rapidement quand un enfant commençait à éprouver des difficultés. Le dépistage, l'intervention et le suivi devaient être effectués de toute urgence. Cette promesse a été formulée dans le plan d'éducation de 2006 intitulé *Les enfants au premier plan,* mais elle a été abandonnée en 2016.

Deuxièmement, le gouvernement a promis il y a deux ans de cesser d'enfreindre la loi concernant les journées partielles et les salles d'isolement. Après tout, si le système est autorisé à gérer ses échecs en envoyant les enfants à la maison ou en les enfermant, personne n'est incité à intervenir rapidement. Pourtant, deux ans après le début de son mandat, le gouvernement recule pour mieux sauter et retarde l'élaboration de règles concrètes qui tiendraient les écoles responsables de ces pratiques néfastes, sans parler de l'élaboration d'un plan visant à les éliminer progressivement.

Troisièmement, en 2016, le ministre de l'Éducation s'était engagé à ce que le gouvernement s'attaque aux inégalités d'accès au programme d'immersion précoce en français. Le ministre avait reconnu le tort associé au regroupement de tous les enfants en difficulté, tous les enfants ayant un handicap, un nombre disproportionné d'élèves en situation de pauvreté, les nouveaux Canadiens et les élèves des Premières Nations dans la même classe, où l'enseignant ne pouvait leur accorder une attention individuelle. Le bilinguisme n'était pas censé être réservé aux enfants blancs, urbains, aptes et dont les parents ont fait des études universitaires. Aujourd'hui, cette promesse semble avoir été abandonnée.

Aujourd'hui, le défenseur exhorte le gouvernement à rendre des comptes au sujet de ces engagements. Avant de perpétuer le discours douteux selon lequel les enfants les plus vulnérables seraient responsables du déclin des écoles du Nouveau-Brunswick, nous devrions peut-être nous pencher sur les promesses que les personnes puissantes n'ont pas tenues.

Dans ces trois domaines, aurons-nous la décence de nous responsabiliser avant de pointer du doigt ceux qui sont les moins en mesure de se défendre?

Premier défi : intervenir tôt, intégrer rapidement

En 2008, le défenseur des droits de l'enfant Bernard Richard a introduit dans notre vocabulaire la notion de prestation des services intégrés, ou PSI[4]. Après avoir examiné plusieurs cas tragiques où des enfants étaient passés entre les mailles du filet parce que chaque ministère s'en tenait strictement à son mandat au lieu d'offrir de l'aide, M. Richard a pressé le gouvernement à mettre en place une structure centrale au sein de laquelle tous les ministères seraient tenus responsables d'obtenir des résultats – des résultats fondés sur la réussite de l'enfant, et non sur le respect des règles de chaque ministère.

[4] Bernard Richard, *Connexion et déconnexion : Rapport sur la condition des jeunes à risque et des jeunes qui ont des besoins très complexes au Nouveau-Brunswick*, Bureau de l'ombudsman et défenseur des enfants et des jeunes, 2008é

La désignation de dossiers nécessitant une intervention coordonnée et intensive devait être la priorité. Des désignations comme « services intégrés » ou « cas complexe » visaient à permettre aux ministères de mettre les règles de côté et de laisser les professionnels élaborer des plans en fonction des besoins de l'enfant. Le principe était le suivant : quel que soit le ministère qui constatait le besoin d'un service, il devait le fournir en premier lieu, puis on déterminerait plus tard quel ministère en assumerait les coûts. Le premier ministre de l'époque avait pris personnellement la responsabilité de la supervision centrale du système de la PSI.

Alors, où en est le Nouveau-Brunswick en matière d'intervention précoce?

Dans le cadre d'un rapport à paraître, notre bureau a examiné des dizaines de dossiers de jeunes adultes qui se trouvaient en situation de crise profonde – sans-abrisme, incarcération, toxicomanie, troubles graves de santé mentale, extrême pauvreté, ou une combinaison de ces facteurs. Nous sommes revenus au début et avons examiné leurs dossiers pour voir ce que nous pouvions apprendre de leurs histoires et où des occasions d'aider avaient pu être manquées.

Ce que nous avons découvert devrait ébranler la conscience du gouvernement.

En moyenne, tous les signes avant-coureurs de risque étaient déjà présents lorsque les enfants avaient sept ans. C'est à ce moment-là que des facteurs de risque, comme le diagnostic d'un handicap ou d'une affection, une évaluation de retard de développement ou une intervention des services de protection de l'enfance, figuraient dans le dossier.

Pour les enfants présentant ces facteurs de risque graves, on pourrait s'attendre à ce que des services intégrés ou une désignation de « cas complexe » soient mis en place immédiatement. Pourtant, le gouvernement, en raison de ses processus complexes d'approbation de ces interventions, n'a généralement pas mis en place de réponse coordonnée avant que l'enfant ait, en moyenne, dépassé son 12e anniversaire.

Quand nous avons examiné l'âge auquel la crise survient – une arrestation, des journées partielles ou une mise en isolement à l'école, une tentative de suicide ou une hospitalisation pour une crise de santé mentale –, ces évènements se produisaient en moyenne vers l'âge de 13 ans.

Il faut reconnaître ce qui suit : nous savons quels enfants sont en difficulté dès l'âge de sept ans, nous disposons de six ans pour agir et nous passons plus de cinq de ces années à ne rien faire.

Le problème, ce n'est pas que nous incluons trop d'adolescents de 13 ans en difficulté. Le problème, c'est que nous n'agissons pas rapidement pour aider les enfants de 7 ans en difficulté.

Dans un cas que nous avons examiné, nous avons constaté qu'un enfant avait besoin d'une évaluation parce qu'il éprouvait des difficultés d'apprentissage et de comportement. Les enseignants, ce qui est compréhensible, ne pouvaient pas élaborer de plans adaptés sans une évaluation psychopédagogique. Nous avons trouvé de nombreuses notes, échelonnées sur cinq ans, indiquant que l'enfant avait besoin d'une évaluation. Chaque fois, une note précisait qu'un ministère refusait de la financer. Dans une note particulièrement poignante, un haut placé du district scolaire a noté qu'il y avait un besoin évident d'une évaluation, mais que le district ne voulait pas en assumer les coûts.

> « Dites aux partisans du principe Jordan de payer la facture », indiquait la note versée au dossier.

Le principe de Jordan repose bien sûr sur l'idée que les systèmes devraient fournir le service d'abord et régler la question du paiement par la suite. Cependant, voici un cadre supérieur, censé connaître les obligations légales, qui refusait toute aide tant que les partisans du principe de Jordan n'auraient pas payé.

Cet enfant a grandi et n'a pas obtenu d'évaluation pendant des années, tandis que les responsables se renvoyaient la balle. Aujourd'hui, il est interné et souffre de graves problèmes de santé mentale. Le coût de cette situation pour le contribuable est, bien sûr, infiniment plus élevé que celui de l'évaluation que personne ne voulait payer.

Ces histoires sont monnaie courante. Pourtant, personne n'est jamais tenu responsable de ces conséquences, sauf l'enfant en difficulté et ses parents désespérés.

Notre prestation des services intégrés est un gâchis négligé depuis des années. Il faut reconnaître au gouvernement actuel le mérite d'avoir mis fin à cette négligence et d'avoir imposé la tenue de réunions et la présentation de propositions aux plus hauts échelons du gouvernement. À son détriment, il n'a toutefois pas encore réellement fait preuve de la détermination nécessaire pour adopter des règles qui tiennent les gens responsables.

Aujourd'hui, une grande partie de la PSI repose sur des systèmes au sein desquels les mesures concrètes sont retardées plutôt que d'être encouragées. Dans le cadre d'un système sensé, on reconnaîtrait que les services intégrés nécessitent des règles intégrées et axées sur des objectifs. Sinon, il s'agit d'une prestation des services coordonnés, et non d'une prestation des services intégrés. On peut coordonner les services en réunissant dans une même salle des représentants de différents ministères, mais si ces derniers ne sont habilités qu'à suivre les règles et les budgets de leur propre ministère, le service n'est pas intégré.

Le système de PSI comporte de nombreux échecs flagrants :

- Il n'existe aucune règle ni autorité centrale obligeant les ministères à fournir réellement le service et à régler la question du paiement ultérieurement. Le gouvernement préfère encourager la collaboration, mais personne ne subira de conséquences pour avoir refusé un service, même si des enfants en souffrent.

- Le Comité provincial des services intégrés (CPSI) est conçu de manière à garantir des retards illégaux. Il vise à examiner les demandes de services dont le coût dépasse le budget d'un seul ministère. Or, le processus est mal conçu et lent. Pour présenter une demande, le ministère qui veut aider un enfant doit obtenir entre 8 et 12 validations de la part d'organismes provinciaux et régionaux, voire, dans certains cas, de ministères qui ne sont pas concernés par le dossier. Ces approbations confirment que l'enfant ne peut pas avoir accès aux services sans cette aide supplémentaire. Les observateurs avisés remarqueront qu'il s'agit déjà du critère légal pour l'obligation d'accommodation en matière de handicap; de cette façon, une fois les formalités administratives accomplies, le gouvernement a déjà prouvé qu'il ne peut légalement refuser de fournir cette aide supplémentaire. Pourtant, l'approbation est souvent retardée de plusieurs mois en attendant que les membres du CPSI se réunissent. Ce processus est également utilisé à mauvais escient. Dans certains cas, nous avons vu des districts scolaires priver des enfants des mesures d'accommodation nécessaires pendant des mois alors qu'ils attendaient l'approbation du CPSI – même si les seules mesures d'accommodation demandées relevaient de la responsabilité du district scolaire. Le ministère ne prend aucune mesure pour empêcher les districts scolaires d'utiliser cette tactique de retardement illégale. Le gouvernement n'a pas réformé le processus ni fixé de délais obligatoires.

- Lors des coupes budgétaires avortées dans le domaine de l'éducation en 2025, le gouvernement a d'abord retiré, puis rétabli le financement accordé aux districts scolaires anglophones pour les équipes de PSI. Les quatre districts scolaires ont néanmoins choisi de supprimer ces équipes et d'utiliser les fonds pour offrir (selon leurs dires) des services aux élèves dans les écoles. À l'époque, les districts scolaires ont déclaré publiquement qu'aucun enfant ne perdrait de services en raison de la suppression des équipes de PSI. Or, dans notre analyse de la première année de mise en œuvre de ces changements (qui fera l'objet d'un prochain rapport), 86 % des éducateurs de première ligne interrogés ont affirmé connaître des enfants qui, après avoir obtenu des services, se sont retrouvés sur une liste d'attente. Interrogés à ce sujet, les responsables des quatre districts scolaires n'ont pu citer aucun indicateur de référence ni aucun résultat mesurable qu'ils auraient suivi pour évaluer l'efficacité des changements. Par ailleurs, le ministère a choisi, au moment où les fonds ont été rétablis, de ne pas subordonner l'octroi des ressources à l'obligation pour les districts de démontrer des résultats positifs.

- De nombreux dossiers n'avancent pas parce que les ministères invoquent à tort des restrictions liées à la protection de la vie privée pour justifier leur incapacité à communiquer avec d'autres ministères, alors que la *Loi sur le droit à l'information et la protection de la vie privée* prévoit de nombreuses exceptions visant à favoriser l'intégration et l'efficacité des services. Trop souvent, les membres du personnel refusent tout simplement de prendre une décision, car les atteintes à la vie privée peuvent entraîner des mesures disciplinaires, mais les refus injustifiés ne font que nuire à l'enfant. Bien que le gouvernement ait reconnu le problème en faisant signer aux ministères des accords d'échange de renseignements, il choisit toujours de ne pas créer d'incitatifs professionnels liés à l'application correcte de ces accords et à l'échange de renseignements quand cette mesure profite à un enfant ou rend un service plus efficace.

Cette analyse a été présentée dans le rapport du défenseur intitulé *Cri d'alarme*[5]. Un plan sensé pour la PSI s permettrait d'établir des repères et des mesures incitatives en faveur d'une intervention rapide. Si chaque ministère et chaque superviseur de programme étaient tenus responsables de la réduction du délai actuel de cinq ans avant que les enfants à risque ne profitent d'interventions, les décisions s'intégreraient alors plus naturellement. Au sein d'un système sensé, on imposerait également le principe « fournir le service d'abord et régler la question du paiement plus tard » dans une politique écrite assortie d'une surveillance centrale et de conséquences significatives quand les gestionnaires intermédiaires ignorent la règle.

Jusqu'à présent, le gouvernement a choisi de ne pas prendre ces mesures simples et dictées par le bon sens. Bien que ce soit son droit de ne pas réagir, le gouvernement ne fait que démontrer qu'il s'agit d'un manque de volonté de sa part, et non d'un échec de l'inclusion.

Deuxième défi : pourquoi s'améliorer quand on peut faire disparaître un enfant?

Notre bureau a constaté il y a des années que les écoles avaient surtout recours aux salles d'isolement et aux plans de journées partielles, même si ces deux pratiques n'étaient associées à aucune autorisation légale[6,7]. Deux ans

[5] Défenseur du Nouveau-Brunswick, *Cri d'alarme : Leçons à tirer de la saga budgétaire en éducation. Deuxième partie de l'examen du budget 2025-2026 par le défenseur,* septembre 2025.
[6] Bureau du Défenseur du Nouveau-Brunswick, ouvrage déjà cité, mai 2024.
[7] Bureau du Défenseur du Nouveau-Brunswick, ouvrage déjà cité, décembre 2024.

plus tard, le gouvernement ne peut toujours pas – ou ne veut toujours pas – ordonner aux écoles de respecter la loi.

Il est vrai que la codification de ces pratiques est une tâche désagréable. Après tout, le fait que des centaines d'enfants soient envoyés à la maison sans recevoir d'éducation ou enfermés dans une pièce n'est pas le signe d'un système éducatif sain. Ne vaudrait-il pas mieux, selon certains, de ne pas « légitimer » ces pratiques en adoptant des règles qui les autorisent?

Il s'agit d'une réponse commode d'un point de vue politique, mais indéfendable d'un point de vue moral. Tout d'abord, les enfants ayant un handicap ne sont pas des citoyens de deuxième ordre. L'État ne peut emprisonner aucun autre citoyen sans que des règles s'y appliquent. Aucune personne sensée ne laisserait le procureur général déclarer : « C'est tellement désagréable de penser que la police arrête des gens. Supprimons toutes les règles et laissons à chaque policier le soin de décider comment s'y prendre. » Cette façon de penser susciterait immédiatement le dégoût. Pourtant, c'est là la politique actuelle du gouvernement à l'égard des enfants ayant un handicap. Si l'État peut vous enfermer sans autorisation légale, vous n'êtes pas un citoyen à part entière.

Cette approche consistant à « ne pas établir de règles » néglige le fait déplaisant que la fréquence de ces pratiques est probablement en train d'exploser parce qu'aucun politicien n'a été tenu d'en rendre compte. Si un ministre avait été tenu de se lever à l'Assemblée législative et d'affirmer : « Notre plan d'inclusion consiste à permettre aux écoles d'envoyer davantage d'enfants chez eux et d'en enfermer davantage dans des salles », cette affirmation n'aurait probablement pas été très populaire. Et si un ministre avait été tenu de le faire, peut-être que davantage de ministres et de cabinets auraient eu des discussions difficiles au sujet des ressources et des règles en vigueur et auraient agi plus rapidement. En permettant aux ministres de simplement détourner le regard et de laisser les écoles enfreindre la loi, on a repoussé la responsabilisation – encore ce mot! – pour un système qui était devenu beaucoup trop dépendant de l'envoi des enfants à la maison et de l'enfermement ce des derniers.

Enfin, si les conséquences de ne pas aider un enfant ne sont ressenties que par l'enfant et sa famille, et non par ceux qui ont le pouvoir d'aider, l'aide ne viendra jamais plus rapidement. Si un enfant passe des années sans évaluation ni interventions nécessaires, puis devient un adolescent frustré et en difficulté, pour l'instant, tout ce qui se passe, c'est que l'école en vient à envisager des solutions qui nuisent à l'enfant : il se retrouve enfermé ou il est envoyé à la maison (souvent sans que le district ait à payer pour des services personnalisés). Les parents perdent leur emploi ou leurs quarts de travail quand l'enfant est envoyé à la maison. Et ceux qui auraient pu aider, mais qui ne l'ont pas fait? Ils se contentent d'envoyer l'enfant à la maison.

Même s'il est malheureusement vrai qu'une interdiction immédiate de ces deux pratiques pourrait inciter davantage d'écoles à simplement appeler la police et faire entrer davantage d'enfants dans le système judiciaire, elle ne peut pas servir d'excuse indéfiniment. Un système sain ne repose pas sur des journées partielles et des salles d'isolement comme réponse standard dans les écoles.

Imaginez si nous mettions en place quelques règles simples :

- Le ministre de l'Éducation fixe, par voie législative, une date à laquelle ces deux pratiques prendront fin.
- Entretemps, chaque école doit tenir un registre de son recours aux journées partielles et aux salles d'isolement, et réduire ce nombre chaque année. Les écoles qui ne réduisent pas le recours à ces pratiques feront l'objet d'un examen externe.
- On remontera la piste des élèves des 6e à la 12e année auxquels des journées partielles ont été imposées jusqu'à leur école primaire pour déterminer quelles écoles présentent le taux le plus élevé d'élèves ayant poursuivi leurs études à l'école intermédiaire sans que des interventions n'aient porté leurs fruits.

- Tous les dossiers relatifs aux journées partielles et aux salles d'isolement feront l'objet de vérifications aléatoires pour déterminer la rapidité avec laquelle les plans d'apprentissage ont été examinés et les interventions mises en place.
- Si la date limite fixée pour éliminer ces pratiques ne peut être respectée, le ministre de l'Éducation doit s'adresser à l'Assemblée législative pour demander un prolongement.

Si ces règles étaient en vigueur, les acteurs du système commenceraient-ils à s'assurer que les évaluations et les interventions sont mises en place rapidement? Seraient-ils plus susceptibles de faire passer les dossiers à un échelon supérieur quand les ressources dont un enfant a besoin ne sont pas prévues au budget? Les administrateurs chercheraient-ils davantage de solutions de rechange à l'enfermement des enfants dans des salles ou au renvoi de ces derniers à la maison?

Nous pensons que c'est ce qui se passerait. Le gouvernement a maintenant eu deux ans pour modifier la *Loi sur l'éducation* afin de prendre des mesures concrètes en vue de protéger les enfants contre la négligence du système. Il s'agit d'enfants qui n'ont pas voix au chapitre et dont les parents sont souvent trop épuisés pour s'organiser ou assister à des consultations. Pourtant, ils devraient être entendus. Le gouvernement ne devrait apporter aucune autre modification à la *Loi sur l'éducation* tant qu'il n'aura pas pris les mesures qui s'imposent pour les enfants qui ont le plus besoin d'aide et leur famille.

Une analyse plus approfondie de cette question se trouve dans les rapports du défenseur intitulés *Une politique d'abandon*[8] et *Isolés – les salles d'isolement à l'école*[9]. Le gouvernement n'a pas contesté les conclusions de ces rapports concernant l'illégalité ou la nécessité d'une réforme. Il y a tout simplement un manque d'urgence à prendre les décisions difficiles concernant ces enjeux.

Troisième défi : chaque enfant devrait se voir offrir les mêmes possibilités de devenir bilingue

Nous avons souligné au début du présent rapport que le Nouveau-Brunswick célèbre le 40e anniversaire de l'inclusion scolaire.

L'année 2026 marque également une autre étape importante : il y a dix ans, le gouvernement du Nouveau-Brunswick annonçait le retour de l'immersion précoce en français en 1re année. À l'époque, le gouvernement provincial avait promis non seulement de rétablir l'accès à l'immersion précoce en français, mais aussi de renforcer le programme et de répondre aux préoccupations de longue date concernant l'admissibilité, la durabilité et la réussite au sein de celui-ci.

Il ne s'agit pas ici d'un argument contre l'inclusion, ni d'un argument contre l'immersion précoce en français, mais plutôt de poser une question simple : **dix ans plus tard, les promesses faites au nom de l'équité, de l'accès et des chances ont-elles été tenues?** Dans le présent rapport, l'écart entre les promesses et la réalité font l'objet d'un examen. Quarante ans après que le Nouveau-Brunswick se soit engagé en faveur de l'inclusion scolaire, et dix ans après avoir promis de rendre l'immersion précoce en français plus accessible, le temps est venu de se demander si les chances sont élargies de manière égale pour tous les enfants, ou si certains élèves continuent d'être en tête de file, tandis que d'autres restent en marge. La réponse est importante pour les élèves

[8] Bureau du défenseur du Nouveau-Brunswick., ouvrage déjà cité, mai 2024.
[9] Bureau du défenseur du Nouveau-Brunswick., ouvrage déjà cité, décembre 2024.

ayant un handicap, pour les apprenants nouvellement arrivés, pour les collectivités rurales et pour les familles qui ont toujours été sous-représentées dans le programme d'immersion en français.

Il existe un large consensus sur le fait qu'après avoir connu deux changements en dix ans, le point d'entrée à l'immersion précoce en français (IPF) du système devrait demeurer le même pendant au moins une génération. L'équité d'accès à l'immersion, ainsi que son incidence sur l'inclusion, n'ont pas fait l'objet d'un rapport antérieur de ce bureau, contrairement à la PSI, à l'isolement et aux journées partielles. Dans la suite du présent article, l'accent sera mis de façon plus particulière sur l'équité, l'accès et l'inclusion au sein du programme d'immersion au Nouveau-Brunswick.

Ce que nous savons, c'est que, peu importe si l'entrée se fait en 1re ou en 3e année, l'IPF demeure la meilleure possibilité qu'un enfant du Nouveau-Brunswick ait de devenir bilingue et de tirer des avantages du bilinguisme[10].

L'écart entre les élèves qui participent à l'immersion précoce en français et ceux qui doivent se contenter du programme de français de base est énorme. En effet, parmi les élèves ayant pris part au programme d'immersion précoce (et l'ayant poursuivi jusqu'au bout), la proportion de ceux qui atteignent un niveau intermédiaire en français à la fin de leurs études secondaires s'approche des 100 %[11,12] – un pourcentage important. Il est possible de perfectionner, d'améliorer et d'approfondir le français intermédiaire au niveau postsecondaire et grâce au perfectionnement professionnel. Mais si le niveau intermédiaire en français n'est pas atteint au moment de l'obtention du diplôme, il est très difficile de trouver le temps, l'argent ou les programmes nécessaires afin de devenir suffisamment bilingue pour le travail une fois que l'on a quitté le système d'éducation officiel.

Par conséquent, l'accès à l'IPF devient une question d'équité pour les enfants du Nouveau-Brunswick. En effet, ils doivent avoir la possibilité de participer pleinement, tant sur le plan économique que social, à la vie de la seule province officiellement bilingue du Canada.

Chaque enfant devrait se voir offrir les mêmes possibilités de devenir bilingue, mais si le bilinguisme est perçu comme une compétence réservée à une élite, il sera très difficile de rallier les Néo-Brunswickois à cette cause.

[10] Université du Nouveau-Brunswick, Institut de recherche en langues secondes du Canada, *Fiche d'information sur le français langue seconde et l'immersion française,* 31 octobre 2021. Internet : https://www.unb.ca/second-language/_assets/documents/fiche-dinfo-fls-if-7-novembre.pdf.
[11] *Ibid*.
[12] Gouvernement du Nouveau-Brunswick, *Enseignement du français langue seconde : Trouvez le bon parcours d'apprentissage du français pour aider votre enfant à maîtriser la deuxième langue officielle du Canada,* sans date. Internet : https://www.gnb.ca/fr/sujet/education-formation/m-12/anglophone/francais-seconde.html.

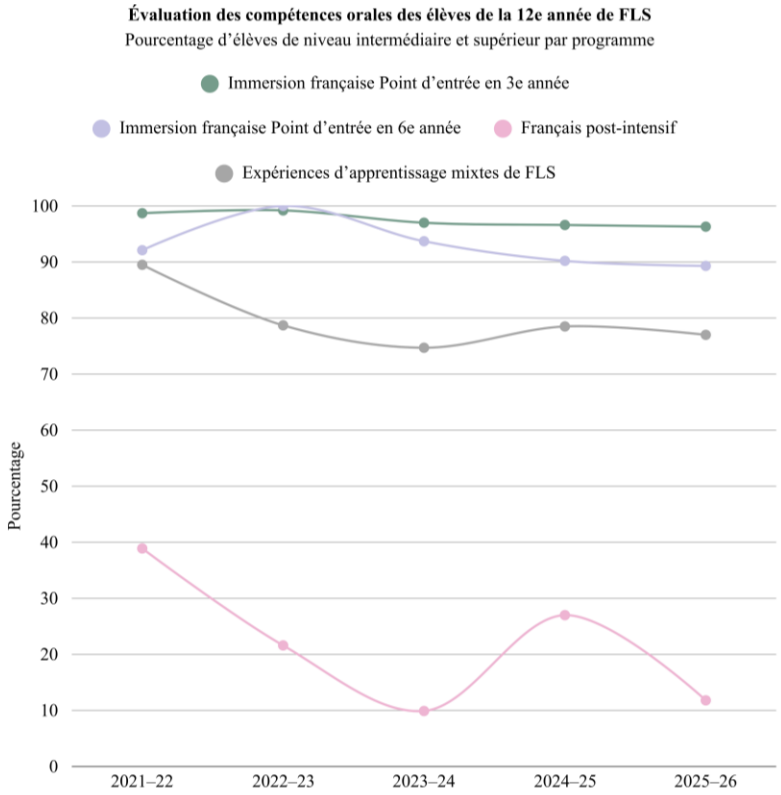


Image adaptée de : Grade 12 French second language oral proficiency: Public report 2025–26[13].

Partant du principe qu'une exposition précoce à une langue seconde mène à une meilleure maîtrise de cette dernière à l'âge adulte, et malgré les réserves exprimées par les détracteurs concernant l'équité, l'accès et le soutien, le gouvernement du Nouveau-Brunswick a pris l'engagement en 2016 de ramener le point d'entrée du programme d'immersion précoce en français à la 1re année et, fait des plus importants, a déclaré son intention d'améliorer le programme et de s'attaquer aux obstacles à la participation[14].

Dix ans plus tard, nous avons examiné les chiffres afin de voir si cette promesse avait été tenue pour tous les enfants ou seulement pour quelques privilégiés.

Le gouvernement savait déjà en 2016 qu'il y avait un accès inégal

Le 30 septembre 2016, le gouvernement du Nouveau-Brunswick a annoncé le rétablissement en 1re année du point d'entrée au programme d'immersion précoce en français (IPF) à compter de septembre 2017. Il a déclaré que le programme remanié inclurait des améliorations par rapport au modèle précédent ainsi que des initiatives

[13] Gouvernement du Nouveau-Brunswick, ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, *Grade 12 French second language oral proficiency: Public report 2025–26*. Internet : https://www.gnb.ca/content/dam/GNB3/t/et-ef/km-12/district-reports/docs/grade-12-french-second-language-oral-proficiency.pdf.
[14] Michel Corriveau, « L'immersion française reviendra en première année au N.-B. dès l'an prochain », INFO Radio-Canada Michel, 20 septembre 2016. Internet : https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/806075/acadie-nouveau-brunswick-annonce-gallant-immersion-francaise.

visant à régler les problèmes liés à la composition des classes, tout en soulignant l'importance de l'apprentissage précoce d'une langue seconde[15].

Lors de l'annonce de ce changement, des préoccupations concernant l'inclusion et l'accès subsistaient. Les éducateurs, les districts scolaires et d'autres intervenants se sont demandé si le simple fait de modifier le point d'entrée permettrait de résoudre les défis de longue date liés à la participation, au soutien aux élèves et à l'accès équitable à l'immersion en français[16,17,18]. Dans une entrevue accordée à CBC News, Guy Arseneault, alors président de la New Brunswick Teachers' Association, a fait valoir que le gouvernement devrait évaluer les résultats du programme avant d'aller de l'avant avec un autre changement majeur et s'est dit préoccupé par le manque de consultation au cours du processus de réforme[19]. Voici ce qu'a mentionné M. Arseneault dans cet article :

> M. Arseneault s'est dit préoccupé par l'évolution de la composition des classes d'immersion en français.
>
> Il a expliqué que les élèves qui réussissent se retrouvent souvent dans le programme d'immersion française, tandis que d'autres enfants, qui peuvent éprouver plus de difficultés, sont inscrits dans le programme anglophone par leurs parents.
>
> *« On peut dire qu'il faut veiller à ce que les élèves des deux programmes aient des possibilités égales tout au long de leur parcours et qu'ils soient bien soutenus tout au long de ce dernier »* [traduction], a affirmé M. Arsenault.
>
> *« La taille des classes est un problème. Nous observons des défis sur le plan du comportement. Ce sont des enjeux dans certaines classes*[20]*. »* [traduction]

Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance a abondé dans ce sens. Voici ce qu'a déclaré le ministre, Brian Kenny, à l'époque :

> M. Kenny a indiqué qu'il n'y avait pas encore de plan précis en place pour régler ces problèmes, mais que le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance y travaillait.
>
> *« Je ne dispose pas moi-même de renseignements précis à titre de ministre, mais je sais qu'on s'efforce de régler ce problème »* [traduction], a affirmé M. Kenny.
>
> M. Kenny a ajouté que le gouvernement était en train d'élaborer un plan visant à améliorer l'accès à l'immersion française dans les écoles rurales[21].

---

[15] *Ibid*.
[16] A. Cromwell, A. « Early French Immersion changes continue to spark opposition in NB », *Global News,* 16 novembre 2016. Internet : https://globalnews.ca/news/3071213/early-french-immersion-changes-continue-to-spark-opposition-in-nb/.
[17] J. Wright, « Public meetings scheduled for families affected by French immersion changes », CBC News, 16 novembre 2016. Internet : https://www.cbc.ca/news/canada/new-brunswick/french-immersion-meetings-1.385311
[18] CBC News, « 6 more schools to offer early French immersion this fall », 13 avril 2017. Internet : https://www.cbc.ca/news/canada/new-brunswick/early-french-immersion-new-brunswick-school-grade-1.4069251
[19] P. Drost, « Education Minister Brian Kenny says parents wanted early immersion », *CBC News*, 3 octobre 2016. Internet : https://www.cbc.ca/news/canada/new-brunswick/early-immersion-grade-one-1.3788581
[20] *Ibid.*
[21] *Ibid.*

Le débat sur l'immersion précoce en français au Nouveau-Brunswick a souvent été présenté comme un débat sur l'apprentissage des langues, mais il s'agit tout autant d'un débat sur la participation équitable.

En 2016, les préoccupations soulevées lors du rétablissement en 1re année de l'IPF portaient surtout sur la question de savoir si tous les élèves, quels que soient leurs besoins d'apprentissage, leur situation géographique ou leur situation socioéconomique, auraient des possibilités comparables d'accéder au programme et d'y réussir. Bien que le gouvernement se soit engagé à renforcer l'immersion précoce en français et à régler les problèmes liés à la composition des classes, des questions subsistaient quant à savoir si on avait bien pris en compte les obstacles structurels à la participation.

Deux ans plus tard, la vérificatrice générale du Nouveau-Brunswick constata que le gouvernement provincial n'était pas bien outillé pour répondre à ces questions.

L'audit révéla que les préoccupations relatives à la participation équitable n'avaient pas été pleinement prises en compte. Il fit état d'une sous-représentation des élèves tirant parti d'un plan d'apprentissage personnalisé dans le programme d'immersion française, d'un nombre important d'élèves quittant le programme avant l'obtention de leur diplôme, et du fait que le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance ne disposait pas de mesures de rendement ni de mécanismes de rapport suffisants pour évaluer comment les différentes populations d'élèves évoluaient dans le programme. La vérificatrice générale conclut qu'il fallait améliorer le suivi et la production de rapports pour déterminer si le programme atteignait ses objectifs et servait les élèves de manière équitable. Elle mentionna aussi qu'il fallait s'assurer que les décisions concernant l'enseignement du français langue seconde sont fondées sur des données fiables plutôt que sur des hypothèses[22].

En somme, le rapport suggérait que les préoccupations de longue date concernant la participation équitable ne pouvaient être pleinement évaluées, car le gouvernement provincial ne disposait pas des données nécessaires pour comprendre qui tirait parti du programme et qui était laissé pour compte.

En 2016, le gouvernement savait que les enfants des régions rurales, les enfants en situation de pauvreté et les enfants ayant des besoins de soutien supplémentaires étaient exclus du programme d'immersion précoce en français. En 2018, la situation semblait stagner. Il affirmait avoir un plan. Dix ans plus tard, qu'en savons-nous?

Quel que soit le point d'entrée dans le programme, l'immersion française continue de produire d'excellents résultats langagiers chez les élèves qui y restent. Cependant, la participation à l'immersion française a diminué ces dernières années. Selon le Conseil de la santé du Nouveau-Brunswick, la proportion d'élèves de la 6e à la 12e année qui ont déclaré être dans le programme d'immersion française a diminué, passant de **37,8 % en 2022-2023 à 36,5 % en 2023-2024, puis à 34,8 % en 2024-2025 et enfin à 33,7 % en 2025-2026[23].**

[22] Vérificatrice générale du Nouveau-Brunswick, *Rapport de la vérificatrice générale du Nouveau-Brunswick : Volume II, audit de performance, chapitre* 2, *Amélioration du rendement des élèves : Un défi néo-brunswickois*, Bureau du vérificateur général du Nouveau-Brunswick, 2018.
[23] Conseil de la santé du Nouveau-Brunswick, *Élèves de la 6e à la 12e année qui ont déclaré être dans le programme d'immersion française*, 2026. Internet : https://csnb.ca/indicateurs/eh_prg01_2.

En effet, la participation des élèves au programme d'IPF ne correspond pas nécessairement au maintien des élèves dans ce dernier. L'étude réalisée en 2021 par Canadian Parents for French (New Brunswick) Inc.[24] fait état d'un taux d'attrition de **28,7 %** pour la cohorte 2018-2019 du programme d'immersion précoce en français, les pertes les plus importantes se produisant uniquement en 1re et 2e année, où les inscriptions avaient diminué de **16,2 %.** Il importe de noter que les auteurs du rapport suggèrent que bon nombre des raisons pour lesquelles les familles quittent le programme reposent sur des malentendus concernant la littératie et la réussite des élèves. Ils ont souligné que les élèves qui éprouvent des difficultés dans le programme d'immersion en français sont capables de réussir quand on leur offre un soutien approprié; le maintien des élèves dans le programme n'est pas simplement un enjeu lié à ce dernier, mais une question **d'équité et d'accès au soutien.**

Cela signifie, dans l'ensemble, que nous avons aujourd'hui moins d'élèves qui tirent parti du programme d'IPF. Et nous savons qui sont ceux qui se voient exclus de ce programme.

Les préoccupations concernant l'accès à l'immersion française ne datent pas d'hier. Au cours de la décennie qui a suivi le rétablissement de l'immersion précoce en français, des examens successifs ont mis en évidence des obstacles persistants à une participation équitable à l'éducation bilingue.

Quand elle a passé en revue les documents sur l'immersion française au Nouveau-Brunswick, Julianne Gerbrandt[25,26] a noté que le programme faisait depuis longtemps l'objet de critiques pour « *une discrimination perçue à l'égard de certaines populations d'apprenants* » [traduction] (J. Gerbrandt 2022a, p. 21), en particulier les élèves ayant des difficultés d'apprentissage. De plus, la participation à l'immersion précoce en français n'était pas répartie de manière uniforme entre les groupes socioéconomiques. Dans des analyses portant spécifiquement sur le Nouveau-Brunswick, Mme Gerbrandt a constaté que les élèves du programme d'immersion française sont plus susceptibles de venir de familles de la classe moyenne, d'avoir des parents ayant fait des études postsecondaires et d'appartenir à des groupes socioéconomiques plus élevés que leurs pairs du programme de parcours d'anglais principal[27]. S'appuyant sur la théorie de la reproduction sociale de Bourdieu, Mme Gerbrandt a fait valoir que des avantages sociaux, culturels et éducatifs préexistants peuvent influencer l'accès aux programmes d'immersion, ce qui permet au bilinguisme d'évoluer comme une forme de capital culturel plus facilement accessible aux familles déjà favorisées : *« Depuis sa création jusqu'à aujourd'hui, l'immersion française a surtout attiré les parents de la classe moyenne* » [traduction] (J. Gerbrandt 2022a, p. 21).

La vérificatrice générale du Nouveau-Brunswick[28] a signalé que les élèves ayant un plan d'apprentissage personnalisé (PAP) étaient en très grande majorité concentrés dans le programme du parcours d'anglais principal plutôt que dans le programme d'immersion française. Parmi les élèves ayant un PAP, seuls 7 % étaient inscrits au programme d'immersion française, tandis que 93 % étaient inscrits au programme du parcours d'anglais principal, ce qui a mené à des questions quant à savoir qui a accès à la voie la plus efficace vers le bilinguisme offerte par le gouvernement provincial. Ces constatations ont donné lieu à préoccupations sur le fait que l'accès à la voie la plus efficace vers le bilinguisme au Nouveau-Brunswick n'était pas réparti de manière égale entre tous

[24] Canadian Parents for French New Brunswick, *French second language learning in New Brunswick: A position paper submitted in the context of a review to the New Brunswick Official Languages Act*, 2021. Internet : https://unbscholar.lib.unb.ca/bitstreams/a4a83622-0a83-4068-8b1a-0b7fb0fbe25f/download.
[25] J. Gerbrandt, « Systemic barriers to French immersion: The impact of COVID-19 », *Antistasis,* vol. 12, n° 1 (2022a), p. 21-28
[26] J. Gerbrandt, « Systemic barriers to French immersion in New Brunswick », *Canadian Journal for New Scholars in Education,* vol. 13, n° 1 (2022b), p. 73-79.
[27] *Ibid*.
[28] Vérificatrice générale du Nouveau-Brunswick, ouvrage déjà cité, 2018.

les apprenants. Pour illustrer cette situation d'une certaine manière, imaginez que 20 élèves ayant un PAP soient réunis dans une même classe : un seul de ces élèves serait inscrit au programme d'immersion française.

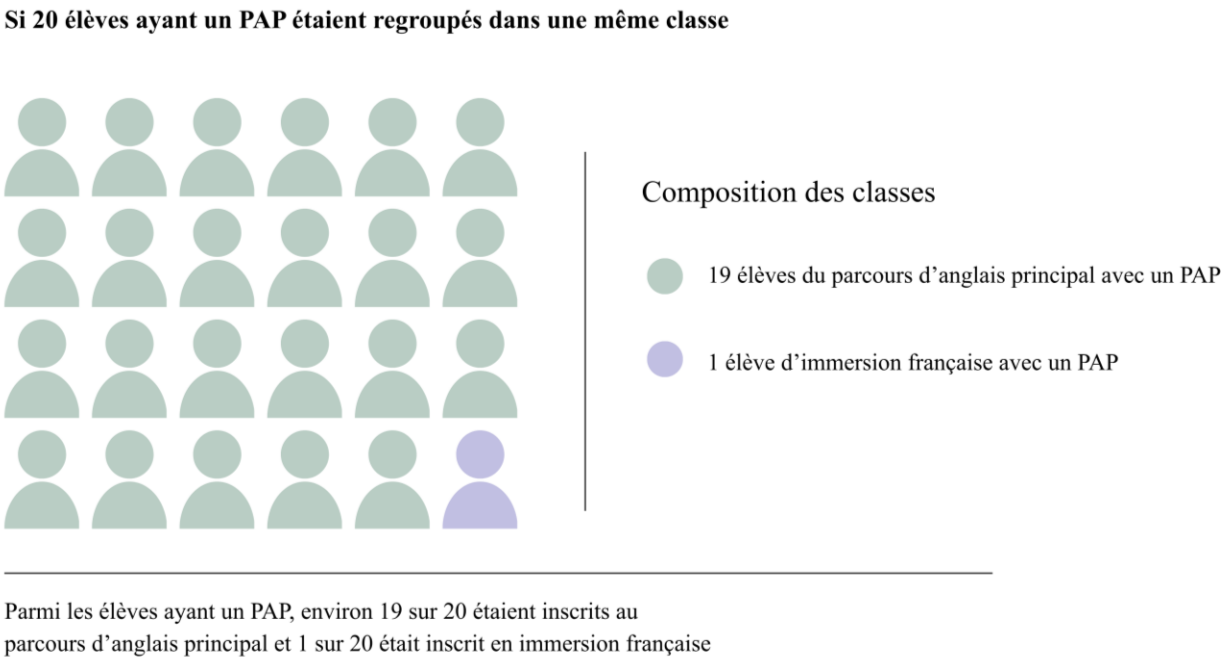


Image adaptée du Rapport de la vérificatrice générale du Nouveau-Brunswick de 2018.

Des préoccupations similaires ont été soulevées dans l'ouvrage de K. Korotkov intitulé *Aller de l'avant. De la politique à la pratique : mise en place et soutien de la Politique 322 – Inclusion scolaire*[29]. Dans son étude, l'auteure a conclu que *« Les programmes de FLS ont créé des inégalités dans la composition des classes »* (p. 49) et fait état d'une préoccupation généralisée chez les enseignants, les directeurs d'école, les familles et les groupes d'intervenants concernant l'accès aux classes d'immersion française pour les élèves ayant un handicap ou des besoins d'apprentissage supplémentaires. Les participants ont rapporté que, souvent, les familles *« se sont battues pour obtenir l'accès, pour être ensuite encouragées à retirer leur enfant au premier signe de difficulté »* (p. 49). Par ailleurs, certains apprenants multilingues se voyaient refuser l'accès aux programmes en français parce qu'ils apprenaient l'anglais en même temps. L'auteure du rapport a en outre souligné que les familles dont les enfants étaient inscrits au programme d'immersion française mentionnaient souvent que les écoles recommandaient de retirer les élèves du programme quand les soutiens appropriés n'étaient pas offerts. Il est important de noter que dans son étude, l'auteure a rejeté l'idée selon laquelle l'inclusion et l'éducation bilingue sont incompatibles, affirmant explicitement que *« [l]es classes de français langue seconde ne sont pas exemptées des exigences d'inclusion. »* (p. 49).

Yvette Finn et John McLaughlin ont renforcé ces préoccupations dans le *Rapport sur l'apprentissage des deux langues officielles du Nouveau-Brunswick*[30]. À la suite de consultations menées à l'échelle de la province, les

[29] K. Korotkov, *Aller de l'avant. De la politique à la pratique : mise en place et soutien de la Politique 322 – Inclusion scolaire*, ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick, 2021. Internet : https://www.gnb.ca/content/dam/GNB3/org/eecd-edpe/doc/aller-de-l-avant.pdf.

[30] Y. Finn et J. McLaughlin, *Révision 2021 de la* Loi sur les langues officielles du Nouveau-Brunswick. *Rapport sur l'apprentissage des deux langues officielles*, gouvernement du Nouveau-Brunswick, 2022. Internet : https://www.gnb.ca/content/dam/GNB3/org/languages/docs/revision-langues-nb-2021.pdf.

commissaires ont conclu que le système d'apprentissage du français du Nouveau-Brunswick avait évolué vers une structure « à deux niveaux » où *« [l]a distribution asymétrique des élèves ayant des besoins plus élevés, souvent dans des classes combinées, a créé un contraste important dans les milieux d'apprentissage entre les élèves du programme d'immersion française et du programme d'anglais principal »* (p. 36). Les commissaires ont en outre affirmé *« [i]l nous est difficile de croire que ce déséquilibre ne mène pas à une trajectoire d'apprentissage inférieure pour de nombreux élèves du programme d'anglais principal »* (p. 36). Ils ont finalement conclu que l'amélioration de l'accès à des possibilités efficaces d'apprentissage d'une langue seconde pour tous les élèves devrait devenir un objectif central de la politique provinciale en matière d'éducation.

Des préoccupations similaires ont été soulevées dans le rapport intitulé *L'apprentissage de la langue française en évolution : Surmonter les obstacles et créer des ponts*[31] , issu des consultations menées par le gouvernement sur l'avenir de l'apprentissage de la langue française. Les participants ont mentionné que les enseignants de français n'avaient pas accès à des ressources adaptées aux élèves atteints de dyslexie ou d'autres troubles d'apprentissage, et que de nombreux supports spécialisés n'étaient offerts qu'en anglais : *« Investir dans les ressources pour les enseignants en français pour les enfants dyslexiques ou qui ont d'autres troubles d'apprentissage. La plupart de ces ressources sont en anglais seulement, et les enseignants n'ont pas le temps de traduire et de créer des ressources »* (p. 10). Les participants ont également attiré l'attention sur les défis liés à la composition des classes, décrivant une concentration d'élèves qui nécessitaient un plan d'apprentissage personnalisé et un plan de soutien des comportements individuels dans les classes du programme d'anglais principal : *« Trop de distractions qui découlent du trop grand nombre d'élèves ayant un plan d'apprentissage personnalisé ou un plan de soutien des comportements individuels dans une même classe. Aussi, trop d'élèves ne sont pas à la hauteur de leur niveau scolaire. Ces élèves ont besoin d'un milieu moins distrayant pour apprendre. Tous les élèves en anglais langue additionnelle (de zéro anglais à minimum) sont en anglais principal. »* (p. 11).

Pris dans leur ensemble, ces résultats suggèrent que les politiques d'inclusion scolaire ne peuvent à elles seules expliquer les faibles taux de bilinguisme. Ils mettent plutôt en lumière un système qui a eu du mal à fournir les ressources, les soutiens spécialisés et la capacité pédagogique nécessaires pour assurer un accès équitable à l'éducation bilingue. Les recommandations formulées par Canadian Parents for French New Brunswick renforcent cette interprétation [32]. L'association réclamait des soutiens supplémentaires pour les élèves ayant besoin d'une aide particulière pour réussir en immersion française « afin d'assurer l'équité et de maintenir les inscriptions tout au long du primaire et au-delà » [traduction] (p. 28).

À quoi ressemble donc un système à deux niveaux où l'un des volets est soumis à une pression excessive sur les ressources, tandis que l'autre en tire parti ? Probablement à quelque chose comme ceci :

[31] Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, *L'apprentissage de la langue française en évolution : Surmonter les obstacles et créer des ponts*. *Rapport ce que nous avons entendu, Programme d'immersion novateur du Nouveau-Brunswick*, avril 2023. Internet : https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Corporate/Promo/language/rapport-sur-ce-que-nous-avons-entendu.pdf.
[32] Canadian Parents for French New Brunswick, ouvrage déjà cité, 2021.

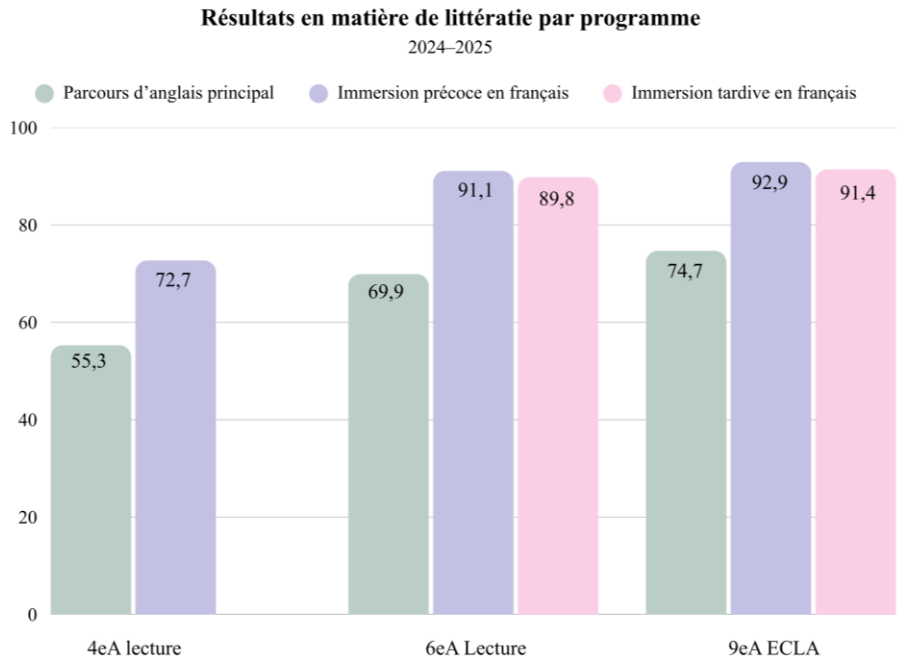


Image adaptée du rapport du vérificateur général du Nouveau-Brunswick, 2026.

Objectifs manqués et différentes attentes

Depuis plus de deux décennies, le Nouveau-Brunswick peine à atteindre ses cibles en matière de littératie. En 2018, le Bureau du vérificateur général du Nouveau-Brunswick a signalé que les cibles en lecture, en mathématiques et en sciences n'avaient **jamais été atteintes**, bien qu'elles soient en vigueur depuis 15 ans. Le Bureau a en outre noté que les écarts persistants dans le rendement des élèves demeuraient une caractéristique déterminante du système d'éducation[33,34].

Huit ans plus tard, les résultats du gouvernement provincial en matière de littératie demeurent bien en deçà des cibles. Le *Rapport du vérificateur général du Nouveau-Brunswick, volume I, 2026*, a révélé **qu'aucune cible provinciale d'évaluation de la littératie n'avait été atteinte au cours d'aucune année de la période visée par l'audit,** les taux de réussite étant inférieurs aux cibles de 7,8 % à 34,4 %, selon l'évaluation. Le vérificateur général a également conclu que les écarts connus en matière de littératie ne donnaient pas systématiquement lieu à des interventions ciblées ou à des plans de redressement officiels.

[33] Vérificateur général du Nouveau-Brunswick, ouvrage déjà cité, 2019.
[34] Vérificateur général du Nouveau-Brunswick**,** *Rapport du vérificateur général du Nouveau-Brunswick, volume I, audit de performance* (chapitre 3, *La réussite scolaire des élèves en littératie*), Bureau du vérificateur général du Nouveau-Brunswick, 2026.

Plus important encore, le vérificateur général a identifié les élèves du programme d'anglais principal comme l'un des groupes d'élèves en particulier pour lesquels des lacunes en matière de réussite en littératie avaient été déterminées, mais n'avaient pas été comblées par un plan de redressement officiel. Les élèves inscrits au programme d'IPF avaient systématiquement obtenu de meilleurs résultats que les élèves au parcours d'anglais principal lors des évaluations provinciales de littératie administrées au cours de la période d'audit. En 2024-2025, par exemple, 72,7 % des élèves de 4e année du programme d'IPF ont atteint la norme requise en lecture, par rapport à 55,3 % des élèves du programme d'anglais principal. En 6e année, 91,1 % des élèves du programme d'IPF en français ont atteint la norme requise en lecture, par rapport à 69,9 % des élèves du programme d'anglais principal. En 9e année, 92,9 % des élèves du programme d'IPF ont atteint la norme requise à l'évaluation des compétences linguistiques en anglais, par rapport à 74,7 % des élèves du programme d'anglais principal.

Loin de se réduire avec le temps, ces lacunes se sont ancrées dans le cadre provincial de rapport sur la littératie. En 2025, le ministère a commencé à publier des cibles d'amélioration de la littératie distinctes pour les élèves du programme d'anglais principal et ceux du programme d'immersion française en 4e année. En effet, la cible pour les élèves du programme d'anglais principal a été fixée à 52,7 %, tandis que celle des élèves du programme d'immersion française a été fixée à 65,4 %, ce qui reflète l'hypothèse selon laquelle les résultats en littératie resteraient inégaux entre les deux programmes.

Les constatations du vérificateur général soulèvent une question politique délicate : si les élèves du programme d'anglais principal ont été identifiés comme un groupe présentant des lacunes persistantes en matière de littératie, et si ces lacunes sont largement reconnues et mesurées, l'objectif devrait-il être de maintenir des attentes différentes pour des programmes différents, ou d'éliminer complètement les lacunes de résultats?

Qui d'autre est laissé pour compte dans le programme d'immersion précoce en français?

Élèves nouveaux arrivants

La population d'élèves nouveaux arrivants au Nouveau-Brunswick a plus que doublé ces dernières années, mais les examens provinciaux continuent de faire état de préoccupations selon lesquelles certains apprenants multilingues se heurtent à des obstacles pour participer aux programmes en français. Le gouvernement provincial lui-même reconnaît désormais qu'un nombre croissant d'élèves nouveaux arrivants ont besoin d'un soutien supplémentaire pour réussir dans les parcours d'apprentissage du français[35].

Élèves des régions rurales

En 2024, seules 67 des 131 écoles anglophones (51 %) accueillant des élèves de 1re année offraient l'entrée en immersion française dès la 1re année, ce qui signifie qu'environ la moitié des écoles admissibles n'offraient pas

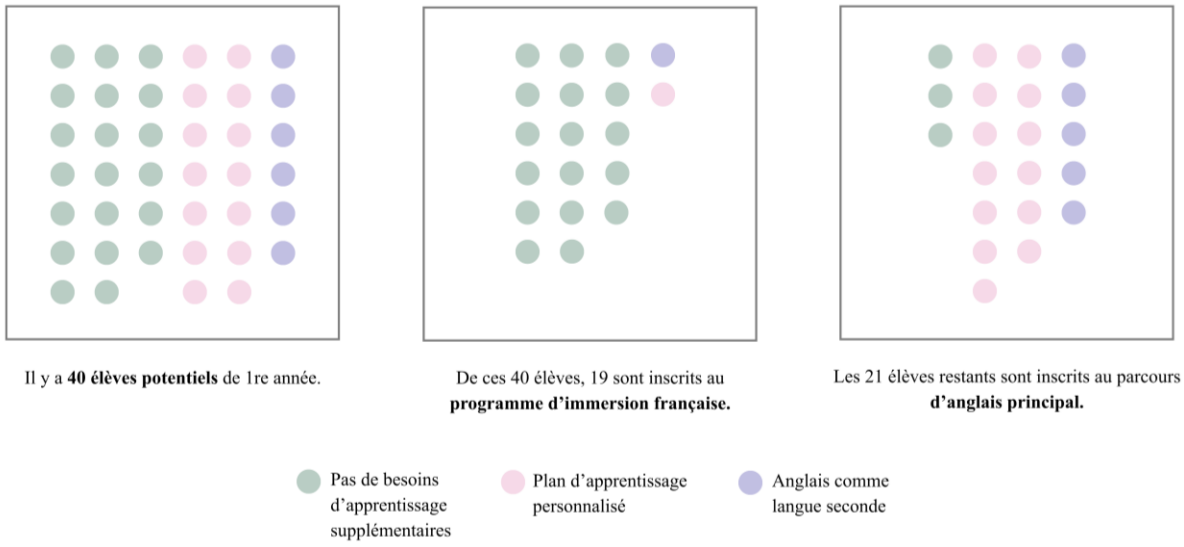
[35] Gouvernement du Canada et gouvernement du Nouveau-Brunswick, *Préambule – Annexe 4 : Plan d'action du Nouveau-Brunswick – 2024-2025 à 2027-2028 : Entente Canada-Nouveau-Brunswick relative à l'enseignement en français langue première et l'enseignement de la langue seconde, 2024-2025 à 2027-2028*, Patrimoine canadien, 2024. Internet : https://www.canada.ca/fr/patrimoine-canadien/services/langues-officielles-bilinguisme/ententes/ententes-enseignement-langue-minorite/canada-nb-entente-enseignement-2024-2028-preamb.html.

d'accès direct à l'immersion précoce en français[36]. Parmi les collectivités laissées pour compte, un nombre disproportionné d'écoles sans programme d'immersion précoce en français se trouvent dans des collectivités comptant moins de 5 000 habitants et classées dans le tiers inférieur sur le plan du statut socioéconomique. Si la population d'enfants admissibles au programme d'immersion précoce en français est insuffisante, le district scolaire ne peut pas offrir ce programme sans réduire son ratio élèves-enseignant – une mesure que le gouvernement refuse de financer. Le maintien de l'initiative Opportunités d'apprentissage du français en milieu rural (FLORA) reflète la réalité selon laquelle l'immersion française reste inaccessible dans de nombreuses écoles primaires locales, en particulier dans les collectivités rurales[37].

Qui connaît le plus de répercussions quand l'accès à l'EFI n'est pas équitable?

Prenons un exemple illustratif pour visualiser la situation. Imaginez une école primaire accueillant 40 élèves en 1re année. Les règles relatives à la taille des classes permettent de former deux classes. S'il s'agit d'une école typique, la composition des classes pourrait ressembler à ce qui suit :

- 20 enfants arrivent sans avoir besoin de soutien supplémentaire à l'apprentissage.
- Il y a 14 avec des besoins supplémentaires en matière de soutien à l'apprentissage.
- Il y a 6 enfants dont l'anglais est la langue seconde.



[36] *Ibid.*
[37] *Ibid.*

Si une classe exclut la plupart des enfants ayant des besoins d'apprentissage particuliers (la classe d'immersion en français au centre), la deuxième classe comptera un grand nombre d'enfants avec des besoins d'apprentissage supplémentaires (la classe du parcours d'anglais principal à droite).

Aujourd'hui, les enfants du Nouveau-Brunswick qui ont le PLUS besoin d'attention se trouvent dans des classes où ils sont MOINS susceptibles d'en tirer parti en raison des tensions liées à la composition complexe des classes. Nos élèves les PLUS privilégiés se trouvent dans des classes où ils interagissent rarement avec des camarades issus de milieux diversifiés et avec des camarades qui ont besoin de soutiens d'apprentissage et qui en profitent.

Les inégalités ont-elles une incidence sur l'apprentissage des enfants?

Des décennies de recherche ont démontré que lorsque les systèmes d'éducation concentrent les avantages et les désavantages dans des classes différentes, il n'y a pas d'égalité des possibilités pour les élèves en matière d'apprentissage. Les études sur la composition des écoles, les effets des pairs et le regroupement par niveau scolaire montrent systématiquement que le choix des camarades avec lesquels les élèves apprennent a une incidence sur le rendement de ces jeunes[38,39]. Les recherches ont révélé que la composition socioéconomique des écoles influence les résultats scolaires au-delà des caractéristiques individuelles des élèves, tandis que les systèmes qui séparent les élèves en différents parcours éducatifs peuvent creuser les lacunes des résultats existants[40,41]. Ces conclusions concordent avec les données internationales démontrant que les systèmes d'éducation peuvent soit réduire, soit reproduire les schémas d'avantages et de désavantages socioéconomiques[42,43].

Les analyses menées par le gouvernement du Nouveau-Brunswick lui-même ont soulevé des préoccupations similaires. Comme nous l'avons déjà mentionné, le rapport *Aller de l'avant* a conclu que les programmes de français langue seconde (FLS) engendraient des inégalités dans la composition des classes, et le document subséquent intitulé *Rapport sur l'apprentissage des deux langues officielles* du Nouveau-Brunswick a décrit le système actuel d'apprentissage du français comme une structure à deux niveaux et a souligné le risque d'effets néfastes sur les résultats du programme du parcours d'anglais principal.

La discrimination polie des faibles attentes

Aujourd'hui, le gouvernement du Nouveau-Brunswick a établi des cibles de littératie plus élevées pour les élèves du programme d'immersion précoce en français que pour ceux du programme d'anglais principal. Il y a dix ans, quand le gouvernement provincial a rétabli l'entrée en 1re année dans le programme d'immersion précoce en

---

[38] R. W. Rumberger et G.J. Palardy, « Does segregation still matter? The impact of student composition on academic achievement in high school », *Teachers College Record,* vol. 107, n° 9 (2005), p. 1999-2045.
[39] R. Van Ewijk et P. Sleegers, « The effect of peer socioeconomic status on student achievement: A meta-analysis », *Educational Research Review,* vol. 5, n° 2 (2010), p. 134-150.
[40] D. J. Condron, Schools as engines of inequality. *Sociology of Education,* vol. 79, n° 2 (2006), p. 106-127.
[41] A. Gamoran, *Tracking and inequality: New directions for research and practice (WCER Working Paper No. 2009-6)*, Madison, University of Wisconsin–Madison, Wisconsin Center for Education Research, 2009.
[42] OCDE, *PISA 2018 results (Volume II): Where all students can succeed*, OECD Publishing, 2019.
[43] OCDE, *The social and economic rationale of inclusive education: An overview of the outcomes in education for diverse groups of students (OECD Education Working Paper No. 263),* OECD Publishing, 2022.

français, il s'est également engagé à améliorer l'équité et à répondre aux préoccupations de longue date concernant qui participait ou non aux programmes d'immersion.

Cet engagement sous-entendait de réduire les obstacles pour les groupes d'élèves qui ont toujours été sous-représentés dans le programme d'immersion précoce en français. Or, les cibles actuelles de la province en matière de littératie continuent de prévoir des résultats différents pour les élèves des deux programmes. Plutôt que de viser à combler les lacunes en matière de résultats, ces cibles partent du principe que des lacunes subsisteront.

Dans le cadre des examens provinciaux et des discussions sur les politiques, on a maintes fois soulevé des préoccupations concernant la participation inégale aux programmes d'immersion chez les élèves ayant des besoins particuliers, les élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés, les élèves dont les parents ont un niveau d'éducation plus faible, les élèves nouveaux arrivants et certaines populations rurales. Si les élèves qui se heurtent à ces obstacles continuent d'avoir moins de possibilités d'accéder au programme d'immersion précoce en français, les avantages liés au bilinguisme continueront d'avantager de manière disproportionnée à ceux qui sont déjà les mieux placés pour y participer et qui sont – en tant que reflet logique des groupes sous-représentés – les élèves n'ayant pas de besoins supplémentaires en matière de soutien à l'apprentissage, les élèves issus de milieux socioéconomiques favorisés, les élèves dont les parents sont très instruits, les élèves nés au Canada et les élèves des centres urbains.

Cette situation ne ressemble guère à l'égalité d'accès et à la réduction des obstacles au bilinguisme qui avaient été promises il y a dix ans.

Cessons de jeter le blâme sur l'inclusion. Créons plutôt les conditions nécessaires à la mise en œuvre de l'inclusion.

L'inclusion est trop souvent devenue le bouc émissaire des pressions en classe. C'est au gouvernement qu'il incombe de créer les conditions au sein desquelles les élèves peuvent apprendre.

Le Nouveau-Brunswick a toujours été un chef de file en matière d'inclusion scolaire. Pour conserver ce leadership, nous devons nous attaquer aux écarts concrets entre nos engagements et la réalité que connaissent les enfants. Dans les écoles anglophones, les élèves s'inscrivent soit au programme d'immersion en français, soit au programme d'anglais principal. En raison de l'inégalité d'accès et des écarts en matière de soutien à l'apprentissage, les besoins particuliers sont concentrés dans certaines classes. La dotation en personnel, les ressources et la capacité d'intervention doivent refléter cette réalité.

Le vérificateur général a mis en évidence un déséquilibre important. Ces chiffres démontrent pourquoi il est essentiel de mettre à jour les rapports publics.

Des rapports ministériels ultérieurs ont mis en lumière comment ce déséquilibre peut se développer, ce que nous avons détaillé précédemment.

Le gouvernement aime affirmer que l'immersion repose sur le choix des parents, mais il dispose de nombreuses preuves indiquant que ce « choix » n'est qu'une illusion pour de nombreuses familles. L'accès théorique ne suffit pas. Un enfant a besoin d'un soutien pour s'inscrire, persévérer et réussir. Quand l'aide essentielle n'est pas offerte au sein d'un programme, la promesse du choix s'en trouve affaiblie.

Les lacunes dans les résultats d'apprentissage méritent également qu'on s'y attarde. Comme nous l'avons mentionné plus haut, lors de l'évaluation de 2024-2025 en lecture en anglais pour la 4e année[44], des résultats appropriés ou excellents ont été obtenus dans les cas suivants :

- 72,7 % des élèves admis en immersion française en 1re année;
- 55,3 % des élèves du programme d'anglais principal.

Il s'agit d'un écart de 17,4 points de pourcentage. Ce chiffre ne permet pas de déterminer la cause d'une telle différence, mais renforce la nécessité d'examiner l'accès, la composition des classes et le soutien offerts dans les deux programmes.

Nous avons souligné précédemment que le rapport *Aller de l'avant* énonce de façon claire cette attente : « Les classes de français langue seconde ne sont pas exemptées des exigences d'inclusion ».

On jette trop souvent le blâme sur l'inclusion, tandis que les décisions concernant l'accès aux programmes, les transferts et les ressources ne sont pas remises en question. Les enfants ayant un handicap, ceux qui ont vécu un traumatisme et ceux qui apprennent une autre langue ont leur place dans nos écoles. Leurs enseignants ont besoin d'effectifs, de formation, d'une aide spécialisée et de temps qui reflètent les besoins de leurs classes.

Nous répartissons les élèves par groupes, mais nous n'avons pas fourni de façon constante le soutien que cette structure exige. C'est l'engagement à assurer le bilinguisme et à jouer un rôle de chef de file en matière d'inclusion qui permet de combler cette lacune.

Rendons l'accès réel et allouons des ressources aux deux programmes en fonction des besoins. Nos enfants ont leur place ici, et nos enseignants ne devraient pas être laissés à eux-mêmes pour composer avec un système inégalitaire.

Effets à long terme d'un accès inégal à l'IPF

Bien qu'il ne fasse aucun doute que l'IPF porte ses fruits pour ceux qui parviennent à franchir la barrière d'accès, l'inégalité façonne la société. Le fait d'accepter que certains apprenants puissent accéder à l'immersion précoce en français, et que d'autres ne le puissent pas, façonne la société à long terme.

- Les enfants issus des groupes privilégiés – vivant en milieu urbain, sans handicap, dont les parents ont fait des études postsecondaires – fréquentent en grande partie des classes où ils ne côtoient pas d'enfants ayant des particularités, d'élèves issus de la diversité raciale et ethnique, ni d'élèves issus d'un milieu familial différent sur le plan de la scolarité et de la situation économique. Les recherches sur l'inclusion scolaire et les contacts intergroupes suggèrent qu'une interaction significative entre des groupes d'élèves diversifiés peut favoriser la compréhension, réduire les préjugés, renforcer la participation sociale, et aider à préparer les jeunes à vivre et à travailler dans des sociétés diversifiées[45,46]. Le fait de priver les élèves de l'accès à ces interactions est donc préjudiciable à tous.

[44] Vérificateur général du Nouveau-Brunswick, ouvrage déjà cité, 2026.
[45] S. McKeown, L. Vezzali et S. Stathi, « Understanding and harnessing intergroup contact in educational contexts. *British Journal of Social Psychology* », vol. 64, n° 2 (2025), e12876. Internet : https://doi.org/10.1111/bjso.12876.
[46] F. Rademaker, et coll. « Applying the contact theory in inclusive education: A systematic review on the impact of contact and information on the social participation of students with disabilities », *Frontiers in Education,* 5:602414. DOI : 10.3389/feduc.2020.602414.

- L'inclusion scolaire est soumise à une pression considérable. Il est plus difficile d'apporter une aide précoce aux enfants en difficulté quand les enseignants se trouvent dans des classes où de nombreux élèves éprouvent des difficultés. Ce problème limite la capacité des enseignants à repérer, évaluer, planifier et orienter les élèves vers les services nécessaires, simplement parce que ces enseignants sont surchargés dès le départ.
- Le bilinguisme devient ainsi une compétence de plus en plus réservée à une élite, ce qui a pour effet de réduire la cohésion sociale et le soutien au bilinguisme. Ce débat ne porte pas vraiment sur la langue : il porte sur les possibilités. Au Nouveau-Brunswick, la langue a toujours été étroitement liée au pouvoir et aux possibilités. Des chercheurs ont démontré que les tensions linguistiques reflètent souvent des préoccupations plus profondes quant à l'accès aux avantages économiques, sociaux et culturels. Des travaux récents suggèrent que les obstacles à l'immersion en français feraient en sorte que ces avantages se transmettent d'une génération à l'autre en raison d'un accès inégal au bilinguisme[47,48].

Les inégalités coûtent cher aux enfants d'aujourd'hui, et à nous tous demain. Le bilinguisme devrait être accessible à tous.

Recommandations : comment aller de l'avant

Le plan d'éducation du gouvernement contient un engagement à revoir la *Politique 322*. Le mandat, comme décrit dans le plan, est le suivant :

> *Actions prioritaires*
>
> *1. Passer en revue la* Politique 322 – Inclusion scolaire *pour définir des attentes provinciales claires en matière d'inclusion.*
>
> *2. Améliorer la formation professionnelle pour refléter les pratiques et les attentes en matière d'inclusion.*
>
> *3. Mettre en place un modèle d'affectation du personnel spécialisé fondé sur les besoins réels.*
>
> *4. Faire le suivi des résultats d'apprentissage des élèves doté d'un plan d'apprentissage personnalisé.*

Il convient de noter que le gouvernement a affirmé que le principe de l'inclusion scolaire n'était pas remis en question. Bien que cela puisse paraître rassurant à première vue, il faut souligner que le gouvernement a envisagé des changements importants quant à la définition de l'inclusion. De nombreux groupes à intérêts puissants ont appuyé la redéfinition du milieu d'apprentissage commun au point de le vider de son sens. Ces changements ont parfois fait surface dans des projets de loi retirés et lors de discussions avec les parties prenantes.

Notre préoccupation est la suivante : si l'on accélère le débat sur la *Politique 322* mais que l'on tarde à exécuter les mesures qui permettraient à l'inclusion de fonctionner, le gouvernement alimente les arguments fallacieux selon lesquels l'inclusion serait le problème. Des retards à réagir risquent de déclencher une vague d'attaques

[47] D. Tremblay, *Les enjeux juridiques et sociopolitiques des conflits linguistiques au Nouveau-Brunswick*, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1987.
[48] J. Gerbrandt, « Systemic barriers to French immersion in New Brunswick », *Canadian Journal for New Scholars in Education,* vol. 13, n° 1 (2022), p. 73-79.

contre l'inclusion, ce qui créera de nouveau une situation où les personnes ayant un handicap seront contraintes de « jouer la défense » et de défendre leur droit d'être présentes et visibles dans les écoles, tandis que des groupes plus privilégiés pourront passer directement à la défense de leurs intérêts.

Il convient de noter que les « consultations » passées font souvent abstraction des besoins particuliers que connaissait la famille d'enfants marginalisés. Par exemple, le Comité permanent des langues officielles de l'Assemblée législative du Nouveau-Brunswick a récemment tenu des consultations qui comprenaient une discussion sur le programme d'immersion précoce. Rien n'indique que le comité ait fait le moindre effort pour faire participer des groupes représentant ceux qui sont exclus de l'immersion précoce, comme les nouveaux Canadiens ou les enfants ayant un handicap. Les réunions ont généralement lieu pendant les heures de travail et se tiennent dans des lieux et des contextes qui favorisent les parents bien nantis de se rendre dans des endroits comme l'Assemblée législative ou la salle de bal du Delta Beausejour, ce qui a tendance à exclure les familles monoparentales, les parents qui n'ont pas les moyens financiers de s'absenter du travail, et ceux qui peuvent connaître des obstacles linguistiques ou à la prise de parole en public.

En bref, sans efforts délibérés pour faire participer les familles marginalisées, les « consultations » sur l'inclusion désavantageront souvent les voix les moins privilégiées, ce qui finit par accorder la priorité aux préoccupations des voix qui détiennent le pouvoir. Ces voix partent souvent d'une position opposée à l'examen des facteurs qui influencent la réussite de l'inclusion. Elles favorisent de manière disproportionnée les groupes dont les intérêts économiques les incitent à éviter les questions de sous-financement, les groupes professionnels qui ont tendance à résister à l'obligation de rendre des comptes quant aux interventions offertes par leurs employés, et les parents qui ont tout intérêt à éviter la question dérangeante de savoir pourquoi les classes d'immersion comptent davantage d'élèves blancs et issus de milieux aisés, et moins d'enfants ayant un handicap.

Avant de lancer une discussion sur nos « attentes » de l'inclusion, le gouvernement provincial doit commencer à exiger des personnes au pouvoir qu'elles agissent sur des enjeux ignorés depuis des années. Il ne devrait pas traîner les pieds face aux besoins des personnes vulnérables tout en se précipitant pour répondre à ceux des personnes puissantes.

Souvent, le débat public sur l'inclusion exige de savoir pourquoi un adolescent de 14 ans ayant des besoins complexes devrait être « autorisé à perturber » une classe, mais passe sous silence la question délicate de savoir qui a manqué à ses responsabilités envers cet enfant quand ce jeune avait six ans. Nous devons briser ce cercle vicieux, qui consiste à ignorer les problèmes quand les enfants sont jeunes, puis à rejeter ces derniers quand 'ils atteignent l'adolescence.

Le présent rapport met en évidence trois domaines précis pour lesquels le gouvernement a mis des années à agir. Nos recommandations portent sur ces domaines.

Le défenseur des enfants et des jeunes du Nouveau-Brunswick formule les recommandations suivantes à l'intention du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, sauf indication contraire :

1. Toute révision de la définition de l'inclusion ou du milieu d'apprentissage commun devrait être suspendue jusqu'à ce que le gouvernement ait donné suite aux promesses non tenues concernant les services intégrés, la responsabilisation à l'égard des pratiques d'isolement, de contention et d'exclusion, ainsi que les inégalités dans l'accès au programme d'immersion précoce en français. Pour régler ces problèmes, il faut que la ministre de l'Éducation et du Développement de la petite enfance présente un plan comportant des mesures concrètes et des échéanciers, appuyé par des lois et règlements.

2. Le gouvernement devrait établir des indicateurs communs aux trois grands ministères sociaux (Santé, Développement social, et Éducation et développement de la petite enfance) visant à réduire le délai entre le moment où l'on constate qu'un enfant est à risque et celui où des services intégrés lui sont fournis. Il ne suffit pas que les ministères se concertent sur les dossiers complexes : ils ont besoin de critères communs pour mesurer le succès.

3. Le Bureau du Conseil exécutif devrait mettre en place un mécanisme centralisé pour résoudre les différends en matière de financement entre les trois grands ministères sociaux, et ces trois ministères devraient tous disposer d'une politique écrite exigeant l'application du principe « fournir le service maintenant et décider plus tard à quel budget il sera imputé ».

4. Le Comité provincial des services intégrés (CPSI) devrait être aboli ou, à défaut, réformé pour établir des cibles contraignantes en matière de délais d'attente et simplifier les procédures de demande. Les trois grands ministères sociaux devraient tous adhérer à ces protocoles.

5. La *Loi sur l'éducation* doit être modifiée soit pour abolir les pratiques des journées partielles, de la contention et de l'isolement, soit, à défaut, pour réglementer clairement ces pratiques et fixer une date prévue par la loi pour leur élimination. Si l'on opte pour la réglementation, la *Loi* devrait prévoir ce qui suit :

    - La déclaration par les écoles de l'utilisation de ces pratiques, accompagnée d'un examen automatique des écoles qui ne réduisent pas la fréquence de ces pratiques d'une année à l'autre;
    - Des vérifications ponctuelles des dossiers, dont l'examen du rôle des écoles primaires et intermédiaires dans la mise en place d'interventions en temps opportun;
    - Des outils d'application de la loi pour le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance afin de veiller à ce que les districts scolaires se conforment à la *Charte* et à la *Loi sur les droits de la personne*.

6. Maintenir le point d'entrée à la 1re année, mais ancrer le droit de tous les enfants à accéder à l'immersion précoce en français. Ajouter un libellé à l'article 12 de la *Loi sur l'éducation* pour préciser que les mesures d'accommodation dans le milieu d'apprentissage commun incluent les classes d'immersion précoce en français.

7. Modifier la *Loi sur l'éducation* pour exiger un accès égal au programme d'immersion précoce en français. La *Loi sur l'éducation* est le moyen par lequel l'Assemblée législative donne des directives aux ministres de l'Éducation et au ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. La *Loi* devrait être modifiée pour exiger des plans et des progrès concrets vers les objectifs suivants :

    - **Des mesures de soutien inclusives dans les classes d'immersion précoce en français :** le système scolaire anglophone devrait être tenu de définir des objectifs en matière de ressources pour assurer l'existence de ressources inclusives bilingues adéquates, notamment un plus grand nombre d'assistants pédagogiques bilingues, d'intervenants en comportement bilingues et d'enseignants-ressources bilingues, la formation de tous les enseignants en immersion à la

gestion inclusive de la classe, et une hausse du nombre d'enfants ayant un plan d'apprentissage personnalisé pris en charge dans le cadre de l'immersion précoce en français.

- **Accès pour toutes les collectivités :** le gouvernement devrait veiller à ce que toutes les écoles primaires offrent le point d'entrée en immersion précoce en français en 1re année, à moins que le gouvernement ne publie une déclaration fournissant des preuves claires justifiant l'impossibilité de le faire dans une école donnée.
- **Élimination de la discrimination déguisée que constituent les normes moins élevées :** le libellé de la *Loi sur l'éducation* devrait interdire aux gouvernements d'établir des normes d'apprentissage moins élevées pour les élèves du parcours d'anglais principal ou pour tout groupe visé par la *Loi sur les droits de la personne*.
- **Même protection législative aux élèves ayant un handicap que celle que l'on accorde à leurs pairs :** dans la *Loi sur l'éducation*, on devrait fixer une date à laquelle l'utilisation des plans de journées partielles et des salles d'isolement prendra fin, et exiger que chaque école et chaque district rendent compte annuellement des progrès accomplis vers cet objectif.

Pour chacun de ces quatre points d'action en faveur de l'égalité, la ministre de l'Éducation et du Développement de la petite enfance devrait être légalement tenue de présenter à l'Assemblée législative, d'ici le 31 décembre 2027, un plan chiffré et crédible.

RAPPORT PRÉSENTÉ à l'Assemblée législative le 2e jour de novembre 2026.