

Université Saint-Boniface

Ce travail peut être consulté à titre d'exemple d'un compte rendu à la suite d'un projet d'intervention dans le cadre du programme de maîtrise en éducation (Université de Saint-Boniface).
Janvier 2021

GRAD 7010

**Compte rendu du projet d'intervention présenté en vue de l'obtention de la
Maîtrise en éducation**

Titre :

L'engagement et le leadership chez les élèves du secondaire : comment y arriver?

Par : Nom de l'étudiant.e

Le x du mois de l'année

Table des matières

Description du milieu	3
<i>Bref historique des langues officielles canadiennes</i>	3
<i>Historique des écoles franco-albertaines</i>	4
<i>Aperçu du milieu du projet d'intervention</i>	6
Problématique	7
<i>Situation actuelle des écoles francophones en Alberta</i>	7
<i>Sondage de satisfaction</i>	12
Question de recherche	13
Plan d'intervention	14
<i>Rencontre entre les acteurs</i>	14
<i>Mise en œuvre du projet</i>	14
Méthodologie	14
<i>Le sondage</i>	15
<i>Validation des données</i>	16
Présentation des données et interprétation des résultats	18
<i>Description sociodémographique des élèves</i>	18
Question de recherche 1 : Niveau scolaire et participation ?	20
<i>Présentation des données</i>	20
<i>Interprétation des résultats</i>	22
Question de recherche 2 : Français à la maison et sentiment d'appartenance ?	24
<i>Présentation des données</i>	24
<i>Interprétation des résultats</i>	26
Question de recherche 3 : Sentiment d'appartenance et lieu de naissance	27
<i>Présentation des données</i>	27
<i>Interprétation des résultats</i>	28
Conclusion	29
Références	31
Annexe 1	36
<i>Article 23 : Droits à l'instruction dans la langue de la minorité</i>	36
Annexe 2	38
Annexe 3	39
Annexe 4	40

Travailler dans un établissement scolaire signifie que nous sommes en constante réflexion face à nos pratiques et à l'amélioration de celles-ci. Tel est le cas dans mon milieu de travail, l'École de la francophonie, localisé à Calgary en Alberta. Cette école francophone en milieu minoritaire a dû réviser ses stratégies en matière de vie scolaire, car elle souhaite voir l'amélioration de l'engagement et du développement du leadership chez ses élèves, tout en espérant contribuer à leur construction identitaire. L'objectif primaire de ce projet d'intervention, de type recherche-action, est de convaincre les élèves de participer davantage à la vie étudiante. Le deuxième objectif cherche à contribuer au développement de leurs compétences en matière de leadership. Et le troisième sera de dresser l'état des lieux en sondant les élèves, déterminant ainsi leur niveau de participation et d'engagement à la vie scolaire.

Afin d'atteindre ces objectifs, il a fallu procéder à la restructuration d'un conseil d'élèves au sein de notre école secondaire. Cette restructuration sera décrite dans ce compte rendu. Par la suite, nous décrirons notre milieu, tout en articulant la problématique, les objectifs et le plan d'intervention pour ensuite procéder à l'analyse des données. En troisième lieu, nous procéderons à la présentation des données et à l'interprétation des résultats du sondage effectué auprès des élèves. En dernier lieu, nous poserons un regard critique sur notre démarche afin d'essayer d'éclaircir ce projet mis en œuvre dans le but d'améliorer l'engagement et le leadership des élèves.

Description du milieu

Bref historique des langues officielles canadiennes

En 1969, le gouvernement du Canada proclame la *Loi sur les langues officielles* (Commissariat aux langues officielles, 2018) établissant le français et l'anglais comme

les deux langues officielles du pays. À partir de ce moment, toutes les institutions fédérales sont dans l'obligation d'offrir des services en anglais ou en français, selon la demande (Encyclopédie canadienne, 2018). De plus, « Le gouvernement s'engage à favoriser l'épanouissement des minorités francophones et anglophones du Canada, à appuyer leur développement, ainsi qu'à promouvoir la pleine reconnaissance et l'usage du français et de l'anglais dans la société canadienne » (Patrimoine canadien, 2007, p. 3).

Toutefois, ce n'est que suite à l'adoption de la Charte canadienne des droits et libertés (*Charte*) de 1982, et plus précisément l'article 23 (Annexe 1), que les gouvernements provinciaux ont dû donner aux minorités linguistiques francophones et anglophones ce qui leur appartenait, soit des institutions dans lesquelles leurs langues étaient enseignées.

Historique des écoles franco-albertaines

Le français était la langue utilisée dans les provinces de l'Ouest à la fin du 19^e siècle (Jourdain, 2011; Power, 2011). La langue française se faisait entendre de la bouche de plusieurs équipages franco-métis et elle s'est maintenue tout au long de la traite des fourrures sur le territoire de l'Ouest canadien. Même les bourgeois anglo-écossais la parlaient pour faire des affaires avec les coureurs des bois (Rivard *et al.*, 2016). C'est dans ce contexte que la première école de langue française sur les Territoires du Nord-Ouest voit le jour en 1842 à la Mission du Lac Sainte-Anne. D'ailleurs, les dispositions du *North-West Territories Education Act* créé en 1841 permettaient aux écoles d'utiliser le français comme langue d'instruction. Par la suite, plusieurs autres écoles francophones sont fondées.

En 1892, le Conseil de l'instruction publique fait de l'anglais la langue officielle d'enseignement sur les Territoires du Nord-Ouest, tout en permettant aux francophones

d'offrir un cours primaire dans leur langue (Alberta Learning, 2001). En 1901, les membres de ce même conseil décrètent que l'usage du français comme langue d'instruction devrait être limité aux classes primaires. Durant cette même période, un autre phénomène influencera le choix de la langue d'enseignement sur le territoire : la colonisation massive (Rivard, 2016). Cet événement vient tout bouleverser et, en 1905, la province de l'Alberta est créée. Les immigrants qui déferlaient sur le territoire étaient généralement anglophones, et pour cette raison, l'anglais devient la langue majoritaire de la province.

Vingt ans plus tard, en 1925, le règlement *Concerning the Teaching of French in the Elementary Schools* stipule que l'on peut enseigner toutes les matières scolaires en français en première et en deuxième année du primaire, sauf pour les cours d'anglais. Cependant, quand les élèves arrivent en troisième année, ce temps d'enseignement en français diminue considérablement, se limitant à une seule heure par jour.

C'est en 1968 que des changements majeurs à la loi scolaire sont à nouveau apportés. L'enseignement du français est autorisé pendant 50% de la journée, de la quatrième à la douzième année. Une règle précise énonce les cours qui peuvent être donnés en français ainsi que les matières dans lesquelles des examens peuvent être passés en français.

En 1976, le ministère adopte un règlement intitulé « 250/76 » qui apporte une rectification conséquente à l'enseignement de langue française. Les écoles peuvent maintenant offrir des cours enseignés entièrement en français à l'exception du cours d'anglais qui est d'une durée d'une heure par jour. Afin d'être capables d'offrir ces

programmes, les conseils scolaires doivent adopter une résolution et l'envoyer au ministre. Ce dernier doit également s'assurer que l'enseignement de l'anglais continuera dans ces écoles (Alberta Learning, 2001).

Avant l'arrivée de la *Charte*, les élèves francophones albertains voyaient les règlements changer constamment dans les institutions qu'ils fréquentaient. Le gouvernement modifiait fréquemment la Loi scolaire et les permutations n'étaient pas toujours aux bénéfices des francophones. Les retombées de l'adoption de la nouvelle Loi constitutionnelle fédérale de 1982 étaient que les Franco-Albertains pouvaient finalement espérer obtenir et gérer des écoles dans lesquelles la langue d'instruction serait le français. Malgré l'article 23, les francophones n'auront pas facilement ce qu'ils désirent. Le gouvernement provincial essaie de leur mettre des bâtons dans les roues et ce n'est qu'à partir de 1993, soit 11 ans après l'adoption de la *Charte*, que la Loi scolaire albertaine est modifiée assurant pleinement la gestion des écoles de langue française par la minorité francophone (Alberta Learning, 2001). L'année suivante, sept autorités scolaires francophones sont conçues par le ministre de l'Éducation. Depuis ce temps, il y a eu des changements au niveau de la structure et, en 2018, nous retrouvons quatre conseils scolaires sur l'ensemble du territoire albertain (Alberta Government, 2017).

Aperçu du milieu du projet d'intervention

La recherche-action est « une approche à caractère social associée à une stratégie d'intervention évoluant dans un contexte dynamique » (Lavoie, Marquis et Laurin, 2008, p. 31). Le principe de base de celle-ci est fondé sur le fait que la

recherche et l'action peuvent être réunies dans le but que les situations existantes changent et qu'il y ait une amélioration de celles-ci (Lavoie, Marquis et Laurin, 2008).

Ce genre de recherche encadre notre projet d'intervention qui se déroule à l'École de la francophonie. Elle accueille des élèves de la 7^e à la 12^e année, et elle est la seule en son genre dans le conseil scolaire, car toutes les autres écoles qui possèdent des classes de niveau secondaire accueillent également des élèves de la maternelle à la 6^e année. Nous sommes uniques, car nous sommes la seule école secondaire publique francophone dans la métropole albertaine. Notre population étudiante pour l'année scolaire 2017-2018 compte 265 élèves et 30 membres du personnel y travaillent.

Problématique

Situation actuelle des écoles francophones en Alberta

À l'heure actuelle, les écoles francophones albertaines sont en plein essor. Radio-Canada (2015) rapporte que le ministère de l'Éducation compte 8 513 élèves inscrits dans les écoles francophones pour l'année scolaire 2015-2016, une hausse de 4 à 11 % comparativement à l'an passé. Ce taux varie d'un conseil scolaire à l'autre. De plus, le gouvernement albertain stipule qu'il y a maintenant 41 écoles de langue française en Alberta gérées par quatre conseils scolaires (Annexe 2) (Alberta Government, 2017). Ces derniers possèdent leurs propres missions et visions qui reposent généralement sur la réussite des élèves, la participation de tous les acteurs impliqués dans la communauté ainsi que la promotion de la culture et de la langue françaises (FCSFA, 2016).

Dans le même ordre d'idée, l'Association canadienne d'éducation de langue française énonce que l'école francophone minoritaire au Canada possède deux mandats : un mandat pédagogique et une mission communautaire et culturelle qui a comme tâche d'accompagner les élèves dans leur construction identitaire (ACELF, 2013).

Selon Allardt (1984) cité dans Rocque (2011), une minorité linguistique peut être discernée par plusieurs critères. On parle d'une collectivité de personnes qui parlent une langue différente de celle de la majorité, dans le cas échéant, le français dans la plupart des provinces canadiennes. Également, il faut que cette langue soit reconnue par les autres habitants du territoire. Ces personnes doivent posséder des ancêtres et des traits communs, par exemple l'histoire, la langue, la culture, les traditions, etc. De plus, il doit exister une forme d'organisation sociale qui permette à la collectivité d'assurer une cohésion au sein du groupe limité par une certaine frontière linguistique, et ce, pour protéger, conserver et soutenir la culture et la langue face au groupe majoritaire.

Afin d'arriver à conserver et à soutenir la culture et la langue françaises en milieu minoritaire, les gens doivent être conscients d'un concept important auquel ils sont exposés : la construction identitaire. Paiement (2013) définit la construction identitaire, telle que citée dans le cadre d'orientation en construction identitaire de l'ACELF (2006), comme étant « un processus hautement dynamique au cours duquel la personne se définit et se reconnaît par sa façon de réfléchir, d'agir et de vouloir dans les contextes sociaux et l'environnement naturel où elle évolue (p.117). » Toujours, selon Paiement (2013), la construction identitaire et la responsabilisation de la personne vont

de pair. Notre mandat, en tant qu'école de langue française en milieu minoritaire, est d'accompagner l'élève à prendre conscience de sa façon de penser, de faire des choix et d'agir. Une des valeurs que l'école cherche à véhiculer est la responsabilisation du jeune. Ce dernier doit être en mesure d'assurer ses responsabilités autant au niveau académique que culturel. Il doit avoir des opportunités de développer son leadership, car, un jour, il sera responsable de son avenir. De plus, il devra agir comme citoyen responsable dans sa communauté.

La définition de leadership employée dans le cadre de ce projet d'intervention est celle de Tannenbaum, Weschler et Massarik (1961), comme cités dans Paiement (2013) : « Le leadership est une influence interpersonnelle, exercée dans une situation donnée et dirigée par un processus de communication vers l'atteinte d'un but spécifique (p. 335). » Le rôle du leader est donc vu comme celui d'agent d'influence et non celui qui décide tout (Paiement, 2013).

Cette réalité cadre parfaitement avec notre problématique et nos objectifs, car nous visons à ce que les élèves deviennent des leaders dans leur communauté tout en démontrant un sentiment d'appartenance et d'engagement envers leur milieu. Dans le cadre de ce projet, le sentiment d'appartenance est défini comme étant l'impression de faire partie d'une communauté (L'Internaute, 2018).

Comme les jeunes qui fréquentent notre école vivent dans un milieu majoritairement anglophone, ils choisissent souvent cette langue afin de s'exprimer. Plusieurs d'entre eux viennent de familles exogames¹ et ne parlent pas toujours le

¹ Une famille exogame est un couple formé d'un parent qui parle français et de l'autre qui parle une autre langue.

français à la maison. Souvent, l'école devient le seul endroit où l'élève parle cette langue (Gérin-Lajoie, 2004). De plus, la langue de la majorité occupe une place prépondérante même chez les familles francophones dans l'Ouest canadien (Gérin-Lajoie, 2004; Rocque, 2006a, comme cité dans Rocque et Taylor, 2011). C'est pourquoi il est primordial que l'école joue un rôle dans le développement d'un sens d'appartenance à la culture francophone qui les suivra toute leur vie (ACELF, 2013).

Malgré le fait que le nombre d'élèves augmente chaque année dans les écoles francophones, il devient de plus en plus difficile de continuer le travail entamé à l'élémentaire face à la construction identitaire, car plusieurs élèves quittent l'école à la 10^e année afin de poursuivre leurs études dans les écoles secondaires anglophones qui ont souvent plus de programmes à offrir (Radio-Canada, 2017). Selon le directeur général du conseil scolaire, donner une voix à ces jeunes permettra d'énumérer les raisons pour lesquelles ils partent et ainsi nous donner des pistes pour nous organiser autrement afin de les retenir dans nos écoles. Selon lui, il faut collaborer avec eux et la communauté pour repousser nos murs.

Notre projet d'intervention vient appuyer la vision du conseil scolaire qui stipule que « l'élève est un modèle de réussite et de fierté francophone, responsable et pleinement engagé comme citoyen de sa communauté » (Conseil, 2018). Toujours, selon l'autorité scolaire, le jeune ayant fréquenté nos écoles devra démontrer le profil de sortie suivant :

1. être en pleine possession de sa capacité intellectuelle et de son potentiel humain;
2. être fier de son héritage linguistique et culturel;

3. être un citoyen en devenir, consciencieux, productif et qui respecte les valeurs humaines universellement reconnues; et
4. connaître une réussite scolaire.

Notre projet d'intervention cible surtout les éléments 2 et 3 du profil, car nous espérons développer l'héritage linguistique et culturel chez nos jeunes et faire d'eux des citoyens engagés dans plusieurs sphères de leur vie. Nous sommes d'accord avec le directeur général qu'en allant chercher les jeunes par les « tripes », nous espérons les garder jusqu'à l'obtention de leur diplôme de fin d'études secondaires.

Depuis plusieurs années, le ministère de l'Éducation albertain a lancé le concept de la reconception du secondaire 2^e cycle (Alberta Education, 2017). Ce projet « est une initiative menée à l'échelle de la province qui a trois objectifs : des élèves engagés, des niveaux élevés de rendement et un enseignement de qualité » (Alberta Education, 2017, p. 1). Neuf principes fondateurs sont à la base de cette initiative :

- la pédagogie de la réussite;
- un programme d'études rigoureux et pertinent;
- la personnalisation;
- des environnements d'apprentissage flexibles;
- les rôles des éducateurs et le perfectionnement professionnel;
- des relations significatives;
- l'engagement familial et communautaire;
- l'évaluation et
- des écoles accueillantes, bienveillantes, respectueuses et sécuritaires.

Mon école secondaire fait partie de cette réforme depuis 2013, ce qui a eu des répercussions sur plusieurs aspects de notre travail en tant qu'enseignants, et ce, surtout au niveau de l'évaluation et de l'engagement des jeunes face à leur éducation. Il est à noter que les principes fondateurs du gouvernement albertain et les éléments du profil de sortie de l'élève ayant fréquenté une école du conseil scolaire se rejoignent. Comme équipe-école, nous devons établir des objectifs qui sont en lien avec ces fondements. Ceux-ci sont généralement fixés en début d'année scolaire, suite à l'analyse du sondage de satisfaction.

Sondage de satisfaction

À la fin de chaque année scolaire, l'école est tenue de sonder sa population étudiante pour connaître son taux de satisfaction face aux programmes offerts, son sentiment de sécurité vécu à l'école, son implication, etc. Suite à notre sondage de satisfaction de l'année scolaire 2016-2017, nous nous sommes rendu compte que les élèves étaient insatisfaits dans plusieurs sphères et surtout en ce qui a trait à leur engagement, allant à l'encontre d'un des principes fondateurs de la reconception du secondaire et du profil de sortie de l'élève établi par le conseil scolaire. Ceux-ci ne participaient pas beaucoup aux activités de l'école. Les élèves désiraient des améliorations afin d'avoir davantage d'opportunités offertes au niveau de la protection de l'environnement, pour aider la communauté, pour les activités à caractère humanitaire et pour développer leurs habiletés en leadership. Il était clair que nous devions prendre ce sondage au sérieux et changer notre façon de faire afin d'impliquer davantage les élèves. Ces derniers croyaient que seulement les jeunes qui étaient membres du conseil des élèves pouvaient participer à l'élaboration d'activités. Également, les élèves qui faisaient

partie du conseil sentaient une pression face à l'organisation d'événements qui plairaient à l'ensemble de la population étudiante. Du côté des enseignants responsables des conseils, un essoufflement était ressenti en raison de la charge de travail que ces fonctions ajoutaient à leur horaire déjà chargé.

Afin de mieux comprendre la situation, il importe d'expliquer comment les conseils étaient organisés dans les années précédentes. Il y avait deux conseils des élèves : un au premier cycle du secondaire (7^e-8^e-9^e années) et un au deuxième cycle (10^e-11^e-12^e années). Les conseils ne travaillaient pas conjointement et les activités qu'ils organisaient manquaient de visibilité. Cette dernière peut être définie comme ce qui peut être vu (Larousse, 2018). Peu d'annonces ou de publications étaient faites, faisant en sorte que les élèves n'étaient pas au courant de ce qui se passait. De plus, il n'y avait pas de suivis suite aux activités organisées, car personne n'en parlait. Il n'y avait pas de photos diffusées sur les médias sociaux ni sur le site Web de l'école. Par ailleurs, les activités n'intéressaient pas les jeunes, car les idées venaient souvent des enseignants, ce qui faisait en sorte qu'ils n'en voyaient pas l'utilité et ils les trouvaient anodines. En plus de ne pas intéresser les adolescents, un autre désavantage était que la tâche des enseignants était plus lourde, car ils devaient s'occuper de l'organisation.

Question de recherche

Après avoir analysé les résultats du sondage de satisfaction, nous nous sommes posé une question qui tenait compte des principaux objectifs de notre projet d'intervention : Comment faire pour engager les jeunes à la vie scolaire, développer leur sentiment d'appartenance et leurs compétences en leadership tout en contribuant à leur construction identitaire ?

Plan d'intervention

Suite à ce questionnaire et devant le fait accompli qu'il y avait un sentiment d'insatisfaction de la part de la population étudiante, il était temps pour nous, en tant qu'équipe-école, de passer à l'action.

Rencontre entre les acteurs

Afin d'y arriver, les membres du personnel ont décidé de restructurer le conseil des élèves pour le remplacer par un gouvernement ayant deux co-premiers ministres et des ministères. L'idée derrière ce format était de refléter le plus possible le contenu du cours d'Études sociales portant sur les gouvernements canadien et provincial (Alberta Education, 2006). Cinq ministères ont donc vu le jour : les ministères de la Culture, des Communications, de l'Environnement, des Sports et des Affaires communautaires. Les enseignants intéressés se portaient volontaires afin d'accompagner les élèves. Ils ont aussi dû déterminer la mission de leur ministère afin que les jeunes sachent ce que chacun cherchait à accomplir.

Mise en œuvre du projet

Une fois la nouvelle structure de gouvernance mise en place, nous avons expliqué à l'ensemble des élèves le nouveau format du conseil lors d'une période titulaire. Suite à la réorganisation de notre conseil d'élèves et la création des Ministères, l'idée de la recherche-action pour mon projet de recherche final de maîtrise m'est venue : je voulais connaître le niveau d'engagement et de fierté des élèves face à leur école.

Méthodologie

La création du sondage (Annexe 4) administré aux élèves a été inspirée du document « NotreÉCOLE » (The Learning Bar, 2017). À l'aide de l'équipe

d'intervention, nous en sommes venus à composer 24 questions qui traitaient de l'implication des élèves à l'école, de leur perception du leadership à l'école, de leur sentiment de fierté face à celle-ci ainsi que de sa visibilité dans la communauté.

Avant de présenter le sondage aux élèves, j'en ai fait la validation avec deux jeunes du secondaire deuxième cycle. Je leur ai présenté les questions et je leur ai demandé leur rétroaction face à la structure des questions ainsi que des choix de réponses. Ils m'ont suggéré certains changements et ajouts dont j'ai tenu compte.

Ensuite, j'ai fait le même processus avec les membres du personnel. Durant une réunion générale, qui a eu lieu le 7 février 2018, j'ai présenté mon projet, ma problématique, mes objectifs ainsi que le sondage complété et nous avons regardé toutes les questions. Ils pouvaient me donner leur rétroaction face à celles-ci. Par la suite, j'ai composé ma marche à suivre (Annexe 3) à l'aide des commentaires récoltés durant la rencontre. Je l'ai partagée avec les membres du personnel la journée avant l'administration du sondage.

Le sondage

Le sondage en ligne s'est déroulé le 23 février 2018 durant notre période titulaire de 30 minutes. Nous avons fait une annonce la veille, à l'interphone, pour que les élèves apportent leur appareil numérique en classe cette journée-là pour assurer la plus grande participation possible.

Avant de commencer, les enseignants ont lu, à haute voix, les consignes (Annexe 3) précisant l'objectif du sondage et la nature confidentielle de l'exercice. De plus, deux concepts ont été définis et notés au tableau, soit le sentiment d'appartenance (voir la définition à la page 9) et la visibilité - de l'école - (voir la définition à la page 13). En tant

que responsable du sondage, j'ai aussi circulé dans l'école au moment de l'administration du sondage, car je voulais m'assurer qu'il n'y ait pas de problèmes techniques ou de difficultés d'accès au lien. Tout s'est déroulé comme prévu et les jeunes ont bien compris que s'ils répondaient au sondage, ils acceptaient de participer à mon projet d'intervention.

La journée du sondage, 200 élèves sur 256 y ont répondu. Par la suite, j'ai laissé trois semaines aux élèves qui n'avaient pas eu la chance d'y répondre de le faire. Le nombre final de participants s'élève à 209 élèves sur 256, ce qui donne un taux de participation de 82 %.

Au courant de la journée du 23 février 2018, j'ai envoyé un courriel aux membres du personnel résumant les grandes lignes des réponses obtenues, car lors de ma présentation du 7 février, ils avaient exprimé le désir de connaître les résultats. Comme j'ai utilisé Google Form pour construire mon sondage, les données brutes pouvaient être vérifiées instantanément. Un de mes collègues a répondu à ce courriel en nous lançant une piste de réflexion. Il parlait du fait que nous ne pouvions pas rivaliser avec les grandes écoles secondaires anglophones ou d'immersion, mais nous devions nous demander ce qui nous rendait uniques ? Avec cette idée en tête, ma directrice et moi avons décidé de consulter les élèves et les enseignants afin d'établir nos priorités pour l'année suivante suite aux résultats du sondage en portant une attention particulière aux objectifs du projet d'intervention.

Validation des données

En ce qui a trait à la rencontre avec les élèves, j'ai demandé à la conseillère culturelle, responsable du conseil d'élèves (composé de chaque ministre et des deux co-premières ministres), si je pouvais venir discuter des résultats avec eux. Elle a accepté et

nous nous sommes donnés le 20 mars 2018 comme date de rencontre. À cette réunion, il y avait un représentant de la 12^e année, une de la 11^e année, deux de la 9^e année, une de la 8^e année et une de la 7^e année. Notre rencontre, d'une durée d'une trentaine de minutes, nous a permis de survoler les réponses au sondage.

Après avoir consulté les élèves, il était temps de faire de même avec les enseignants. Lors de notre journée pédagogique du 23 mars 2018, nous avons analysé les réponses des élèves pour en faire ressortir les grandes lignes et les éléments-clés. Tout d'abord, les enseignants avaient une dizaine de minutes pour regarder, de façon individuelle, les réponses au sondage. Par la suite, je leur ai demandé de se placer en équipe de quatre pour discuter des résultats qu'ils avaient remarqués lors de leur analyse initiale. J'avais créé un document collectif dans lequel ils devaient répondre aux trois questions suivantes :

1. Selon vous, qu'est-ce qui ressort du sondage ?
2. Quelles devraient-être nos priorités ?
3. En consultant le document Activités à notre école, qu'est-ce qui nous rend uniques ?

Ils ont travaillé et discuté ensemble pendant une demi-heure. Une fois cette tâche terminée, nous avons fait une plénière pour discuter de leurs observations et de leurs suggestions. J'ai enregistré les échanges qui ont eu lieu, car je désirais m'assurer de bien comprendre les propos de mes collègues.

La prochaine étape du compte rendu consiste alors à présenter et à analyser les données et les réponses récoltées suite à l'administration du sondage.

Présentation des données et interprétation des résultats²

La prochaine étape du compte rendu consiste à présenter les données et à interpréter les résultats suite à l'administration du sondage. Voici les trois questions de recherche qui ont guidé l'analyse des résultats :

- 1) Est-ce qu'il existe une relation significative entre le niveau scolaire et la participation globale des élèves ?
 - a. Le cas échéant, est-ce que certains niveaux scolaires se distinguent significativement des autres concernant leur niveau de participation ?
- 2) Est-ce que le sentiment d'appartenance des élèves diffère significativement selon s'ils parlent français à la maison ?
- 3) Est-ce que le sentiment d'appartenance des élèves diffère significativement selon s'ils sont nés au Canada ou à l'extérieur ?

Description sociodémographique des élèves

Des analyses descriptives ont été effectuées au niveau des variables sociodémographiques dans le but de décrire l'échantillon. Plus précisément, des analyses de fréquences ont été effectuées sur les variables âge, niveaux de scolarité, genre, lieu de naissance, temps depuis l'immigration et la langue parlée à la maison. Les résultats sont rapportés dans le Tableau 1.

² Ce volet du compte rendu s'est fait en utilisant un gabarit employé dans le cadre du cours d'Introduction aux méthodes de recherche en psychologie (PSYC 2261) de la professeure Rhéa Rocque, chargée d'enseignement en psychologie de l'Université de Saint-Boniface. Un grand merci à la professeure Rocque pour son aide à présenter et à analyser les données dans ce compte rendu.

Tableau 1
Fréquences pour les variables démographiques

Variables	F
Scolarité	
7 ^e année	51 (24,3 %)
8 ^e année	43 (20,5 %)
9 ^e année	43 (20,5 %)
10 ^e année	27 (12,9 %)
11 ^e année	24 (11,4 %)
12 ^e année	16 (7,5 %)
13 ^e année	6 (2,9 %)
Genre	
Homme	91 (43,3 %)
Femme	115 (54,8 %)
Je préfère ne pas répondre	4 (1,9 %)
Lieu de naissance	
Canada	145 (69 %)
Extérieur	65 (31 %)
Temps depuis l'immigration	
0 à 6 mois	4 (5,6 %)
7 à 12 mois	3 (4,2 %)
1 à 2 ans	4 (5,6 %)
2 à 3 ans	4 (5,6 %)
3 à 4 ans	2 (2,8 %)
4 à 5 ans	4 (5,6 %)
5 ans et plus	51 (70,8 %)
Langue(s) parlée(s) à la maison	
Français	152 (72,4 %)
Anglais	141 (67,1 %)
Espagnol	11 (5,2 %)
Arabe	25 (11,9 %)
Autre	48 (22,9 %)

Question de recherche 1 : Niveau scolaire et participation ?

Présentation des données

Des analyses descriptives ont également été effectuées au niveau de la variable d'intérêt, soit le niveau de participation global des élèves. La moyenne et l'écart-type du niveau de participation globale ont été calculés, et ce, en fonction du niveau scolaire. Les résultats sont rapportés dans le Tableau 2.

Tableau 2

Moyenne (et écart-type) du niveau de participation selon le niveau scolaire

		Moyenne	Écart-type
7 ^e et 8 ^e (n = 94)	Participation globale	2,0993	1,26040
9 ^e (n = 43)	Participation globale	1,5271	1,23707
10 ^e et 11 ^e (n = 50)	Participation globale	1,5800	1,33471
12 ^e et 13 ^e (n = 22)	Participation globale	1,3182	,98388

Afin de déterminer si une relation existe entre le niveau scolaire et la participation globale, une analyse de corrélation de Spearman³ a été effectuée. Les résultats indiquent une relation négative significative entre le niveau scolaire et la participation globale, $r = -0,222$, $p = 0,001$. Ceci implique que plus le niveau scolaire des élèves est élevé, moins les

³ Il fallait faire une corrélation de Spearman (pas Pearson), car au moins une des variables utilisées a une échelle ordinaire (pas numérique).

élèves ont tendance à participer. À l'inverse, moins le niveau scolaire des élèves est avancé, plus ces élèves ont tendance à rapporter de hauts niveaux de participation.

Afin de déterminer s'il existe une différence significative au niveau des moyennes de participation selon les niveaux scolaires, une analyse de variance simple à groupes indépendants a été effectuée. Les niveaux scolaires ont été regroupés de la façon suivante : 7^e et 8^e années, 9^e, 10^e et 11^e années et 12^e et 13^e années. Les niveaux scolaires ont été regroupés de cette façon, car la 9^e et les 12^e et 13^e années sont reconnues comme étant plus contraignantes pour les élèves, car ils doivent faire des choix d'envergure concernant leur futur comme un changement d'école ou la sélection d'institutions postsecondaires.

Les résultats indiquent une différence significative de moyennes entre au moins deux groupes, $F = 4,066$, $p = 0,008$. Pour connaître quels groupes d'élèves diffèrent significativement les uns des autres en ce qui a trait à leur niveau de participation, des comparaisons post hoc ont été effectuées. En utilisant le test de Tukey⁴, on constate que les élèves de 7^e et 8^e années ont une moyenne de participation significativement plus élevée que les élèves de la 12^e et de la 13^e année. Toutefois, on ne note pas de différences significatives entre les élèves de 9^e et les élèves de 10^e et 11^e années quant à leur niveau de participation.

⁴ Le test de Tukey permet de comparer plusieurs moyennes afin de déterminer quel groupe précis diffère de quel groupe. La statistique F indique seulement si une différence existe, par contre, on ne sait pas où elle se trouve.

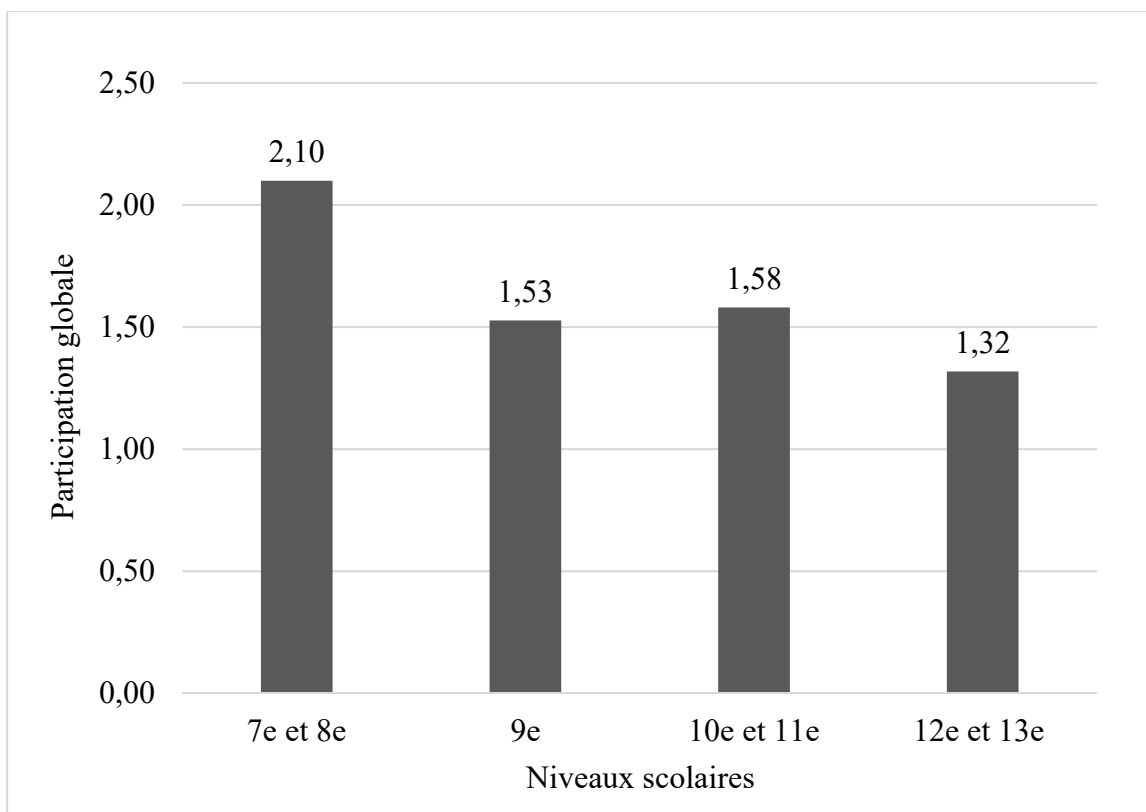


Figure 1. Les moyennes de participation globale selon les niveaux scolaires.

Interprétation des résultats

Une corrélation négative significative entre le niveau scolaire et la participation de l'élève existe. Afin de mieux comprendre ce phénomène, il faudrait sonder les élèves du deuxième cycle pour voir si les activités organisées présentement leur plaisent. Aussi, il faut se questionner à savoir si cette tendance est due à d'autres facteurs externes, tels que les cours qui deviennent plus difficiles, plus de corvées à faire à la maison, l'importance grandissante apportée aux notes, l'accumulation de crédits dans le but d'obtenir leur diplôme, etc.

Une explication possible de ces résultats pourrait être le fait que les élèves de 7^e et de 8^e années viennent de vivre un changement d'école. Ils arrivent du primaire et ils sont

excités et motivés d'être au secondaire. Ils le démontrent en participant activement à la vie scolaire, peu importe le genre d'activités proposées.

Cependant, plus leur cheminement scolaire avance, plus cette participation disparaît. La 9^e année est une année charnière dans les écoles francophones en milieu minoritaire, car comme il a été mentionné plus haut (voir page 10), la rétention des élèves de ce niveau vers la 10^e année est problématique. Il est alors normal de remarquer que le taux de participation des élèves aux activités est moins élevé. Plusieurs d'entre eux quitteront l'école l'an prochain pour une grande école anglophone qui offre un programme d'immersion française. Ayant déjà pris leur décision, il se peut que ces élèves s'impliquent moins dans les activités, car leur décision est déjà prise depuis plusieurs mois.

Pour ce qui est des élèves de 12^e année, la baisse de leur niveau de participation peut être expliquée par deux raisons. Premièrement, ils en sont rendus à la fin de leurs études secondaires et, souvent, ils doivent se projeter dans l'avenir avec toutes les discussions qui ont lieu au sujet des études postsecondaires, des demandes d'admission, des demandes de bourse, de la préparation pour le bal des finissants, etc. Ils sont tellement occupés à organiser leur futur que les activités scolaires tombent en arrière-plan.

Également, à ce niveau, il y a plusieurs examens de diplôme auxquels les jeunes doivent se préparer adéquatement pour réussir. Alors, ils vont étudier davantage, ce qui a un effet sur leur participation aux activités. Souvent, ils ont fréquenté notre école depuis la 7^e année et ils sont prêts à passer à autre chose après six ans avec les mêmes collègues de classe et les mêmes membres du personnel.

Question de recherche 2 : Français à la maison et sentiment d'appartenance ?

Présentation des données

Étant donné qu'il s'agit d'une école francophone en contexte minoritaire, je me questionnais à savoir si le fait de parler français à la maison avait un rôle à jouer dans le sentiment d'appartenance de nos élèves. Ainsi, des analyses descriptives ont d'abord été effectuées au niveau de la variable sentiment d'appartenance, indépendamment des langues parlées à la maison. La moyenne de sentiment d'appartenance des élèves était de 3,25 avec un écart-type de 1,1⁵. La distribution de fréquence des élèves quant à leur sentiment d'appartenance est présentée dans la Figure 2.

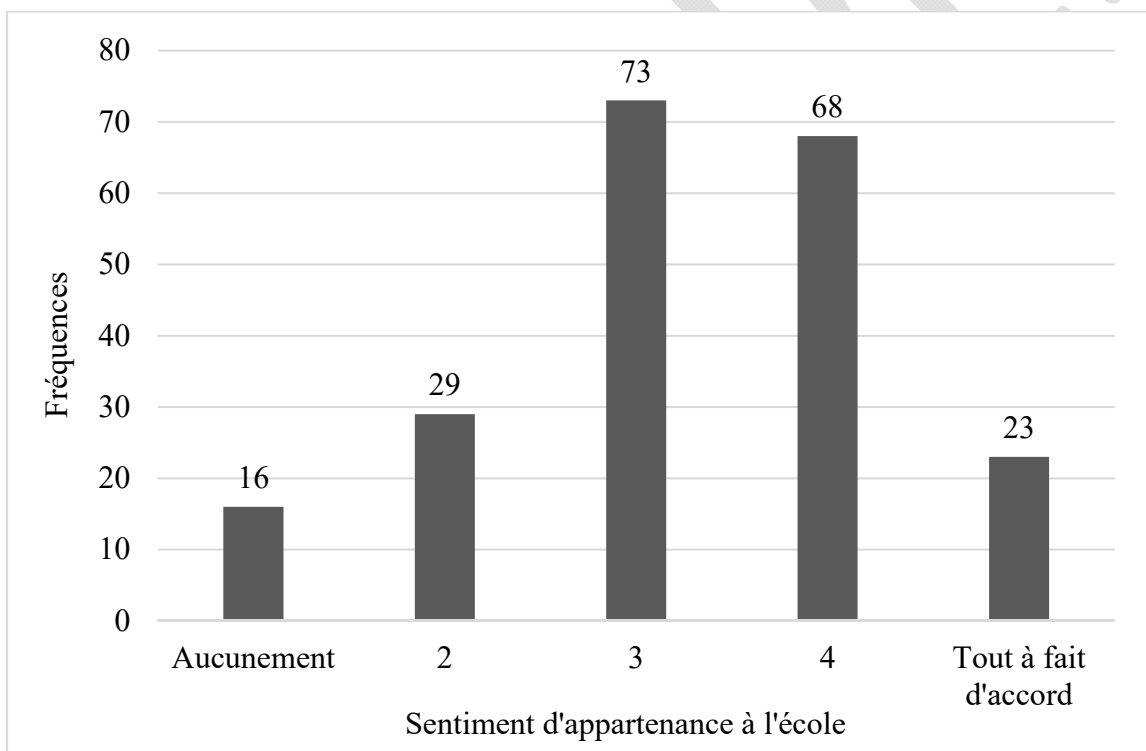


Figure 2. Distribution de fréquence des élèves selon leur sentiment d'appartenance.

⁵ La moyenne a été calculée, car c'est une mesure qui permet de synthétiser en un chiffre la distribution de données.

Des analyses descriptives ont ensuite été effectuées au niveau du sentiment d'appartenance selon la langue parlée à la maison (français parlé vs pas parlé). La distribution de fréquence des élèves est présentée dans la figure 3. Les moyennes du sentiment d'appartenance ont également été calculées selon la langue parlée à la maison. Les élèves qui parlent français à la maison ont une moyenne de 3,28 (écart-type = 1,03) et les élèves qui ne parlent pas français à la maison ont une moyenne de 3,18 (écart-type de 1,18).

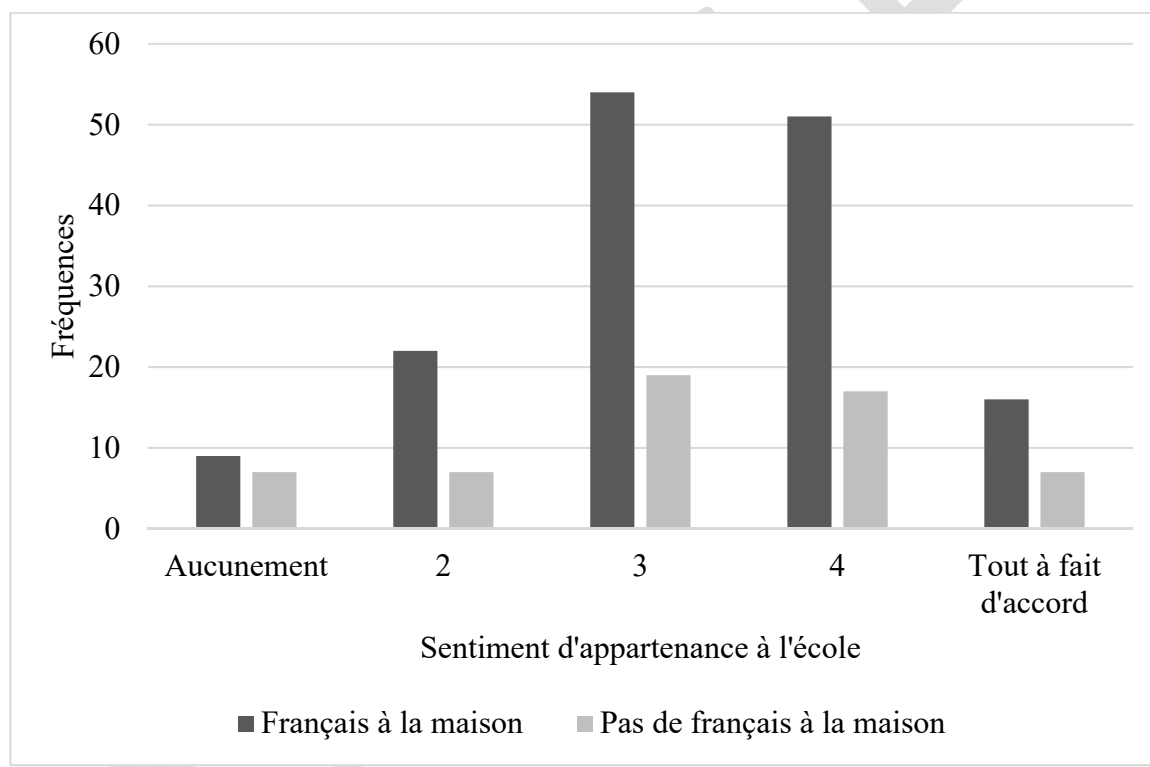


Figure 3. Distribution des fréquences du sentiment d'appartenance selon la langue parlée à la maison

Afin d'évaluer s'il existe une différence significative quant à la distribution de fréquences des élèves au niveau de leur sentiment d'appartenance selon s'ils parlent

français à la maison ou non, un test de Chi-carré a été effectué sur les fréquences du sentiment d'appartenance selon la langue parlée à la maison. Les résultats indiquent qu'il n'existe pas de différence significative entre les distributions de fréquences au niveau du sentiment d'appartenance, que l'élève parle français à la maison ou non ($X^2 = 2,684$, $p = 0,612$).

Interprétation des résultats

Ces résultats suggèrent que la langue parlée à la maison n'influence pas nécessairement le sentiment d'appartenance des élèves, étant donné que les élèves ne parlant pas français à la maison ont un sentiment d'appartenance comparable aux élèves qui parlent français à la maison. Afin de pouvoir expliquer ces résultats, les réponses des élèves à une question ouverte au sondage ont été examinées et une représentante étudiante du conseil d'élève a également été consultée.

D'après les adolescents qui ont répondu au sondage, ce serait davantage les amis, les activités offertes, les équipes sportives et les relations avec les enseignants qui contribuent à leur sentiment d'appartenance.

Également, la représentante de 11^e année du conseil d'élèves croit que le fait que l'école est petite (plus ou moins 100 élèves au deuxième cycle du secondaire) est une source de fierté, car nous sommes comme une famille et tout le monde se connaît. Nous avons vraiment la possibilité de développer des liens solides et positifs entre les jeunes qui fréquentent notre école et les intervenants qui y travaillent. Ainsi, ce ne serait peut-être pas autant la langue parlée à la maison qui importe, mais plutôt le sentiment de communauté instauré à l'école.

Question de recherche 3 : Sentiment d'appartenance et lieu de naissance

Présentation des données

Considérant les vagues de migrations et l'accueil d'élèves nés à l'extérieur du Canada, je me demandais si le lieu de naissance avait une influence sur le sentiment d'appartenance. Ainsi, des analyses descriptives ont d'abord été effectuées au niveau du sentiment d'appartenance selon le lieu de naissance (né au Canada vs né à l'extérieur). La moyenne de sentiment d'appartenance des élèves nés au Canada est de 3,23 (écart-type = 1,05) et la moyenne des élèves nés à l'extérieur est de 3,31 (écart-type = 1,13). La distribution de fréquences des élèves selon leur lieu de naissance est présentée dans le Tableau 3.

Tableau 3. Distribution des élèves selon leur sentiment d'appartenance à l'école en fonction de leur lieu de naissance.

		Lieu de naissance		
		Canada	Extérieur du Canada	Total
Sentiment d'appartenance	Aucunement	10	6	16
	2	23	6	29
	3	50	23	73
	4	48	20	68
	Tout à fait d'accord	14	9	23
Total		145	64	209

Afin d'évaluer s'il existe une différence significative quant à la distribution de fréquences des élèves au niveau de leur sentiment d'appartenance selon s'ils sont nés au Canada ou à l'extérieur, un test de Chi-carré a été effectué sur les fréquences du

sentiment d'appartenance selon le lieu de naissance. Les résultats indiquent qu'il n'existe pas de différence significative entre les distributions de fréquences au niveau du sentiment d'appartenance, que l'élève soit né au Canada ou à l'extérieur ($X^2 = 2,56, p = 0,634$).

Toutefois, si nous analysons davantage les résultats, il existe une différence significative de participation aux activités scolaires selon le lieu de naissance. Plus précisément, les élèves nés au Canada ont une moyenne de participation aux activités scolaires de 2,54 en comparaison aux élèves nés à l'extérieur qui ont une moyenne de 1,81. Cette différence est statistiquement significative, $t = 2,695, p = 0,008$.

Interprétation des résultats

Globalement, les élèves, qu'ils soient nés ici ou ailleurs, ont un sentiment d'appartenance à l'école qui se ressemble. Cette donnée suggère encore une fois qu'il existe peut-être d'autres facteurs plus influents que la langue parlée à la maison et le lieu de naissance qui jouent davantage sur le sentiment d'appartenance. Par exemple, l'école est probablement un facteur très important face au développement de la fierté de ses élèves.

Malgré le fait que le sentiment d'appartenance des élèves se ressemble, indépendamment de leur lieu de naissance, on remarque que les jeunes qui arrivent d'ailleurs participent moins aux activités scolaires comparativement à leurs pairs nés ici. Je crois que l'accueil est un élément primordial quant au développement de cette participation chez nos immigrants. C'est pourquoi cette année, un comité d'accueil des nouveaux arrivants a été créé par deux élèves et une aide-élève. La mission de ce projet est d'offrir du soutien à ceux qui arrivent au Canada, plus précisément en Alberta, et qui

se sentent dépaysés. Ce projet fait preuve d'initiative de la part des adolescents et c'est justement ce que nous désirons développer chez eux.

Avec la restructuration de notre conseil d'élèves cette année, peu importe l'origine des élèves, s'ils désirent s'impliquer, ils peuvent le faire. La variété des activités offertes pourrait aussi être un facteur clé dans la fierté des jeunes face à leur école. Grâce au ministère de la Culture, nous célébrons davantage la riche diversité présente dans notre établissement. Peut-être cette initiative permettra-t-elle aux immigrants de participer davantage aux activités organisées, car elles reflèteront plus leurs goûts et leurs intérêts.

Conclusion

Ce projet d'intervention, sous forme de recherche-action, qui a lieu à l'École de la francophonie, se penchait sur la problématique de comment faire pour engager les jeunes dans la vie scolaire, développer leur sentiment d'appartenance et leurs compétences en leadership tout en contribuant à leur construction identitaire.

Tout au long du processus, les différents acteurs – la direction, les enseignants et les élèves – ont eu l'occasion de réfléchir aux pratiques présentement en place qui nous permettent d'atteindre ces objectifs. Pour obtenir des réponses à nos nombreuses questions, nous avons sondé les élèves pour plusieurs raisons, entre autres, vérifier leur niveau de participation à diverses activités (équipes sportives, ministères et activités scolaires) et surtout comprendre ce qui contribue à leur sentiment d'appartenance. En tout, 209 élèves ont répondu au sondage. En interprétant les résultats, il est évident que les deux années durant lesquelles le sentiment d'appartenance est moins élevé sont la 9e et la 12e année. En tant qu'école, nous devons nous pencher sur cette réalité dans l'espoir de trouver des solutions. Nous avons pu aussi remarquer que l'école est

responsable du développement du sentiment d'appartenance, car le fait de parler ou non le français à la maison n'a aucune incidence sur celui-ci.

Il reste encore beaucoup de travail à accomplir et ce n'est qu'un début. Comme nous aurons un nouveau directeur d'école à partir de la mi-mai de cette année scolaire, nous souhaitons qu'il soit ouvert à la continuité de cette initiative et qu'il puisse contribuer au dialogue et nous apporter un nouvel éclairage sur les résultats obtenus ainsi que de proposer des pistes de solution à explorer.

EXEMPLE

Références

Alberta Education. (2006). *Programme d'études - Études sociales : de la maternelle à la douzième année*. Repéré le 23 mars 2018 à

<https://education.alberta.ca/media/159454/%C3%A9tudes-sociales-neuvi%C3%A8me-ann%C3%A9e.pdf>

Alberta Education. (2017). *Vers la reconception du secondaire*. Repéré à

<https://education.alberta.ca/reconception-du-secondaire-2%E1%B5%89-cycle/vers-la-reconception-du-secondaire/>

Alberta Gouvernement. (2017). *Carte des autorités régionales et des écoles francophones de l'Alberta*. Repéré le 22 avril 2018 à

<https://education.alberta.ca/media/3653527/carte-autorites-ecoles-francophone.pdf>

Alberta Learning. (2001). *Affirmer l'éducation en français langue première – fondements et orientations : le cadre de l'éducation francophone en Alberta*. Edmonton, AB : Couronne du chef de la province de l'Alberta.

Association canadienne d'éducation de langue française. (2011). *Comprendre la construction identitaire*. *Bibliothèque et Archives du Canada*. Repéré le 11 avril

2018 à <http://www.acelf.ca/ressources/serie-comprendre.php>

Association canadienne d'éducation de la langue française. (2013). Comprendre la construction identitaire – Le rôle de la direction d'école. *Bibliothèque et Archives du Canada*. Repéré le 7 novembre 2017 à

<http://www.acelf.ca/media/outils-pedagogiques/Ressources-CCI-Numero7-Direction-web.pdf>

Charte canadienne des droits et libertés. (2018). Site du gouvernement du Canada. Repéré le 11 avril 2018 à <http://laws-lois.justice.gc.ca/fra/Const/page-15.html>

Commissariat aux langues officielles. (2018). *Loi sur les langues officielles*. Repéré le 12 février 2018 à <http://laws-lois.justice.gc.ca/fra/lois/O-3.01/TexteCompleet.html>

Conseil scolaire. (2018). Plan stratégique 2017-2021.

Encyclopédie canadienne. (2018). *Loi sur les langues officielles (1969)*. Repéré le 5 mai 2018 à <http://www.encyclopediecanadienne.ca/fr/article/langues-officielles-1969-loi-sur/>

Encyclopédie du patrimoine culturel de l'Amérique française. (2007). Repéré le 9 novembre 2017 à

http://www.ameriquefrancaise.org/fr/article-190/%C3%89ducation_fran%C3%A7aise_en_Alberta.html#.Vwq-E51_Oko

Fédération des conseils scolaires francophones de l'Alberta (FCSFA). (2016). Repéré le 11 avril 2018 à <http://www.ecolefrancophone.ca/fr/>

Gérin-Lajoie, D. (2004). La problématique identitaire et l'école de langue française en Ontario. *Francophonies d'Amérique*, 18, 171-179. doi : 10.7202/1005360ar.

Gérin-Lajoie, D. (2011). Le rôle complexe de l'école et la construction identitaire des élèves. Dans J. Rocque (dir.), *La direction d'école et le leadership pédagogique en milieu francophone minoritaire – considérations théoriques pour une pratique éclairée* (pp. 307-321). Winnipeg, MB : Presses universitaires de Saint-Boniface.

Lavoie, L., Marquis, D. et P. Laurin. (2008). *La recherche-action : théorie et pratique. Manuel d'autoformation*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

Patrimoine canadien. (2007). *Guide à l'intention des institutions fédérales : Loi sur les langues officielles. Partie VII – Promotion du français et de l'anglais*. Repéré le 6 mai 2018 à https://www.canada.ca/content/dam/pch/documents/services/official-languages-bilingualism/policy-research/guide_S-3-fra.pdf

Paiement, L. (2013). *Une goutte d'eau à la fois... Vers un modèle pédagogique de responsabilisation et de leadership culturel en milieu minoritaire*. Ottawa, ON : Les éditions David.

Power, M. (2011). L'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* : fondements, effets réparateurs et applications. Dans J. Rocque (dir.), *La direction d'école et le leadership pédagogique en milieu francophone minoritaire – considérations théoriques pour une pratique éclairée* (pp. 45-69). Winnipeg, MB : Presses universitaires de Saint-Boniface.

Radio-Canada. (2015). Repéré le 10 avril 2016 à

<http://ici.radio-canada.ca/regions/alberta/2015/10/07/005-eleves-nombre-conseils-scolaires-francophones-alberta-2015-2016.shtml>

Radio-Canada. (2017). Repéré le 11 octobre 2017 à [https://ici.radio-](https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1060595/ecoles-francophones-secondaire-retention-fidelisation-jeunes-conseils)

[canada.ca/nouvelle/1060595/ecoles-francophones-secondaire-retention-fidelisation-jeunes-conseils](https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1060595/ecoles-francophones-secondaire-retention-fidelisation-jeunes-conseils)

Rivard, É., Govain, R., Léonard, C.J., Ly, C., Pelletier, R., Redonnet, C., Rodriguez De Pacas, K.N., et Varela, L. (2016). *Espace francophone des Amériques : portrait dynamique et géographique d'une francophonie plurielle*. Québec, QC : Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone.

Rocque, J. (2011). La francophonie de l'Ouest canadien : aperçu démographique.

Dans J. Rocque (dir.), *La direction d'école et le leadership pédagogique en milieu francophone minoritaire – considérations théoriques pour une pratique éclairée* (pp. 71-98). Winnipeg, MB : Presses universitaires de Saint-Boniface.

St-Amand, J. (2015). *Le sentiment d'appartenance à l'école : Un regard conceptuel, psychométrique et théorique*. Montréal, QC : Université de Montréal, Faculté des études supérieures. Repéré le 6 mai à https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/14049/St-Amand_Jerome_2015_these.pdf?sequence=2

The Learning Bar. (2017). *NotreÉCOLE*. Compte rendu des questions utilisées lors du sondage *NotreÉCOLE*.

EXEMPLE

Annexe 1

Texte officiel de l'article 23 tiré du site du Gouvernement du Canada

Article 23 : Droits à l'instruction dans la langue de la minorité

1. Les citoyens canadiens:
 - a. dont la première langue apprise et encore comprise est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province où ils résident,
 - b. qui ont reçu leur instruction, au niveau primaire, en français ou en anglais au Canada et qui résident dans une province où la langue dans laquelle ils ont reçu cette instruction est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province, ont, dans l'un ou l'autre cas, le droit d'y faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans cette langue.
2. Les citoyens canadiens dont un enfant a reçu ou reçoit son instruction, au niveau primaire ou secondaire, en français ou en anglais au Canada ont le droit de faire instruire tous leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans la langue de cette instruction.
3. Le droit reconnu aux citoyens canadiens par les paragraphes (1) et (2) de faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans la langue de la minorité francophone ou anglophone d'une province:
 - a. s'exerce partout dans la province où le nombre des enfants des citoyens qui ont ce droit est suffisant pour justifier à leur endroit la prestation, sur les fonds publics, de l'instruction dans la langue de la minorité;
 - b. comprend, lorsque le nombre de ces enfants le justifie, le droit de les faire instruire dans des établissements d'enseignement de la minorité linguistique financés sur les fonds publics.

Cet article de la Charte oblige les gouvernements des provinces à assurer l'instruction des Canadiens dans la langue de leur choix, et ce, même dans les régions où seulement une minorité de résidants parlent cette langue.

Dans les neuf provinces où l'anglais est la langue de la majorité ainsi que dans le Yukon et les Territoires du Nord-Ouest, les citoyens canadiens ont le droit de faire instruire leurs enfants en français si l'une des trois situations suivantes s'applique à eux:

- leur langue maternelle est le français;
- ils ont reçu leur propre instruction au niveau primaire en français au Canada;
- ils ont un enfant qui a reçu ou reçoit son instruction en français au Canada.

Au Québec, où la plupart des gens parlent français, les citoyens canadiens ont le droit de faire instruire leurs enfants en anglais:

- s'ils ont reçu leur propre instruction au niveau primaire en anglais au Canada;
- s'ils ont un enfant qui a reçu ou reçoit son instruction en anglais au Canada.

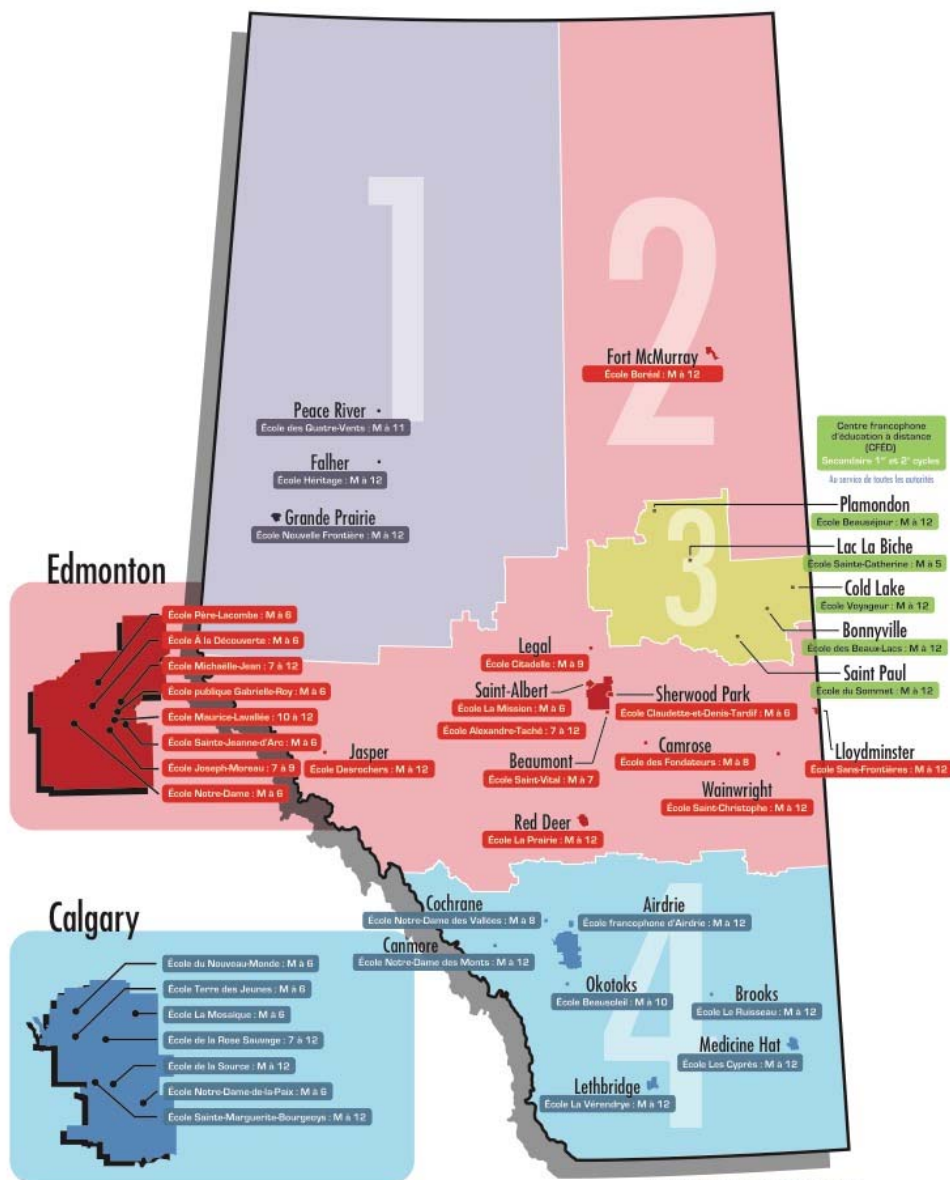
En vertu de l'article 59 de la Loi constitutionnelle de 1982, le droit des personnes, dont la langue maternelle est l'anglais, de faire instruire leurs enfants en anglais ne s'applique pas au Québec tant qu'il n'est pas attribué par l'Assemblée législative ou le gouvernement du Québec.

Le droit à l'instruction dans la langue de la minorité s'exerce là où le nombre d'enfants admissibles est suffisant. Lorsque ce nombre d'enfants est suffisant, les gouvernements doivent fournir les établissements nécessaires.

EXEMPLE

Annexe 2
Carte des autorités régionales et écoles francophones de l'Alberta

Autorités régionales et écoles francophones de l'Alberta



Annexe 3

Marche à suivre distribuée aux enseignants lors de l'administration du sondage aux élèves.

Bonjour chers collègues,

Voici la marche à suivre pour le sondage sur l'engagement scolaire des élèves qui sera administré vendredi, le 23 février durant la classe titulaire :

1. Je vous partage le lien du sondage : <https://goo.gl/forms/07qL7pJqDUoRgzau2>
Veuillez le mettre dans votre classroom de classe titulaire et vous assurer que les élèves ont bien accès à celui-ci. Svp, faire un test avant vendredi matin.

2. Lire avec eux, à haute voix, le petit paragraphe qui se retrouve en haut du sondage : *Les membres du personnel veulent savoir quel est ton degré d'engagement au niveau de l'école. Ce sondage est entièrement confidentiel. Aucun renseignement permettant d'identifier la personne qui a participé au projet n'apparaîtra dans aucune documentation. En y répondant, tu donnes ton consentement libre et éclairé à participer au projet de recherche de [Nom de l'enseignante].*

3. SVP, leur expliquer que la question #3 - celle qui demande le sexe de l'élève - doit être répondue de façon sérieuse, car il y a un choix de réponse qui indique « Je ne veux pas répondre ». Ils doivent seulement choisir cette option s'ils ne s'affirment pas comme un garçon ou une fille.

4. Écrire la définition de l'expression « sentiment d'appartenance » au tableau afin que ce soit clair pour tout le monde. Ils en auront besoin pour répondre à la question #11.

Définition de sentiment d'appartenance : impression de faire partie d'une communauté

5. Lorsqu'ils ont un choix de réponses qui a des cases à cocher, par exemple la question #4, ils peuvent cocher autant de cases qu'ils veulent. Plusieurs réponses sont possibles.

6. Finalement, à la question #20, il faudrait écrire la définition de « visible » au tableau afin qu'ils comprennent le sens de la question.

Définition de visible : qui peut être vu, qui est connu des autres

Je vous remercie énormément de votre collaboration! Je vous reviendrai avec les résultats au mois de mars.

Annexe 4

Sondage

Engagement scolaire

Les membres du personnel veulent savoir quel est ton degré d'engagement au niveau de l'école. Ce sondage est entièrement confidentiel. Aucun renseignement permettant d'identifier la personne qui a participé au projet n'apparaîtra dans aucune documentation. En y répondant, tu donnes ton consentement libre et éclairé à participer au projet de recherche de [Nom de l'enseignante].

1. Quel est ton niveau scolaire?
 - a) 7
 - b) 8
 - c) 9
 - d) 10
 - e) 11
 - f) 12
 - g) 13

2. Quel âge as-tu?
 - a) 11 ans
 - b) 12 ans
 - c) 13 ans
 - d) 14 ans
 - e) 15 ans
 - f) 16 ans
 - g) 17 ans
 - h) 18 ans et plus

3. Quel est ton sexe?
 - a) Fille
 - b) Garçon
 - c) Je préfère ne pas répondre

4. Quelle est la ou les langue(s) la/les plus parlée(s) à la maison?
 - a) Français
 - b) Anglais
 - c) Espagnol
 - d) Arabe
 - e) Autre

5. Es-tu né(e) au Canada?
 - a) Oui

- b) Non
6. Sinon, dans quel pays es-tu né(e)?

Réponse courte

7. Si tu es né(e) ailleurs qu'au Canada, depuis combien de temps habites-tu ici?
a) 0 à 6 mois
b) 7 à 12 mois
c) 1 à 2 ans
d) 2 à 3 ans
e) 3 à 4 ans
f) 4 à 5 ans
g) 5 ans et plus
8. Combien de fois au cours du dernier mois as-tu pratiqué des sports à l'école, ailleurs que dans le cours d'éducation physique?
a) Aucune
b) 1
c) 2
d) 3
e) 4
f) 5 et plus
9. Combien de fois au cours du dernier mois as-tu participé à une réunion d'un ministère?
a) Aucune
b) 1
c) 2
d) 3
e) 4
f) 5 et plus
10. Combien de fois depuis le début de l'année as-tu participé à une activité organisée à l'école (ex : tournoi sportif, journée pyjama, journée casquette, improvisation, etc.)?
a) Aucune
b) 1
c) 2
d) 3
e) 4
f) 5 et plus
11. Est-ce que ton sentiment d'appartenance à l'école est une source de fierté?
- | | | | | | | |
|------------|---|---|---|---|---|----------------------|
| Aucunement | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Tout à fait d'accord |
|------------|---|---|---|---|---|----------------------|

12. Qu'est-ce qui fait que tu apprécies ton école?

- a) Les amis
- b) Les enseignants
- c) La langue française
- d) Les activités offertes
- e) La qualité de l'enseignement
- f) Les cours offerts
- g) Les équipes sportives
- h) L'aide apportée dans la planification de ta carrière ou de ton futur
- i) Tutorat offert aux élèves
- j) Autre

13. Est-ce que l'école t'offre assez d'occasions de développer ton leadership?

Aucunement 1 2 3 4 5 Tout à fait d'accord

14. As-tu des suggestions afin que les membres du personnel puissent t'aider à développer ton leadership?

Réponse longue

15. Te sens-tu appuyé par les membres du personnel dans les activités que tu aimerais réaliser à l'école (ex : activités sportives durant le midi, radio étudiante, etc.)?

Aucunement 1 2 3 4 5 Tout à fait d'accord

16. Si tu es insatisfait, comment les enseignants peuvent-ils t'aider à réaliser tes activités?

Réponse longue

17. Est-ce que tes amis t'influencent à t'impliquer dans les activités scolaires?

Aucunement 1 2 3 4 5 Tout à fait d'accord

18. Combien d'heure(s) par semaine, en moyenne, travailles-tu à un emploi à l'extérieur de l'école?

- a) Je n'ai pas d'emploi à l'extérieur de l'école
- b) 1 à 5 heures
- c) 6 à 10 heures
- d) 10 à 15 heures
- e) 16 à 20 heures
- f) Plus de 20 heures

19. Combien d'heure(s) durant le dernier mois as-tu fait du bénévolat?

- a) Je ne fais pas de bénévolat
- b) 1 heure
- c) 2 heures
- d) 3 heures
- e) 4 heures
- f) 5 heures ou plus

20. Est-ce que tu trouves que l'école est visible dans la communauté?

Aucunement 1 2 3 4 5 Tout à fait d'accord

21. Comment pouvons-nous faire pour la rendre plus visible aux gens de l'extérieur?

Réponse longue

22. Est-ce que tu crois que tu serais mieux dans une autre école?

- a) Oui
- b) Non
- c) Peut-être
- d) Je ne sais pas

23. Pourquoi serais-tu mieux, ou non, dans une autre école?

Réponse longue

24. Quand tu auras terminé tes études secondaires, quels souvenirs de l'École apporterás-tu avec toi?

Réponse longue