

LE COFFRE AUX TRÉSORS

AVRIL 2023



*Elise
Chandra*



The Alberta
Teachers' Association

Le Conseil
français

cf.teachers.ab.ca



Description de l'illustration de la page couverture

Un avion en papier sur lequel il est écrit « Conseil français » survole la Terre (plus précisément, le Canada). Dans la région de l'Alberta se situe une école portant l'inscription « Développement professionnel ». À côté de cette école flottent un drapeau canadien et un drapeau franco-albertain.

Élise Chandra
Élève de l'école Maurice-Lavallée

Retrouvez Le coffre aux trésors en ligne à <https://www.leconseilfrancais.com/le-coffre-aux-tresors>

Les termes de genre masculin utilisés pour désigner fonctions et collectivités s'appliquent à toute personne, quelle que soit son identité de genre ou son expression de genre. Ils sont utilisés uniquement dans le but d'alléger le texte et ne visent aucune discrimination.



Droits d'auteur © 2023, The Alberta Teachers' Association (ATA), 11010 142 Street NW, Edmonton, Alberta T5N 2R1. Rédaction et montage : Document Production, ATA. *Le coffre aux trésors* est publié par l'ATA pour le Conseil français. La reproduction du matériel imprimé dans *Le coffre aux trésors* est autorisée pour utilisation dans la salle de classe et lors d'ateliers de perfectionnement professionnel, à condition que la source d'origine de chaque document soit indiquée sur chaque copie et que le prix de la copie se limite au coût de reproduction. Toute autre reproduction, entière ou partielle sans l'accord préalable de l'ATA, est interdite.

ISSN 1918-0640

LE COFFRE AUX TRÉSORS

AVRIL 2023



Table des matières

Mot de la présidente | Mélanie Côté | 2

Message de la rédactrice en chef | Alexandra Gravel | 3

La littératie structurée en immersion française? Ressource pour des écoles de la maternelle à la troisième année | Sandra Jacques et Heather White | 4

L'éveil : La petite claque qui réveille | Dominique Dubé-Marquis | 9

Se poser en leader dans la salle de classe... | Sophie Nolette | 12

Se réinventer au cours d'une carrière professionnelle en éducation | Marie-Josée Fortier | 14

L'effet de la pandémie sur l'épuisement professionnel | Danielle Jean | 16

« Est-ce le temps d'avoir notre propre programme d'études en études sociales? » Apologie pour un programme d'études des études sociales « typiquement franco-albertain » | Simon Pagé | 22

Le processus de repérage des élèves ayants droit et francophones dans les programmes d'immersion française en Alberta : une analyse critique | Gwendolyn Shone | 29

Directives pour proposer un texte | 41

Formulaire de consentement pour la collecte, l'utilisation et la divulgation d'informations personnelles | 42

Mot de la présidente



Mélanie Côté

C'est avec grand plaisir que je vous écris ces quelques mots en tant que présidente élue du Conseil français. J'aimerais remercier les présidents qui ont occupé ce poste avant moi et tous les membres de l'exécutif qui offrent gracieusement leur temps afin de soutenir l'enseignement en français.

Qui suis-je? Issue d'une famille de cinq enfants avec un père militaire d'origine québécoise catholique et une mère tanzanienne protestante, mon cheminement scolaire s'est fait d'une province canadienne à l'autre, et je me suis établie en Alberta où j'enseigne dans des écoles catholiques.

Passionnée par ma profession, j'ai décidé d'adhérer au Conseil français et de faire partie de son comité exécutif. J'adore l'idée de la création d'une communauté visant au succès du bilinguisme en Alberta, et le Conseil français est là pour contribuer au perfectionnement professionnel des enseignants des écoles francophones et des écoles offrant un programme d'immersion française. Une équipe de professionnels de l'enseignement, tous bénévoles et passionnés par la langue française, assure son fonctionnement. Ce conseil de spécialistes est aussi le seul qui réunit des enseignants travaillant en français de la maternelle à la 12^e année, quelles que soient les disciplines qu'ils enseignent. Bref, je suis ravie de partager mon dynamisme et de contribuer à l'épanouissement de

la langue française et à la diversité des enseignants.

Cette année, nous avons offert des ateliers de perfectionnement professionnel. Tout d'abord sur le michif comme porte d'entrée dans les savoirs et histoires des Métis de l'Ouest canadien. Cet atelier s'adresse aux enseignants qui souhaitent développer et appliquer des connaissances de base au sujet des Premières Nations dans l'intérêt de tous les élèves, mais qui peinent à s'y retrouver parmi l'ensemble de ressources disponibles.

Puis, après deux ans de présentations en ligne, les congrès se sont de nouveau déroulés en présentiel. Des animateurs d'ateliers ont représenté le Conseil français à tous les grands congrès d'enseignants de la province. Ils y ont présenté de nombreux ateliers notamment sur l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*, sur les centres de littératie et de mathématiques au primaire, sur l'enseignement de la lecture en immersion et sur la littératie médiatique multimodale. Les animatrices Anne-Sophie Bélisle et Élyse Morin ont remporté cette année le prix *Animateur-Animatrice Académie*.

Au mois d'août dernier, nous avons également accueilli des stagiaires du Campus Saint-Jean à Barnett House pour une visite d'orientation de l'Alberta Teachers' Association.

Finalement, rappelons qu'en tant que membres du Conseil français, plusieurs personnes ont eu l'occasion d'utiliser les ressources disponibles sur le site Web de la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF), ou de célébrer en novembre dernier la *Journée internationale des professeurs de français* en participant aux activités en ligne encourageantes proposées par Dany Laferrière, écrivain et membre de l'Académie française.

Pour terminer, et afin de mieux vous soutenir, je vous encourage fortement à nous faire part de vos idées et propositions.

Message de la rédactrice en chef



Alexandra Gravel

Je suis heureuse de vous présenter l'édition 2023 du *Coffre aux trésors*, périodique officiel du Conseil français dont les articles traitent de sujets actuels en lien avec le domaine de l'enseignement en français. J'espère que cette édition comprenant sept articles sur des pratiques pédagogiques pour la salle de classe et des travaux de recherche en éducation trouvera nos membres et lecteurs en bonne forme. Comme vous pouvez le constater, il y en a pour tous les goûts!

Personnellement, j'ai beaucoup apprécié l'article de Sandra Jacques et Heather White sur la lecture structurée où elles présentent une nouvelle approche d'apprentissage de la lecture à des élèves de la maternelle à la troisième année en immersion française. Étant moi-même enseignante en deuxième année dans une école offrant un programme d'immersion française, je remarque que d'autres professionnels à

travers l'Alberta tirent les mêmes conclusions que moi au sujet des besoins en littératie des élèves. L'article contient également un exemple de leçon pour favoriser le développement de la conscience phonémique des élèves qui a retenu mon attention.

Je peux aussi m'identifier avec le texte de Dominique Dubé-Marquis qui nous fait réfléchir non seulement à notre gestion de classe et à nos relations avec les élèves, mais aussi à nos rapports avec les parents et enseignants qui nous entourent. Je trouve aussi intéressant le fait qu'elle met en évidence dans son article que nous devons nous éveiller ou nous réveiller afin de continuer à progresser tout au long de notre carrière, comme indiqué dans la compétence N° 2 de la *Norme de qualité pour l'enseignement*. Dominique nous donne en quelque sorte une petite claque qui réveille.

J'aimerais enfin inviter toutes les personnes qui souhaitent publier un article dans la prochaine édition du *Coffre aux trésors* à, premièrement, consulter à la fin de cette édition les directives correspondantes aux attentes de la publication, puis à m'envoyer leur article avant le mois de **février 2024** à : alexandra.ann.gravel@gmail.com.

N'hésitez pas à partager cette édition du *Coffre aux trésors* avec vos collègues et à les encourager à s'abonner au Conseil français.

Bonne lecture!



La littératie structurée en immersion française?

Ressource pour des écoles de la maternelle à la troisième année

Sandra Jacques

Learning Leader, Calgary Board of Education

Heather White

Learning Leader, Calgary Board of Education

Notre histoire

Ces dernières années, il est devenu évident pour les enseignants d'immersion française de notre école de revisiter notre approche de l'enseignement de la lecture. Nos

résultats lors des évaluations du test *Letter Name and Sound* (LeNS) et du test *Castles and Colthheart Reading* (CC3), ont démontré que les élèves de la première à la troisième année de notre école avaient besoin de consolider leurs compétences. De plus, la mise en œuvre du nouveau curriculum *French Immersion Language Arts and Literature* (FILAL) en Alberta nous a motivé à en apprendre davantage à propos des méthodes d'enseignement fondées sur la science de la lecture. Nous croyons qu'un enseignement systématique et explicite des correspondances graphèmes-phonèmes pourrait améliorer les compétences de nos élèves en lecture et écriture. C'est alors que nous avons commencé nos recherches pour trouver une approche et des ressources fondées sur la science de la lecture pour enseigner la littératie et pour intervenir auprès de nos élèves en difficulté de façon efficace. Hélas, nous n'avons trouvé que peu de ressources pour enseigner les correspondances graphèmes-phonèmes adaptées à notre contexte d'immersion française. Ce besoin évident de ressources et l'intérêt manifesté par plusieurs enseignants de notre conseil scolaire sur le sujet ont donné naissance à notre projet de littératie structurée.

Nos buts

Le but de notre projet était de créer des ressources, spécifiques à l'immersion française, pour enseigner la lecture et l'orthographe en utilisant l'approche phonique systématique et explicite. Nous voulions créer des ressources pour enseigner la lecture et l'orthographe à des élèves de la maternelle à la troisième année en utilisant l'approche phonique systématique et explicite fondée sur les principes de la science de la lecture. Inspiré par le livre *Shifting the Balance-6 ways to bring the science of reading into the balanced literacy classroom* de Jan Burkins et Kari Yates, notre groupe s'est fixé comme but de créer une leçon en trois parties pour chaque phonème de la

langue française (37 au total). Nous avons également souhaité développer un ensemble de courts textes décodables pour accompagner chaque leçon et y inclure du vocabulaire adapté aux élèves d'immersion mettant en évidence le son ciblé. Ces leçons n'existaient pas en français, mais étaient en cours de développement en anglais par notre conseil scolaire, le *Calgary Board of Education* (CBE). Un autre but, et peut-être le plus important, visait non seulement à fournir une ressource à nos collègues qui enseignent en immersion française, mais aussi à développer leurs capacités pédagogiques.

En utilisant les fonds du Conseil français et ceux du programme de langues officielles en éducation (PLOÉ) obtenus par notre conseil scolaire (CBE), notre projet a bien commencé! En tant qu'enseignantes à temps plein en immersion française, nous ne sommes pas expertes en planification de projets, surtout d'une telle envergure. Néanmoins, nous avons quand même réussi à terminer la série de leçons et de textes pour les élèves de maternelle et de première année.

Notre processus

Partie 1

Présenter l'approche de la littératie structurée à nos collègues qui enseignent de la maternelle à la troisième année

1. Nous avons embauché l'experte Lise L'Heureux (orthopédagogue de La Faculté Lexie & Graphie) pour former un groupe de 25 enseignants sur les fondements de la science de la lecture et les principes de la littératie structurée.
2. Nous avons fourni des ressources supplémentaires pour soutenir des recherches personnelles et permettre aux enseignants d'approfondir leurs connaissances.

Partie 2

Collaborer pour créer les leçons

1. Nous avons invité cinq groupes de cinq enseignants à passer deux journées ensemble afin de rédiger les leçons de base.
2. Nous avons travaillé en étroite collaboration pour retenir les meilleurs mots et textes, ainsi que les meilleures phrases pour des enfants en immersion.
3. Nous avons permis aux enseignants de développer leurs capacités pédagogiques en les impliquant dans le travail de mise en pratique des principes de la littératie structurée.
4. Les enseignants sont retournés dans leur école et ont partagé leurs nouvelles connaissances avec leurs collègues.

Partie 3

Partager les leçons

1. Un petit groupe d'enseignants révisera, organisera et peaufinera les leçons.
2. Les leçons seront partagées à l'échelle du conseil scolaire (CBE) à la fin du mois de février 2023.
3. Les leçons achevées seront partagées sur la plateforme de l'Association canadienne des professionnels de l'immersion (ACPI) afin qu'un plus grand nombre possible d'enseignants en immersion y ait accès avant la fin de l'année scolaire 2023.

Partie 4

Prochains buts (année scolaire 2023-2024)

1. Finir les leçons destinées aux élèves de deuxième et troisième année afin que la mise en œuvre de ces leçons soit possible en septembre 2023.
2. Créer des ressources pour accompagner les leçons, notamment des textes de pratique, des évaluations, des images et des diapositives.

Les leçons

Voici une leçon développée pour la 1^e année. Vous y trouverez des sections sur le développement de la conscience phonémique chez les élèves, et sur le



décodage et l'encodage de mots de façon routinière afin de soutenir l'apprentissage des élèves sans surcharge cognitive. Les figures 1 et 2 représentent les pages un et deux de cette leçon. Jusqu'à maintenant, nous avons créé 32 leçons pour la première année et nous sommes en train de réviser et de terminer le même nombre de leçons pour la maternelle, les deuxième et troisième années. Consultez la page *Ressources* du site Web de l'ACPI, ou venez nous rencontrer au grand congrès d'enseignants de Calgary pour en apprendre davantage!

Nous remercions le Conseil français d'avoir pris en charge les frais de journées de suppléance des organisatrices du projet. Nous remercions également le programme de langues officielles en éducation (PLOÉ) pour leur appui financier. Nous remercions aussi les 25 enseignants du CBE, qui, en créant ces leçons ensemble et en les partageant avec leurs collègues, ont pu acquérir des connaissances sur cette approche de l'enseignement de la lecture fondée sur la recherche. Nous sommes convaincues que cette approche et les leçons qui l'accompagnent vont améliorer les compétences en lecture et écriture des élèves de la maternelle à la troisième année.

N'hésitez pas à contacter les membres de l'équipe aux adresses suivantes :

Sandra Jacques (sajacques@cbe.ab.ca), Vanessa Zentner (vdzentner@cbe.ab.ca) et Heather White (hcwhite@cbe.ab.ca).

La Littérature Structurée—Leçon par Phonème

Leçon 9 - /r/ comme rat

1^e année

Conscience phonologique et phonémique

Jour 1		Jour 2		Jour 3	
Révision des phonèmes					
Jour 1		Jour 2		Jour 3	
Pratique visuelle	Pratique auditive	Pratique visuelle	Pratique auditive	Pratique visuelle	Pratique auditive
l (/l/), i (/i/), m (/m/), u (/y/), e (/ə/), y (/i/), é (/e/)	/l/ (l), /i/ (I ou y), /m/ (m), /y/ (u), /ə/ (e), /e/ (é)	r (/r/), l (/l/), i (/i/), m (/m/), u (/y/), e (/ə/), y (/i/), é (/e/)	/r/ (r), /l/ (l), /i/ (I ou y), /m/ (m), /y/ (u), /ə/ (e), /e/ (é)	r (/r/), l (/l/), i (/i/), m (/m/), u (/y/), e (/ə/), y (/i/), é (/e/)	/r/ (r), /l/ (l), /i/ (I ou y), /m/ (m), /y/ (u), /ə/ (e), /e/ (é)

Identification du phonème ciblé

Jour 1	Jour 2	Jour 3			
<ol style="list-style-type: none"> Nommer le phonème ciblé Aujourd'hui nous allons parler du son /r/. Enseigner le mot clef. Voici une image d'un rat. /r/ pour rat. La lettre « r » représente le son /r/. Isoler le phonème Quel son ces mots ont-ils en commun? Liste de mots : rat, rouge, robe, rose, roi Montrer une image de chaque objet sans le mot. Articuler le phonème Le son /r/ français se prononce dans ma gorge en faisant sortir de l'air sur les côtés, avec ma langue toute plate contre mes dents du bas. (Note à l'enseignant: Le /r/ anglais se prononce au milieu de la bouche, ce n'est pas pareil que le français) Suggestion de chansons: la vidéo #1 du son /r/ video #2 	<ol style="list-style-type: none"> Nommer le phonème ciblé Montrer l'image d'un rat et de la lettre r. Aujourd'hui nous allons réviser le son /r/. Le son /r/ comme dans un rat. Explorer le phonème Est-ce que tu entends le son /r/ dans les mots suivants? Liste de mots: ami, requin, chat, rouge, jaune, renard, pomme. Suggestion de chansons: la vidéo #1 du son /r/ vidéo #2 	<ol style="list-style-type: none"> Nommer le phonème ciblé Montrer l'image d'un rat et de la lettre r. Aujourd'hui nous allons réviser le son /r/. Le son /r/, comme dans un rat. Comparer les mots Trier les mots selon la position du son /r/ dans un tableau. Liste de mots : chou, loutre, poubelle, soulier, ouvrir, bouton <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>début</td> <td>milieu</td> <td>fin</td> </tr> </table> <p>Suggestion de chansons: la vidéo #1 du son /r/ vidéo #2</p>	début	milieu	fin
début	milieu	fin			

Fusionner les sons

Jour 1	Jour 2		Jour 3	
/r/ /ə/ (re), /r/ /i/ (ri), /r/ /e/ (ré), /r/ /o/ (ro), /r/ /y/ (ru), /r/ /a/ (ra)	Révision /r/ /ə/ (re), /r/ /i/ (ri), /r/ /e/ (ré), /r/ /o/ (ro), /r/ /y/ (ru), /r// /a/ (ra)	Nouveau /i/ /r/ (ir), /o//r/ // (or), /y//r/(ur), /a/ /r/ (ar), /m//y//r/ (mur)	Révision /i/ /r/ (ir), /o//r// (or), /y//r/(ur), /a/ /r/ (ar), /m//y//r/(ur) /r/ /r/ (re), /r/ /i/ (ri), /r/ /e/ (ré), /r//o/ (ro), /r/ /y/ (ru), /r// /a/ (ra)	Nouveau /r/ /i/ /r/ (rire) /l/ /i/ /r/(lire)

Écriture

ri, ru, ra, ro, re, ré	Révision ri, ru, ra, ro, re, ré	Nouveau ar, or, ur, ir, mur	Révision ar, or, ur, ir, mur, ri, ru, ra, ro, re, ré	Nouveau rire, lire, rat
------------------------	---------------------------------------	--------------------------------	---	----------------------------

Les mots-cœur

Jour 1		Jour 2		Jour 3	
Révision	Nouveau	Révision un, une, et	Nouveau j'ai	Révision j'ai, un, une, et	

Les mots-cœur

Jour 1	Jour 2	Jour 3
Les syllabes: ri, ru, ra, ro, re, ré	Les mots: rue, mur Les phrases: Il y a une rue. Le lama rit.	Les mots: rire, lire, rat, rue, mur Les phrases: Ari a des lulus. J'ai un rat. Rémi a lu et rit.

Calgary Board of Education



L'éveil : La petite claque qui réveille

Dominique Dubé-Marquis

Directrice adjointe de l'école La Mission

Les enseignants ont des stratégies d'enseignement et de gestion de classe bien différentes les unes des autres. Chacun fait de son mieux pour satisfaire aux exigences du curriculum et s'organise, au meilleur de ses connaissances, pour obtenir une gestion de classe et veiller à ce que les élèves obtiennent des résultats académiques à la hauteur des attentes espérées. La documentation scientifique des dernières

décennies cible la gestion de classe comme l'une des premières difficultés des enseignants, qu'ils soient expérimentés ou débutants (Léveillé et Dufour, 1999). Les pratiques de gestion de classe déterminent partiellement la qualité du discours de l'enseignant et la manière dont celui-ci se présente face aux apprenants en classe : son rapport avec ceux-ci, son apparence, ses gestes, etc. (Ignacio et Rio, 2021). D'autres recherches montrent la pertinence de sensibiliser et éduquer les enseignants à l'importance de s'engager dans une recherche consciente de stratégies préventives pour créer des relations de haute qualité avec tous les élèves afin de, ultimement, préve-

nir le développement de difficultés de problèmes de comportement graves et persistants (Myers et Pianta, 2008).

Afin de nous développer à notre plein potentiel face à l'obtention d'une gestion de classe optimale et de résultats scolaires satisfaisants, nous devons nous éveiller ou nous réveiller face à nous même. L'éveil est un bien grand mot qui comporte plusieurs facettes imprévisibles. En général, il n'est pas dans notre nature de vouloir constater, après plusieurs années d'enseignement, que nous sommes « dans le champ » pour ce qui est de la gestion de classe, de nos relations avec les élèves, de nos rapports avec les parents et les enseignants qui nous entourent. Nous aimons notre confort et voulons reproduire, d'année en année, les mêmes routines, utiliser les mêmes présentations, tenir les mêmes discours... Mais pourquoi faisons-nous cela? J'en suis venue à la conclusion que nous sommes des chenilles bien grasses. Je conçois que nous devons enseigner quelques années avant de devenir un papillon tout beau, tout scintillant. Je comprends cela! Le problème est que certaines personnes demeurent des chenilles tout au long de leur carrière. Bien dodues, bien détendues, elles broutent leurs feuilles sans se mêler à la foule, sans vague ni trompette.

Vivre dans l'instabilité et la remise en question est inconfortable. Je comprends que cela puisse faire peur. Je comprends que nous devons faire preuve de volonté pour agir de façon différente, mais en en bout de ligne, cela nous permet de nous découvrir et d'apprendre à nous connaître à l'intérieur de nous.

Écoutons notre cœur. Laissons-nous emporter par une petite folie soudaine, une audace, un changement de cap quitte à faire rire de nous pour quelques temps. Qu'est-ce qui pourrait nous arriver de mal? Découvrir une facette de nous que nous ne connaissions pas? Savoir que nous sommes capables de gérer notre classe sans crier? Comprendre que nous pouvons devenir plus efficaces en utilisant des stratégies de communication? Faire des choses que nous croyons impossibles parce que nous ne les avons jamais essayées?

Il faut dire qu'il n'est pas toujours possible de nous éveiller nous-mêmes. Cela prend une petite étincelle pour allumer la flamme. Nous pouvons choisir une personne qui nous comprend, nous écoute et avec qui nous avons l'impression d'en apprendre davantage. Cela peut être une collègue, un mentor, un membre de la direction, une personne de confiance, un coach de vie, peu importe. Par qui accepterons-nous de recevoir une petite claque au visage? Pourquoi ne pas nous la donner nous-mêmes notre petite claque? L'important est que rien n'est coulé dans le béton. Que pourrions-nous faire aujourd'hui qui serait différent de notre routine et qui nous aiderait à gérer nos classes plus efficacement? Ou à établir une véritable communication avec nos élèves? Ou à ...?

Voilà ce que je vous propose : allez voir un enseignant, un élève, un membre de la direction ou un parent dont les gestes, les paroles et les centres d'intérêt sont différents des vôtres, écoutez et observez cette personne. Pourquoi agit-elle ainsi? Pourquoi a-t-elle décidé de gérer sa classe de cette façon? Pourquoi aime-t-elle parler à ces élèves de cette manière? Pourquoi cette stratégie fonctionne-t-elle pour elle? Mettez en avant votre ouverture d'esprit; faites-le pour apprendre et sans jugement. Pourquoi retourner à l'interminable pourquoi des enfants de deux ans? Bien... Pourquoi pas? Changez les affiches de sons si cela fait plus de 5 ans que vous les avez dans votre classe. Pourquoi? Et bien, parce que cela vous aidera à développer de nouvelles méthodes d'enseignement pour un même sujet. Cela vous donnera une perspective différente. Vous prononcerez peut-être les sons en chantant ou ferez des gestes différents. Des connexions dans vos neurones se feront de façons différentes. Mais surtout, cela vous empêchera de tourner, de marmonner les mêmes rengaines et de terminer votre carrière au stade de chenille bien grasse.

Pourquoi ne pas mettre, à côté de la cafetière du salon du personnel, un tableau blanc et une tonne de marqueurs Expo pour noter les erreurs à ne pas faire? Je conçois qu'encourager les enseignants à mettre en valeur leurs échecs peut paraître contreproductif pour certains, mais

au moins, l'enseignant a essayé quelque chose. Il a quitté sa zone de confort pour mettre en place une stratégie. Bravo! Nicole, tu as essayé quelque chose, ça n'a pas fonctionné, mais je suis certaine qu'on trouvera une solution. Merci, Roger, maintenant je sais que tu as besoin d'aide avec Kevin. Il était dans ma classe l'année dernière, et j'ai utilisé cette stratégie-là. Ou'en penses-tu? Hey, Rosalie, je vois que tu n'es pas très fière de toi d'avoir haussé le ton dans ton cours d'éthique. Je te soutiens, je suis avec toi, lâche pas. Si tu veux en parler, je suis là pour toi!

Chaque semaine, pourquoi ne pas demander aux enseignants, à tour de rôle, de proposer un défi directement lié à la gestion de classe? À notre école, cette semaine, c'est Caroline qui a choisi une stratégie de gestion de classe. Elle a proposé de faire une minipause chaque jour. La semaine dernière, c'était au tour de Ian. Il a proposé de concentrer nos efforts sur les élèves qui reçoivent le moins d'attention en classe. Aboubacar a suggéré pour la semaine prochaine de féliciter les élèves qui lèvent la main avant de parler. Toutes ces idées contribuent à l'éveil des enseignants en leur permettant de trouver à l'unisson des solutions auxquelles certains n'auraient pas pensé.

L'éveil, ou plutôt la petite claque qui réveille et nous aide à apprendre à nous connaître et à devenir une meilleure version de nous-mêmes fait mal, mais elle est efficace et même nécessaire à l'ouverture et à l'expansion de notre être le plus profond. N'ayez pas peur, les amis. La vie est courte et ne tient qu'à un fil. Ne perdez pas votre temps à vouloir ressembler à la personne que vous étiez il y a cinq ans, dix ans, 25 ans. Vous n'êtes plus cette personne... Et tout bien considéré, que pensez-vous que vos élèves veuillent voir devant eux chaque jour? Une chenille ou un papillon?

Je vous laisse sur ce petit poème écrit par Oriah Mountain Dreamer – L'invitation

L'invitation

Votre gagne-pain ne m'intéresse pas.
Je veux savoir de quoi vous vous languissez et si vous osez rêver de rencontrer ce dont votre cœur se languit. Votre âge ne m'intéresse pas.
Je veux savoir si vous acceptez de prendre le risque d'avoir l'air idiot pour l'amour, pour vos rêves, pour l'aventure d'être vivant.

(Oriah Mountain Dreamer, 2021)

Bibliographie

- Ignacio, J. et Rio, A. (2021). *Le développement personnel comme processus de formation des enseignants de langue(s)*. Récupéré de Causa, M., Galligani, S. et Vlad, M. (2014). *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*, Reveneuve Editions, pp. 333-35
- Léveillé, G.-J. & Dufour, F. (1999). *Les défis de la gestion de classe au secondaire*. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 515-532. <https://doi.org/10.7202/032012ar>
- Mountain Dreamer, O. (2016). *L'invitation*. Aime ta solitude. Récupéré de <https://surlesruinesdemoncoeur.tumblr.com/post/145568833697/votre-gagne-pain-ne-mint%C3%A9resse-pas-je-veux>. Le 13 janvier 2023
- Myers, S. S. et Pianta, R. C. (2008). *Developmental commentary: Individual and contextual influences on student-teacher relationships and children's early problem behaviors*. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37(3), 600-608. <https://doi.org/10.1080/15374410802148160>

Se poser en leader dans la salle de classe...

Sophie Nolette

Enseignante - École Maurice Lavallée

Depuis que je suis jeune, le leadership m'attire. J'ai commencé par être membre active de l'association Francophonie jeunesse de l'Alberta, puis j'en ai pris la direction, car j'ai toujours voulu agir pour le bien commun, surtout en francophonie canadienne. Cette quête m'a suivie lors de mes études postsecondaires au Campus Saint-Jean de 2007 à 2011, où par l'entremise de certains clubs et comités j'ai pu démontrer mes aptitudes en leadership.

J'ai ensuite commencé ma carrière en enseignement et je me suis vite rendu compte que ces aptitudes pouvaient aussi être très utiles pour agir en tant que leader. D'autant plus qu'inspirer les autres pour les aider à atteindre tout leur potentiel et à développer leurs habiletés dans différents domaines m'a toujours passionnée. Voilà pourquoi, j'ai voulu développer encore plus mes connaissances en leadership et m'inscrire au programme menant au Certificat d'études supérieures en leadership scolaire et administration scolaire. Par le biais de cette formation, je voulais renforcer ma passion et en apprendre davantage sur certaines responsabilités scolaires qui m'ont toujours intéressée.

Le dernier cours que j'ai suivi grâce à la bourse offerte par le Conseil français (bourse de formation universitaire en éducation) m'a permis de découvrir un type de leadership qui me parle : le leadership authentique. Le leadership authentique commence par l'authenticité. Le logiciel Antidote définit le caractère authentique comme étant quelque chose « dont la vérité ou l'exactitude est incontestable. » Nous pouvons donc aller plus loin et dire que l'authenticité fait référence à la sincérité de quelqu'un et à son intégrité. Tschennan-Moran

et Gareis (2015) précisent que « [l']on entend par authenticité la volonté d'être soi-même – de représenter véritablement ses croyances et ses sentiments, ainsi que d'assumer ses propres petites manies. »

*« que vos bottines suivent
vos babines »*

L'authenticité joue un énorme rôle dans mon quotidien professionnel et personnel. Selon moi, nous devons absolument comprendre notre passé, nous faire confiance, et laisser nos valeurs guider nos décisions. Il faut aussi faire confiance aux décisions que nous prenons et y être fidèle (Normandin, 2015). Ceci encourage les autres à nous suivre et crée au sein d'une équipe, voire chez certains élèves, un climat de confiance propice à la collaboration et au bon fonctionnement.

Le dicton suivant : « que vos bottines suivent vos babines » est très populaire dans ma famille, car il se rattache très bien à l'authenticité. C'est non seulement une bonne leçon sur l'authenticité, mais c'est aussi une importante composante de l'enseignement et du leadership. Vos élèves et vos collègues graviteront autour de cette authenticité et voudront eux aussi suivre la tendance. Qui sait, un jour j'aurai peut-être la chance de le mettre en pratique dans le cadre d'autres responsabilités scolaires.

Pour terminer, voici quelques astuces pour les gens qui veulent faire preuve de leadership authentique dans leurs pratiques (Boudreau, 2022) :

1. Remettez-vous en question : il faut être prêt à s'interroger sur toutes les décisions que l'on prend.

2. Soyez prêt à entreprendre une démarche à long terme : ça n'arrivera pas du jour au lendemain.
3. Prenez le temps de faire un bilan : vérifiez que vos pratiques s'alignent avec vos valeurs.

Référence

- Boudreau, D. (2022). Le leadership authentique : diriger et inspirer en étant soi-même. Gestion, HEC Montréal. https://www.revuegestion.ca/le-leadership-authentique-diriger-et-inspirer-en-etant-soi-meme?gclid=Cj0KCQjwzqSWBhDPARIsAK38LY-U3FE9hEyAJNKjJ4XgBTTTg9TAn0t3LWPPp2Vz_sMkWJAJbV33P9LwaAjmkEALw_wcB
- Normandin, F. (2015). Les six clés d'un leadership authentique et efficace. HEC Montréal. <https://www.hec.ca/ecole-des-dirigeants/actualites/2015/les-six-cles-d-un-leadership-authentique-et-efficace.html>
- Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. (2015). Principals, Trust, and Cultivating Vibrant Schools. *Societies*, 5(2), 256–276. <https://doi.org/10.3390/soc5020256>



Se réinventer au cours d'une carrière professionnelle en éducation

Marie-Josée Fortier

Enseignante en 4^e année du primaire à Calgary

« La seule limite à la hauteur de vos réalisations est la portée de vos rêves et votre volonté de travailler dur pour les réaliser. », Michelle Obama. Cette citation ne saurait me laisser indifférente, car d'aussi loin que je me souviens, j'ai toujours eu de l'ambition. Les défis m'attirent et la persévérance me sied bien. J'ai redoublé d'ardeur au secondaire pour pouvoir accéder au très contingenté programme d'Art et technologie des médias. Trois années de durs labeurs m'ont fait prendre conscience qu'un élément essentiel manquait à mon épanouissement : le plaisir quotidien d'être en présence d'enfants dans l'exercice de mes fonctions. C'est ainsi qu'avant même de pouvoir tenir fièrement mon diplôme, je

savais que l'enseignement m'était d'ores et déjà prédestiné. Pour combler mon désir d'aventure et de nouveauté, il me fallut quitter mon patelin bien tranquille pour une ville plus animée afin d'entreprendre mes études à l'Université Laval, et ainsi poursuivre mes ambitions.

Mon bac en enseignement en poche, j'ai voulu rapidement avoir ma classe et l'appel d'une amie m'incita à quitter le Québec pour découvrir l'Alberta et ses majestueuses montagnes enneigées. Après avoir enseigné dix ans en première année et mis au monde trois merveilleux enfants, le besoin de me réinventer a rejailli. La 4^e année s'est offerte à moi. Quelques mois me suffirent pour constater que nous demandions moins souvent aux plus grands de s'exprimer oralement puisque ceux-ci étaient en mesure de lire et d'écrire. C'est alors que l'idée de développer des jeux pour les faire parler plus fréquemment dans la langue de Molière

C'est alors que l'idée de développer des jeux pour les faire parler plus fréquemment dans la langue de Molière a surgi.

a surgi. Ce fut la genèse de mes ateliers sur la communication orale. La majorité des jeux sont en vente dans les magasins ou sont disponibles sur des sites éducatifs. Cependant, dans un élan de créativité, j'ai eu aussi envie d'en concevoir. Je me suis donc amusée à inventer des jeux qui permettraient à mes élèves de 4^e année de parler en français de leurs goûts, de leurs intérêts ainsi que de leur vécu. Après avoir constaté l'immense succès obtenu auprès de ces derniers, j'ai pensé qu'il serait profitable de les partager avec d'autres enseignants. J'ai donc commencé à présenter mes ateliers lors de journées pédagogiques ou de congrès auprès de diverses organisations œuvrant dans le domaine de l'éducation. En discutant de mes ateliers avec une connaissance, qui était alors enseignante

et directrice adjointe, celle-ci m'a fait réaliser que le développement des compétences langagières à l'oral par le jeu pouvait être un excellent projet de maîtrise. L'idée a occupé mes pensées pendant un bon moment puis, deux ans plus tard, je m'inscrivais à la maîtrise en littérature, numératie et curriculum du Campus Saint-Jean. Le besoin de relever de nouveaux défis se faisait également très présent. J'ai donc retroussé mes manches et suis retournée aux études en septembre 2021 en poursuivant l'objectif d'optimiser ma formation en éducation tout en me donnant la possibilité d'explorer de nouveaux horizons professionnels. J'adore l'enseignement et l'envie de découvrir de nouvelles perspectives de l'éducation refuse de s'assouvir. La bourse du Conseil français contribue à la poursuite de mon perfectionnement professionnel. Mon projet de maîtrise portera, bien entendu, sur mes ateliers sur la communication orale. J'aimerais, en interrogeant des enseignants, mesurer l'impact de ces derniers sur le développement des compétences de communication à l'oral des élèves et sur leur motivation à utiliser le français. La moitié de ma maîtrise terminée, mon projet se précise de plus en plus. J'espère être en mesure de le présenter dans une prochaine édition du coffre aux trésors!

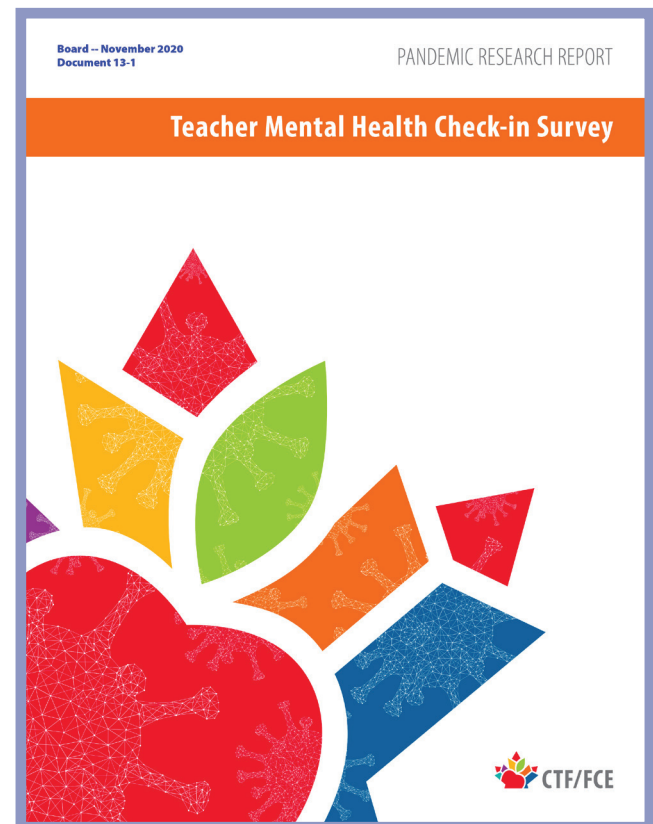
L'effet de la pandémie sur l'épuisement professionnel

Danielle Jean

Enseignante à St. Albert Public Schools

1. Introduction

L'épuisement professionnel des enseignants n'est pas un phénomène nouveau. Des recherches datant de plus d'un demi-siècle ont mis en lumière la nécessité d'aborder ce problème permanent et critique dans le domaine de l'éducation. L'effet de la récente pandémie de COVID-19 a exacerbé les niveaux d'épuisement professionnel des enseignants au détriment de la profession enseignante. Beaucoup de mes collègues ont exprimé leur mécontentement et leur niveau élevé d'épuisement, et certains ont même dû prendre des congés de maladie. Voilà pourquoi ce sujet m'a attirée. Des sondages récents effectués par la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FCE) et par l'Alberta Teachers' Association (ATA) ont révélé que les enseignants «partagent les mêmes préoccupations d'être dépassés, stressés et épuisés, incertains s'ils peuvent soutenir le rythme et la complexité de l'enseignement dans l'environnement pandémique actuel» (CTF, 2020). La littérature centrée sur ce sujet a également accentué l'urgence de s'occuper de ce grave problème. (Brooks et al., 2022; Chan et al., 2021; Gutentag & Asterhan; Kotowski et al., 2022). L'importance de la recherche en éducation qui contribue à améliorer des situations et des problèmes particuliers dans les écoles (Ball & Forzani, 2007; Stenhouse, 1981) est clairement démontrée par les résultats des études en cours sur l'épuisement professionnel des enseignants afin d'améliorer les condi-



tions de travail et la rétention des enseignants. La nature qualitative d'une grande partie de la recherche examinée dans cette analyse documentaire a permis d'obtenir des informations et des expériences de première main d'enseignants servant en première ligne de notre système éducatif, ce qui la rend significative et pertinente (Tracy, 2010) pour répondre à la question de «Comment peut-on remédier à l'impact négatif de la COVID-19 sur l'épuisement professionnel des enseignants?»

2. Les causes de l'épuisement professionnel des enseignants

2.1. Épuisement émotionnel.

L'enseignement est un travail exigeant sur le plan émotionnel (Brooks et al., 2022; Chan et al., 2021; Koenig et al., 2018; Soncini et al., 2021) en raison de la nature relationnelle du travail avec des élèves ayant tous une motivation, des capacités ou des besoins différents. Les enseignants sont tenus d'agir au-delà des exigences du curriculum. Ils assument souvent de nombreux rôles au-delà de la portée de l'éducation et, comme l'ont déclaré Trudel et al., 2021, «les enseignants attentionnés s'inquiètent pour leurs élèves au-delà de la fonction centrale de l'enseignement scolaire» (p. 10). Cela a pour effet que les enseignants passent une grande partie de leur journée à gérer des comportements et des situations qui nécessitent des niveaux élevés d'intuition et d'attention émotionnelles, ce qui peut entraîner une fatigue compassionnelle (ATA., 2020; Koenig et al., 2018). On peut trouver des exemples qui appuient ces résultats de recherche dans des articles de presse, des médias sociaux et certains propos de collègues. L'épuisement a été identifié comme la première étape de l'épuisement professionnel (Maslach & Jackson, 1981) et doit donc être traité de manière significative et proactive si les enseignants veulent contourner les symptômes d'épuisement.

2.2. Demande d'emploi et ressources

Une grande partie de la recherche sur l'épuisement professionnel des enseignants est basée sur le modèle demande-ressources de l'emploi (Bakker et Demerouti, 2007; Chan et al., 2021; Fernet et al., 2011; Kotowski et al., 2022; Sokal et al., 2020, 2021) qui met en évidence la corrélation entre ce qui est demandé aux enseignants et les ressources en place pour soutenir ces demandes. Le consensus parmi la littérature est que le déséquilibré

de ces deux facteurs conduit à des sentiments négatifs des enseignants quant à leur efficacité. Fernet et al., 2011, fournissent une liste d'exigences éducatives telles que «la surcharge de travail, les problèmes de rôle, l'équipement déficient, les politiques et le climat de l'école, les conflits interpersonnels et les problèmes de comportement des élèves» (p. 514) comme exemple des défis quotidiens auxquels sont confrontés les enseignants. Celles-ci sont intensifiées par d'autres problèmes signalés tels que la grande taille des classes, les écarts considérables dans les niveaux de capacité des élèves et le contrôle parental (Gray et al., 2017; Koenig et al., 2017). Fernet et al., 2011 poursuivent en énumérant des ressources telles que «le leadership administratif, les horaires flexibles, la latitude décisionnelle, l'utilisation des compétences, la participation à la prise de décision, la reconnaissance, le développement professionnel, l'encadrement et le soutien des collègues» (p. 514) soutien en place pour aider les enseignants à compenser ces demandes. Les enseignants interrogés tout au long de la recherche citent massivement que les demandes dépassent de loin les ressources et se sentent souvent mal équipés pour faire face à la multitude de défis auxquels ils sont confrontés dans leurs interactions quotidiennes.

Plusieurs facteurs ont été identifiés tout au long de la recherche comme contribuant à la capacité d'un enseignant à gérer les exigences élevées de la profession. Les références aux différents types de personnalité, la façon dont les gens perçoivent les facteurs de stress et leurs attitudes à leur égard (Brooks et al., 2022; Fernet et al., 2011; Sokal, 2020) ont tous été répertoriés comme contribuant à la capacité d'équilibrer les exigences de la journée, et les exigences quotidiennes de la profession. Ceci est souvent appelé résilience des enseignants et a été identifié comme l'un des facteurs clés pour prédire et prévenir l'épuisement professionnel (Gray et al., 2017).

L'une des revendications professionnelles qui revêtaient une importance particulière

au niveau local était celle de la politique gouvernementale. Farhadi et Winton, 2021, ont souligné que «les politiques néolibérales contemporaines en éducation, telles que celles adoptées par le gouvernement de l'Alberta qui promeuvent les valeurs et les pratiques du secteur privé et remplacent les politiques fondées sur des engagements envers l'égalité et la valeur intrinsèque de l'éducation, ont placé de nouvelles contraintes sur la capacité des enseignants à contrôler leur travail» (p. 119). L'état actuel de l'éducation publique en Alberta, y compris le modèle de financement, le projet de programme et le projet de loi 15, pèsent tous lourdement sur les enseignants et contribuent au manque de ressources et de soutien qui affectent leur fonctionnement quotidien. Plusieurs des réponses des enseignants dans la littérature faisaient référence à des sentiments d'être dévalorisés et à des niveaux élevés de frustration à l'égard des politiques et des décisions gouvernementales concernant la profession (Farhadi et Winton, 2021; Sokal et al., 2021).

2.3. Leadership

Un autre facteur notable identifié dans la littérature comme ayant un impact majeur sur le bien-être des enseignants est celui du leadership (Brooks et al., 2022; Chan et al. 2021; Frenet et al., 2021; Gray et al., 2017; Sokal et al., 2020, 2021). Sans leaders forts, compatissants et efficaces, les enseignants ne se sentent pas soutenus, ce qui est directement corrélé à la deuxième étape de l'épuisement professionnel identifiée par Maslach et Jackson comme étant le cynisme (1981). Cela m'a également été évident personnellement par l'exode des enseignants des écoles où le leadership n'établit pas de relations solides avec les enseignants. Le leadership aux niveaux de l'école, du district et de la province joue tous un rôle dans la qualité de l'orientation et du soutien que les enseignants reçoivent et devrait être un domaine d'intérêt lors de l'examen de l'épuisement professionnel des enseignants (Trudel et al., 2021).



3. Le traumatisme du COVID-19

L'impact de la pandémie de COVID-19 a eu un impact alarmant sur le taux d'épuisement professionnel des enseignants. Le passage soudain de l'enseignement en personne à l'enseignement à distance d'urgence a entraîné de nombreux nouveaux défis qui ont amplifié les exigences imposées aux enseignants, ce qui a eu des effets traumatisants sur les enseignants (Brooks et al., 2022, Chan et al., 2021; Gutentag & Asterhan, 2022; Kralovec et al., 2021) qui peuvent ne pas être équipés pour faire face à un tel traumatisme. Faire face à leur propre traumatisme tout en étant obligés de soutenir les élèves qui sont également touchés par les événements traumatisants des deux dernières années a un impact négatif sur les enseignants (Brunzell et al., 2021; Koenig et al., 2017) qui ont peu à pas de formation dans ce domaine. La santé mentale des élèves

est gérée par des enseignants là où des conseillers formés professionnellement (Soncini et al., 2021) devraient être en place et peu ou pas de soutien est fourni en termes de financement pour ces besoins.

3.1. Imprévisibilité

L'une des principales implications pour les enseignants en raison de la pandémie en cours était l'évolution constante des attentes professionnelles (Brooks et al., 2022; Chan et al., 2021; Farhadi & Winton, 2021; Sokal et al., 2020; Soncini et al., 2021). Le passage en ligne signifiait que «l'apprentissage était essentiellement repensé par les enseignants dans le but de s'adapter aux nouvelles réalités de l'enseignement à distance» (Trudel et al., 2021, p. 14). Cela les a obligés à apprendre de nouvelles technologies et à dispenser des cours tout en soutenant les étudiants qui étaient confrontés à une multitude de défis personnels. Au cours des deux dernières années, les éducateurs ont été mandatés pour alterner entre l'enseignement en ligne, en personne et hybride, souvent avec peu ou pas de préavis. Cela a notamment eu pour conséquence de mettre en lumière le déficit d'équité (Brunzell et al., 2021; Farhadi & Winton, 2021; Kralovec et al., 2021; Soncini et al., 2021) qui existe au sein du système éducatif. Les enseignants ont signalé les difficultés de faire face au manque d'accès des élèves à la technologie et au wifi, à des espaces d'apprentissage sûrs ou appropriés et à un soutien pertinent à leur apprentissage. Cela a rendu une période déjà tumultueuse encore plus difficile et a laissé les enseignants se débattre pour trouver un moyen d'effectuer leur travail et de soutenir leurs élèves.

Les réglementations sanitaires ont également changé à plusieurs reprises au cours de la pandémie (Brooks et al., 2022; Kotowski et al., 2021) et les enseignants ont été obligés d'appliquer des protocoles de port de masque et de nettoyage rigoureux en plus de leurs tâches habituelles. Les élèves ont pu passer de l'enseignement en personne à l'enseignement en ligne chaque trimestre, les enseignants devant s'adapter aux écarts d'apprentissage et aux changements de

configuration des salles de classe. «Les restrictions COVID-19 en constante évolution qui sont en place depuis mars 2020 ont mis en évidence que de nombreux soutiens actuellement offerts aux enseignants sont des solutions réactives qui n'éliminent pas la source de stress ou n'aident pas les enseignants à renforcer leur résilience» (Phillips, 2021, p. 40). Les fermetures répétées, l'application des mandats de santé et le souci de leur propre santé, de celle de leurs élèves et de leur famille ont gravement nui aux enseignants et à leur capacité à effectuer leur travail efficacement.

3.2. Santé mentale

Un thème récurrent dans toute la documentation était les graves répercussions de la pandémie sur la santé mentale des enseignants. Le sentiment d'isolement et le manque d'accès à des mécanismes d'adaptation réguliers ont nui à la santé émotionnelle des enseignants au cours des deux dernières années (Brooks et al., 2022; CTF., 2020; Philips, 2021; Soncini et al., 2021). Le travail à domicile et le maintien dans des cohortes ont altéré le lien que les enseignants avaient avec leurs collègues qui servent généralement de soutien à la fois professionnel et personnel. Le manque d'accès à la famille, aux amis, aux cours d'exercice et à la socialisation a éliminé les débouchés sur lesquels de nombreux enseignants comptent pour équilibrer leur santé mentale. Ceci, combiné à la positivité toxique ressentie par de nombreux enseignants, où la santé mentale était reconnue, mais rien n'était fait pour atténuer les causes (Farhadi et Winton, 2021), a nui à la capacité des enseignants à faire face.

4. Aller de l'avant

De nombreuses suggestions ont émergé des études menées au cours des deux dernières années qui pourraient aider à atténuer l'impact négatif de la pandémie sur l'épuisement professionnel des enseignants. Le premier est directement lié au modèle demande-

ressources du travail en termes de réduction de la charge de travail des enseignants et d'amélioration de la clarté du travail (Sokal et al., 2020). L'acquisition de compétences accrues grâce à la formation, au soutien et à la collaboration permettrait aux enseignants d'améliorer leur auto-efficacité (Soncini et al., 2021) et, à son tour, d'augmenter leur productivité et leur satisfaction au travail. Il a été démontré que « les soutiens qui profitent aux enseignants profitent aussi aux élèves » (Trudel et al., 2021, p. 15), ce qui est le but ultime de l'éducation. Favoriser et développer l'autonomie des enseignants (Frenet et al., 2011; Koenig et al., 2017) est mentionné à plusieurs reprises comme l'un des moyens de renforcer l'efficacité des enseignants en permettant aux enseignants de prendre des décisions concernant leur travail et dans le meilleur intérêt de leurs élèves. Cela comprend l'établissement de limites et la recherche d'un meilleur équilibre entre les exigences du travail et les soins personnels.

Une autre suggestion soutenue par de nombreuses études examinées est centrée sur le soutien social. En raison de la nature relationnelle de la profession, les enseignants doivent disposer de temps et d'espace pour une collaboration significative et le partage des meilleures pratiques avec leurs collègues (Brooks et al., 202; Chan et al., 2021; Gray et al., 2017). « La collaboration des enseignants est importante non seulement pour la réussite des élèves, mais aussi comme protection contre l'épuisement professionnel. Lorsque les enseignants planifient et enseignent des cours avec d'autres enseignants, ils développent des outils pédagogiques améliorés en mettant davantage l'accent sur les élèves, ce qui entraîne une meilleure réussite des élèves » (Phillips, 2021, p. 41). Le développement professionnel continu centré sur les relations et la formation tenant compte des traumatismes était considéré comme essentiel pour réduire la détresse et accroître les forces et le bien-être des enseignants (Brunzell et al., 2021; Gray et al., 2017; Koenig et al., 2017). Un leadership fort qui soutient et responsabilise

le personnel (Frenet et al., 2011; Soncini et al., 2021; Trudel et al., 2021) a également été répété dans la littérature comme nécessaire pour aller de l'avant tout au long de la pandémie et à l'avenir.

Enfin, entrelacée dans toutes les recherches sur l'épuisement professionnel des enseignants, tant en cours qu'en raison de la pandémie, a été la nécessité d'intégrer les propres voix des enseignants à la fois aux problèmes et aux solutions qui entourent ce domaine de recherche important (Brooks et al., 2022; Brunzell et al. 2021; Chan et al., 2021; CTF., 2020; Sokal et al., 2020, 2021; Trudel et al., 2021). Les participants à de nombreuses études ont fait référence au fait de ne pas se sentir entendus ou consultés sur les problèmes qui affligent la profession (Farhadi et Winton, 2021) la classe (Ball & Forzani, 2007; Gray et al., 2017).

5. Conclusion

Il est impératif pour le fonctionnement optimal de nos systèmes scolaires et le bénéfice ultime pour les élèves (Chan et al., 2021; Koenig et al., 2017; Sokal et al., 2020) que l'épuisement professionnel des enseignants soit traité de manière urgente et efficace. La pandémie de COVID-19 a aggravé et intensifié les exigences imposées aux enseignants, tout en échouant à accroître le soutien dont ils disposent. « Les enquêtes menées par l'ATA et la FCE, ainsi que la documentation présentée, attirent l'attention sur les sentiments et les expériences des enseignants et fournissent un compte rendu détaillé des mesures qui peuvent être prises pour faire face à la gravité de ce problème. Ceci, combiné à de futures recherches qui « explorent les éléments clés nécessaires pour promouvoir le bien-être positif, l'adaptation et la résilience professionnelle des enseignants » (Brooks et al., 2022, p. 8) garantira que les enseignants se sentent entendus et valorisés, ce qui les incitera à rester dans la profession et à offrir les meilleures expériences à nos élèves.

Références

- Alberta Teachers' Association (ATA). (2020). *Compassion fatigue, emotional labour and educator burnout: Research study*. <https://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/Publications/Research/COOR-101-30%20Compassion%20Fatigue%20Study.pdf>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22, 309-328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Ball, D. L., & Forzani, F. M. (2007). What makes education research "educational"? *Educational Researcher*, 36(9), 529-540. <https://doi.org/10.3102/0013189X07312896>
- Brooks, M., Creely, E., & Laletas, S. (2022). Coping through the unknown: School staff wellbeing during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open* 3(100146-). <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100146>
- Brunzell, T., Waters, L., & Stokes, H. (2021). Trauma-informed teacher wellbeing: Teacher reflections with in trauma-informed positive education. *Australian Journal of Teacher Education*, 46(5). <https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol46/iss5/6>
- Canadian Teachers' Federation (CTF). (2020). *Pandemic research report: Teacher mental health check-in survey*. <https://vox.ctf-fce.ca/wp-content/uploads/2020/11/Doc-13-1-Pandemic-Research-Report-Teacher-Mental-Health-Check-in-Survey.pdf>
- Chan, M., Sharkey, J. D., Lawrie, S. I., Arch, D. N. & Ny-lund-Gibson, K. (2021). Elementary school teacher well-being and supportive measures amid COVID-19. *School Psychology*, 36 (6), 533-545. <https://doi.org/10.1037/spq0000441>
- Farhadi, B., & Winton, S. (2021). Building a plane while flying: Crisis policy enactment during COVID-19 in Alberta secondary schools. *Journal of Teaching and Learning*, 15(2), 117-132. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.802520>
- Fernet, C., Guay, F., Senécal., & Austin, S. (2011). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514-525. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.013>
- Gray, C., Wilcox, G., & Nordstokke, D. (2017). Teacher mental health, school climate, inclusive education and student learning: A review. *Canadian Psychology*, 58(3), 203-210. <https://doi.org/10.1037/cap0000117>
- Gutentag, T., Asterhan, C. S. C. (2022). Burned-out: middle school teachers after one year of online remote teaching during COVID-19. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.802520>
- Koenig, A., Rodger, S., & Specht, J. (2018). Educator burnout and compassion fatigue: A pilot study. *Canadian Journal of School Psychology*, 33(4), 259-278. <https://doi.org/10.1177/0829573516685017>
- Kotowski, S. E., Davis, K. G., Barratt, C. L., Davis, K., & Kotowski, S. (2022). Teachers feeling the burden of COVID-19: Impact on well-being, stress, and burnout. *Work*, 71(2), 407-415. <https://doi.org/10.3233/wor-210994>
- Kralovec, E., Johnston, M., Mehl, W., Rickel, J., Barrington, J., Encinas, G., Ortiz, K., & Duffy, C. (2021). The value of a teacher's life. *Schools: Studies in Education*, 18(1), 69-85. <https://doi.org/10.1086/713612>
- Maslach, C., & Jackson, S. E., (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*. 2(2). 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Phillips, K. (2021). Teacher burnout: A failure in leadership. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 13(4), 39-42.
- Sokal, L., Trudel, L.E., Babb, J. (2020). Canadian teachers' attitudes toward change, efficacy, and burnout during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1(100016-). <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100016>
- Sokal, L., Trudel, L. E., Babb, J. (2021). I've had it! Factors associated with burnout and low organizational commitment in Canadian teachers during the second wave of the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 2(100023-). <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100023>
- Soncini, A., Politi, E., & Matteucci, M. C. (2021). Teachers navigating distance learning during COVID-19 without feeling emotionally exhausted: The protective role of self-efficacy. *School Psychology*, 36(6), 494-503. <https://doi.org/10.1037/spq0000469>
- Stenhouse, L. (1981). What counts as research? *British Journal of Educational Studies*, 29(2), 103-114. <https://doi.org/10.2307/3120018>
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight big-tent criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837-851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Trudel, L.E., Sokal, L., & Babb, J. (2020). Teachers' voices: Pandemic lessons for the future of education. *Journal of Teaching and Learning*, 15(1), 4-19. <https://doi.org/10.22329/jtl.v15i1.6486>

« Est-ce le temps d'avoir notre propre programme d'études en études sociales? »

Apologie pour un programme d'études des études sociales « typiquement franco-albertain »

Simon Pagé

Enseignant à la retraite

En 2005, le gouvernement du premier ministre Ralph Klein a mis en place un nouveau programme d'études des études sociales¹ – d'abord de la maternelle à la troisième année en anglais, puis les niveaux scolaires subséquents, avec la version française qui allait suivre dans les années à venir.

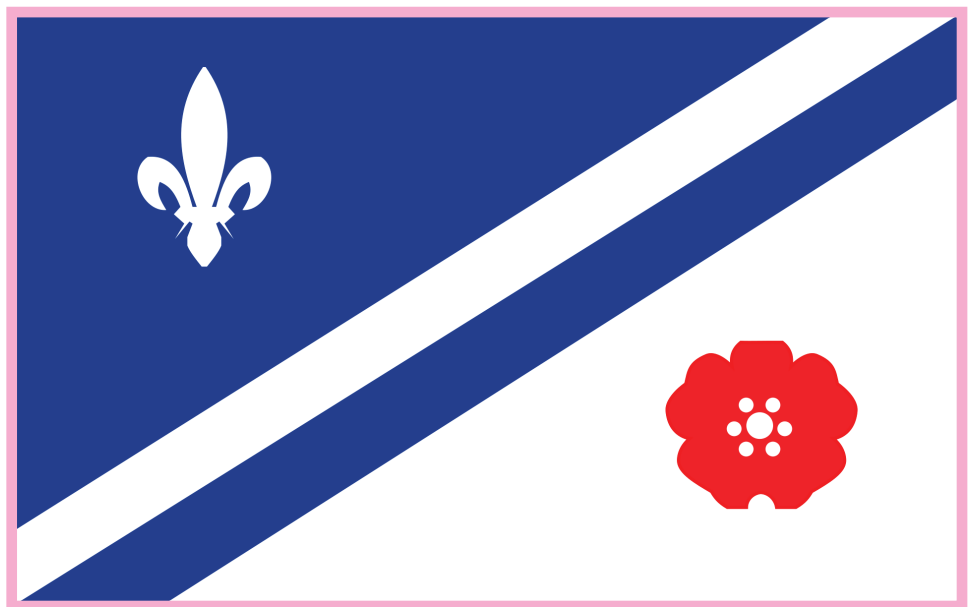
Avec les changements apportés par rapport à l'ancien programme – « moins dans ce que les élèves allaient apprendre que dans la manière dont l'apprentissage allait se dérouler »² – le programme d'études des études sociales de 2005 fut qualifié :

- *d'innovant* – approche centrée sur les problématiques par « l'enquête raisonnée »; incluant des principes nouveaux, telles la « démarche historique », la « pensée créatrice » et la

« pensée critique » parmi ses résultats d'apprentissage de compétences et de processus;

- *de bien documenté* – créé autour de deux concepts clés : l'identité et la citoyenneté; et possédant une vision claire;
- d'un des premiers programmes d'études sociales au Canada à proposer l'étude de perspectives multiples et particulièrement des perspectives autochtones et francophones;

L'ajout de la perspective francophone fut expliqué en ces mots : « Pour des raisons historiques et constitutionnelles, une compréhension du Canada requiert une compréhension :



- des perspectives francophones;
- du vécu des francophones;
- du fait que les élèves francophones ont des besoins et des exigences particulières³.».

De plus, on mentionnait dans le programme d'études que les études sociales occupent une place de choix dans le projet éducatif francophone en Alberta puisque les écoles francophones sont au cœur de la communauté francophone et que celles-ci satisfont aux besoins et aux aspirations des parents en assurant la vitalité de la collectivité francophone. Pour les élèves inscrits dans les écoles francophones, le programme d'études sociales pourra :

- renforcer leur identité et leur estime de soi, en tant que francophone;
- encourager les élèves à contribuer à l'épanouissement de la culture, des familles et des collectivités francophones;
- promouvoir des partenariats entre le foyer, la collectivité et les entreprises francophones;
- encourager les élèves à contribuer à l'épanouissement de la nature bilingue et multiculturelle du Canada⁴.

La grande majorité des enseignants qui travaillaient dans les écoles françaises de la province de l'Alberta étaient extrêmement satisfaits avec ce nouveau programme d'études, car «L'élève franco-albertain pouvait mieux se voir lorsqu'on lui enseignait son histoire, l'histoire de sa communauté, de sa région, de sa province, et non seulement étudier un programme d'études qui avait été créé en anglais et traduit en français.»⁵

Carla Peck, docteure en études des programmes d'études (histoire et études sociales), professeure à la Faculté de l'Éducation de l'Université de l'Alberta (éducation élémentaire) le qualifia «d'assez impressionnant» (*pretty darn good*) lorsqu'elle est arrivée en Alberta en 2007⁶.

En revanche, le programme d'études des études sociales a aussi eu sa part de détracteurs. Dans une étude menée par Andrea Berg (*Alberta teachers' perceptions on including multiple perspectives in elementary Social Studies: A qualitative case study* – 2017⁷) alors qu'elle travaillait pour l'Alberta Teachers' Association (ATA),

des enseignants émirent les critiques suivantes – particulièrement au sujet de l'obligation d'enseigner la perspective francophone :

«La perspective francophone n'a pas été enseignée, à cause du manque de connaissances du contenu et la peur d'offenser s'ils les représentaient de manière erronée»; (traduction libre, p. 101)

«Les enseignants qui ont déclaré avoir de la difficulté à inclure les perspectives francophones (...) ont identifié le manque d'élèves francophones dans leur région géographique comme un obstacle important»; (traduction libre, p. 101)

«Le peu de soutien, en termes de ressources (d'appui) ou de consultants de district pour aider les enseignants à inclure les perspectives francophones» (traduction libre, p. 175).

Raphael Gani, étudiant au doctorat à l'Université d'Ottawa, dans son projet de thèse «*Whose Francophone Perspectives? The History, Meanings, Implementation and Legitimacy of an Alberta Social Studies Curriculum Mandate*⁸» a aussi relevé des obstacles à l'enseignement de la perspective francophone en études sociales, dont ceux qui suivent.

- Le sentiment de «déconnexion» avec la réalité francophone albertaine :
 - «La perception de déconnexion, en particulier de la part des Albertains anglophones, envers un mandat curriculaire qui exige l'enseignement et l'apprentissage des perspectives francophones dans les cours des études sociales depuis 2005» (traduction libre, p. 10);
 - «Le manque de connaissances de l'histoire francophone de l'Alberta» (traduction libre, p. 3);
 - «Un manque de liens avec la communauté franco-albertaine»; (traduction libre, p. 115);
 - «Chaque fois que nous parlons de perspectives francophones, le Québec éclipse largement la conversation. En Alberta, il semble que ce soit le cas, nous disons « francophone » et tout le monde pense au Québec comme si c'était le seul endroit où il y avait des francophones au

Canada. Cela façonne beaucoup de conversations» (traduction libre, p. 127);

- « Les enseignants ont unanimement rapporté que leurs élèves (élèves albertains anglophones) se sentaient déconnectés des perspectives francophones (...) quand on parle de perspectives francophones beaucoup d'élèves disent : « Ah ça c'est au Québec ça ne me touche pas trop. » (traduction libre, p. 127).

- Le manque de ressources :

- « Les recherches sur la mise en œuvre du mandat (d'enseigner la perspective francophone) sont si minimes qu'il n'y a pas eu d'exemples significatifs de pratiques d'enseignement liées aux perspectives francophones »; (traduction libre, p. 117).

- Des difficultés avec la terminologie :

- « La difficulté de comprendre le terme « perspective » lorsqu'il est employé pour les francophones – un trop grand groupe de personnes différentes » (traduction libre, p. 118).

- Ce qui souvent mène au « choix » de ne pas enseigner la perspective francophone :

- « Ce que je découvre, c'est qu'il est possible de donner le cours sans s'occuper de ce genre de choses [enseigner les perspectives francophones et autochtones] si vous ne le voulez pas; certains enseignants ne le feront pas » (traduction libre, p. 120).

Dès 2014, le gouvernement conservateur de la première ministre Alison Redford avait l'intention de réécrire les programmes d'études de la maternelle à la 12^e année. L'objectif à l'époque était de réorganiser toutes les années en même temps – maternelle à la 12^e année – et tous les programmes pour une mise en œuvre en 2016.

En juin 2016, un peu plus d'un an après l'arrivée au pouvoir du nouveau parti démocrate (NPD), le ministre de l'Éducation, David Eggen, a annoncé un plan de six ans pour réviser et réécrire simultanément toutes les matières de tous les niveaux scolaires en anglais et en français.

Mais en 2019, le NPD a perdu les élections au profit du parti conservateur uni (PCU) de Jason

Kenney. Dès lors, selon Jason Shilling, président de l'ATA, « le rôle des enseignants dans l'élaboration du curriculum a radicalement changé en 2019. L'ATA a été effectivement exclue d'importantes conversations et les enseignants n'ont vraiment été invités à prendre part au processus d'élaboration qu'une seule fois, lors d'une très brève « consultation » qui n'a pas été menée en toute transparence et semblait simplement servir de moyen de légitimer des résultats prédéterminés⁹ » (traduction libre).

Le nouveau programme d'études de la ministre LaGrange et les nombreuses critiques qui s'y rattachent

En 2021, lorsque l'ébauche du nouveau programme d'études des études sociales est sortie, l'Alberta Teachers' Association a produit un document de plus de 100 pages « *Professional Curriculum Analysis and Critique of Alberta Education's 2021 Draft K-6 Curriculum* » énonçant une série de commentaires et de critiques par rapport au programme d'études des études sociales.

- « Les histoires, les contributions et les perspectives francophones ne sont pas adéquatement incluses dans l'ébauche du curriculum. Le programme doit mettre en valeur l'histoire, la culture et les contributions passées de la communauté franco-albertaine et celles de la communauté actuelle forte, dynamique et diversifiée » (traduction libre, p. vi);

- Le programme d'études devrait inclure respectueusement les histoires, les contributions et les perspectives francophones (traduction libre, p. 5);

- « Les résultats ne reflètent pas la diversité francophone au Canada et font très peu référence à la culture, aux contributions et aux perspectives des francophones dans la société albertaine » (traduction libre, p 24);

- « Dans un sondage en ligne, on a demandé aux enseignants d'indiquer leur accord avec l'énoncé : « L'ébauche du programme inclut respectueusement les histoires, les contributions et les perspectives des francophones. » 75 % des répondants n'étaient pas d'accord avec cette affirmation » (traduction libre, p. 34);
- Les enseignants du groupe de spécialistes francophones du Curriculum Circle ont été très critiques à l'égard du contenu francophone dans toutes les matières de l'ébauche du programme (traduction libre, p. 35) :
 - « Il y a un manque important de présence et de contenu francophones dans l'ébauche du curriculum. La première référence aux francophones est l'arrivée des gens de la Nouvelle-France (études sociales de 3^e année). »
 - « Les références aux francophones consistent en des événements historiques et proviennent principalement de l'est du Canada »;
 - « L'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* offre aux parents la possibilité d'éduquer leurs enfants dans l'une des deux langues officielles; cependant, la Charte n'est présentée qu'en 6^e année d'études sociales »;
 - « La perspective francophone et le développement de l'identité ne sont pas évidents dans l'ébauche du curriculum »;
 - « Bien que le français soit l'une des deux langues officielles au Canada, les francophones sont perçus dans ce programme comme un simple groupe de contributeurs, à l'instar de nombreux autres groupes culturels ».
- les Canadiens francophones et anglophones. Le programme devrait mettre l'accent sur l'engagement envers un Canada bilingue »;
- « L'ébauche du programme doit mettre en valeur l'histoire, la culture et les contributions passées de la communauté franco-albertaine, ainsi que celles de la communauté actuelle, forte, dynamique et diversifiée. L'ébauche actuelle décrit les francophones comme ceux qui parlent le français; il y a cependant d'autres éléments qui unissent les francophones en dehors de la langue française : les célébrations et rassemblements divers, les organismes communautaires, les arts et la culture ».

David Scott, professeur agrégé en pédagogie et programmation (University of Calgary), dans son article intitulé « *A Meditation on Current and Future Trajectories for Elementary Social Studies in Alberta*¹⁰ », dénonce les faits suivants :

 - « Les différences importantes dans la façon dont les francophones étaient positionnées dans le programme mis de l'avant par le gouvernement précédent par rapport à la façon dont ils se positionnent dans celui proposé par le gouvernement actuel. Au lieu d'explorer les liens, les contributions et l'intégration des francophones en Alberta et dans la société canadienne (...) il y a une attention diminuée et plus superficielle sur les événements et les célébrations tenus par les francophones » (traduction libre, p. 5-6);
 - « Alors que le sénateur Sinclair considérait la décision du comité consultatif d'effacer le sujet des pensionnats du programme de la maternelle à la 4^e année comme une manifestation de la suprématie blanche, l'affaiblissement significatif des histoires, de la culture et des traditions linguistiques francophones au sein du programme proposé (Kadjo 2020; Radio Cité 2020) suggère que le processus de rédaction du curriculum à ce jour peut être mieux décrit comme une tentative de réaffirmer la suprématie des « anglophones blancs ». Plus précisément, l'effacement des perspectives francophones, ainsi que la mémoire et les expériences autochtones du programme proposé reflétaient une tentative d'un comité consultatif dominé par des descendants de

Critique

- « L'ébauche du programme d'études traite les francophones comme un « acteur d'intérêt particulier », et non comme un véritable partenaire dans le développement de ce pays. Cela perpétue le fossé culturel au Canada entre

colons anglophones des îles britanniques (des « anglophones ») d'imposer leur langue, leur culture et leur mémoire historique sur une population diversifiée » (traduction libre, p. 7).

Pour sa part, la Fédération des conseils scolaires francophones de l'Alberta (FCSFA) publia un communiqué¹¹ dont voici les grandes lignes:

- « Dans la semaine du 12 avril (2021), les quatre conseils francophones ont pris, indépendamment, la décision de ne pas piloter le programme proposé » (traduction libre);
- « Une considération clé est que, dans sa forme actuelle, le programme d'études ne correspond pas au mandat de l'éducation francophone. Nous constatons que les perspectives francophones, telles que l'identité culturelle, le sentiment d'appartenance à la communauté et les apports des francophones dans la société d'aujourd'hui, ne semblent pas répondre aux attentes et aux besoins de nos élèves » (traduction libre);
- (...) dans l'arrêté ministériel sur l'apprentissage des élèves, il est stipulé que : « Tous les élèves se verront eux-mêmes, leurs familles et leurs communautés dans le curriculum, avec un espace dans le curriculum pour l'étude des traditions locales, de l'histoire et de la géographie, y compris l'histoire francophone de l'Alberta. » Nous estimons que les programmes d'études en français et en études sociales ne vont pas assez loin pour démontrer la diversité, l'inclusion et la vitalité de la communauté francophone actuelle » (traduction libre).

L'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés

En 2002, Rodrigue Landry, alors qu'il était directeur général de l'Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques, poste qu'il gardera jusqu'en 2012, a écrit un livre avec Serge Rousselle : « *Éducation et droits collectifs / Au-delà de l'article 23* » pour célébrer

le 20^e anniversaire de l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*.

Ci-dessous un résumé de l'article 23, son importance pour les communautés francophones minoritaires ainsi que les diverses interprétations qui ont été faites au cours des années :

L'article 23 établit donc le droit des parents à faire instruire leurs enfants dans la langue officielle minoritaire dans les écoles de langue officielle gérées par la minorité - selon l'Arrêt Mahé de 1990.

L'éducation dans la langue de la minorité est primordiale à la survie d'une communauté de langue minoritaire, pour la langue elle-même, ainsi que la préservation de la culture de la communauté. La peur de l'assimilation, qu'elle soit linguistique ou culturelle est l'une des principales motivations de ce droit garanti par la Charte.

Recevoir une éducation dans la langue de la minorité agit contre les pressions de l'assimilation pour les communautés de langue minoritaire. De plus, l'éducation en français pour les enfants qui vivent au sein de la minorité francophone offre une meilleure éducation, car les enfants reçoivent un enseignement dans la langue qu'ils comprennent et dans une culture qu'ils partagent. À cet effet, la Cour suprême du Canada a conclu que les écoles étaient « l'institution la plus importante pour la survie de la minorité de langue officielle¹⁴ », car elles agissent comme des centres communautaires, des centres culturels et des bastions pour la vitalité linguistique.

La Cour suprême (1990) affirme que les législateurs ont conféré à l'article 23 trois fonctions essentielles à la protection de la langue et de la culture des minorités de langues officielles¹⁵.

- **L'épanouissement des langues officielles**

D'abord, l'article 23 «... vise à maintenir les deux langues officielles du Canada ainsi que les deux cultures qu'elles représentent, et à favoriser l'épanouissement de chacune de ces langues, dans la mesure du possible, dans les provinces où elle n'est pas parlée par la majorité.»

- **La remédiation à l'érosion des minorités**

De plus, cet article contient une mesure de réparation, soit celle de « remédier, à l'échelle

nationale, à l'érosion progressive des minorités parlant l'une ou l'autre langue officielle et à appliquer la notion de "partenaires égaux" des deux groupes linguistiques officiels dans le domaine de l'éducation.» Il est question de «réparation de torts historiques, à cause de déficiences chroniques des régimes antérieurs – notamment l'exemple du Manitoba en 1890, la motion Haultain des Territoires du Nord-Ouest en 1892 ou le règlement 17 en Ontario en 1913.

- **La création d'importantes structures institutionnelles**

L'article 23 énonce un nouveau genre de garantie. Dans le but de rendre efficaces ses visées, il « confère à un groupe un droit qui impose au gouvernement des obligations positives de changer ou de créer d'importantes structures institutionnelles. » La gestion scolaire par les francophones est un exemple de telles structures institutionnelles importantes.

Principe d'interprétation (plus large) de la Cour suprême

Depuis plusieurs années, lorsque vient le temps d'interpréter les mots et la vision des dispositions de la Charte, la jurisprudence fait en sorte qu'elle soit faite « de façon large et libérale en examinant l'objet visé¹⁶ ». La Cour a précisé, dès 1990, qu'au minimum, les représentants de la minorité linguistique au sein d'un conseil existant devaient : « avoir le pouvoir exclusif de prendre des décisions concernant l'instruction dans sa langue et les établissements où elle est dispensée, notamment

- a. les dépenses de fonds prévus pour cette instruction et ces établissements;
- b. la nomination et la direction des personnes chargées de l'administration de cette instruction et de ces établissements;
- c. l'établissement de programmes scolaires;

- d. le recrutement et l'affectation du personnel, notamment des professeurs;
- e. la conclusion d'accords pour l'enseignement et les services dispensés aux élèves de la minorité linguistique.¹⁷

Tous ces pouvoirs ont un impact important sur la langue et la culture de la minorité francophone, mais selon Rodrigue Landry, aucun ne va plus au cœur de l'identité des communautés francophones et acadiennes que celui de l'établissement de programmes scolaires¹⁸.

Prise en charge d'un curriculum pédagogocommunautaire et d'une pédagogie du milieu minoritaire

« La Cour a admis que l'on ne peut attendre de la majorité qu'elle comprenne et évalue les diverses façons dont les méthodes d'instruction peuvent influencer sur la langue et la culture de la minorité¹⁹. »

Il serait donc essentiel que la communauté minoritaire francophone puisse prendre en charge sa propre mission éducative et son propre curriculum. Sans cette prise en charge de cette composante importante de la gestion scolaire, ce qui sera enseigné dans les écoles francophones ne sera qu'un programme créé par la majorité anglophone, avec une perspective anglophone sur l'histoire du Canada, pour qui l'élément francophone sera vu comme « perturbateur » pour le reste du Canada (Louis Riel, la Crise de la conscription, le Front de libération du Québec (FLQ), le désir de séparation des Québécois, le Référendum, l'Accord du lac Meech, ...); ou bien, l'étude à propos d'un événement important pour la minorité sera soit jugée « superficielle » par la majorité et l'on y consacra qu'une phrase ou deux (la *Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme* ou la *Loi sur les langues officielles*) ou bien un événement ayant des conséquences désastreuses pour la minorité sera complètement ignoré dans le programme

d'études (Frederic Haultain et 1892). Bien que le programme enseigné dans les écoles francophones soit écrit (traduit) en français, les francophones ne s'y verront pas, car ils n'ont jamais été impliqués dans sa création.

Landry écrit : « Conformément aux enseignements du plus haut tribunal du pays et en fonction du système éducationnel mis en place dans les différentes provinces, l'établissement de programmes scolaires doit relever exclusivement des représentants de la minorité linguistique qui composent les différents conseils scolaires francophones et acadiens. Or, cette obligation est conforme en tous points aux énoncés que les communautés francophones et acadiennes doivent non seulement gérer leurs établissements d'enseignement, mais également prendre en main leur mission éducative et un curriculum pédagogocommunautaire qui permettra, entre autres, de développer une pédagogie du milieu minoritaire par laquelle les jeunes actualiseront leur plein potentiel d'apprentissage, assumeront leur identité et apprendront à devenir des citoyens du monde et à participer pleinement à l'épanouissement de leur communauté²⁰ ».

Du point de vue de la Cour suprême, « Une gestion exclusive du curriculum scolaire est vitale, car elle peut permettre de profiter de cet outil fondamental pour l'épanouissement et pour l'identité de la communauté qui le développe selon ses besoins²¹. »

Conclusion

À la lumière de ce qui attend les écoles francophones, avec le nouveau programme d'études des études sociales – et ses nombreux travers – qui (re)verra le jour dans les prochains mois et qui sera mis en œuvre dans les mois qui suivront, n'est-il pas le temps de commencer la conversation d'avoir un programme d'études des études sociales spécifique à la communauté franco-albertaine, créé par et pour les élèves des écoles francophones de l'Alberta, comme l'a suggéré Rodrigue Landry il y a plus de 20 ans?

Notes

- 1 Source : https://education.alberta.ca/media/3273012/etudes-sociales_m_6.pdf, consultée le 27 janvier 2023
- 2 Source : https://arpcresources.ca/resources/ssparentnewsletters/new_social_studies_curriculum_newsletter.pdf consultée le 27 janvier 2023
- 3 Source : https://education.alberta.ca/media/3273012/etudes-sociales_m_6.pdf – page 5, consultée le 27 janvier 2023
- 4 Ibid
- 5 Commentaires d'un enseignant de l'école Maurice-Lavallée d'Edmonton, au début des années 2000.
- 6 Source : <https://cha-shc.ca/teachers-learning-bl/albertas-curriculum-controversy/> consultée le 26 janvier 2023
- 7 <https://era.library.ualberta.ca/items/1426b29f-e1ad-4fe9-a80e-e9e1b39a2280/download/bb3f9942-55b0-4903-b32f-fb42543ca391>, consulté le 26 janvier 2023
- 8 Source : https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/43834/1/Gani_Raphael_2022_thesis.pdf, consultée le 26 janvier 2023
- 9 Source : <https://legacy.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/Publications/Research/COOR-184%20Curriculum%20Response%20Report.pdf>, page E, consultée le 27 janvier 2023 / traduction
- 10 Source : <https://ssc.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/OneWorldInDialogue/2021%20V6N1/A%20Meditation%20on%20Current%20and%20Future%20Trajectories.pdf>, consultée le 27 janvier 2023
- 11 Source : <https://fcsfa.ca/wp-content/uploads/2021/04/Press-Release-FCSFA-curriculum-23-04-2021.pdf>, consultée le 27 janvier 2023
- 12 Source : <https://www.justice.gc.ca/fra/sjc-csj/dlc-rfc/ccdl-ccrf/check/art23.html>, consultée le 27 janvier 2023
- 13 Le juge Dickson, dans son jugement « Mahé c. Alberta » (1990), écrit : « Je reconnais que le texte anglais du par. (3)b est peut-être ambigu : l'expression "*minority language educational facilities*" (version anglaise) pourrait signifier soit les établissements de la minorité, soit les établissements pour la minorité. Le texte français est cependant plus clair. Il a été dit à plusieurs reprises par notre Cour que lorsqu'il y a une ambiguïté dans une version de la Charte et que l'autre version est moins ambiguë, alors le sens de la version la moins ambiguë doit être adopté. (...) La phrase soulignée dans le texte français qui utilise le possessif « établissements d'enseignement de la minorité » suggère plus fortement que le texte anglais que les installations appartiennent à la minorité et donc qu'une mesure de gestion et de contrôle devrait revenir à la minorité linguistique en matière d'établissements d'enseignement. (Ian Greene, *The Charter of Rights and Freedoms – 30+ years of decisions that shape Canadian life*, p. 344, traduction)
- 14 Source : <https://www.justice.gc.ca/fra/sjc-csj/dlc-rfc/ccdl-ccrf/check/art23.html> consultée le 27 janvier 2023
- 15 Source : <https://education.alberta.ca/media/563441/affirmer-1%C3%A9ducation-en-fran%C3%A7ais-langue-premi%C3%A8re.pdf>, consultée le 27 janvier 2023
- 16 Rodrigue Landry, « Éducation et droits collectifs » p. 142
- 17 Ibid, p. 147
- 18 Ibid, pp 147-148
- 19 Source : Renvoi relatif à la Loi sur les écoles publiques (Man.), art. 79(3), (4) et (7), <https://scc-csc.lexum.com/scc-csc/scc-csc/fr/item/976/index.do> consultée le 27 janvier 2023
- 20 Landry, Op. Cit., p. 148
- 21 Ibid.

Le processus de repérage des élèves ayants droit et francophones dans les programmes d'immersion française en Alberta : une analyse critique

Gwendolyn Shone

*M.Éd, CÉDUL, Enseignante-leadeur, EPSB et
Conférencière adjointe, Campus Saint-Jean*

Au Canada, l'anglais et le français étant les deux langues officielles, plusieurs systèmes d'éducation visent ces deux langues dans leurs écoles afin de promouvoir le bilinguisme de la maternelle à la 12^e année. Beaucoup d'autorités scolaires anglophones offrent un apprentissage intensif de la langue française, plus de 50 % de la journée, grâce à un programme d'immersion française (IF). Les autorités scolaires francophones offrent le cours de base d'anglais dans l'éducation francophone en milieu minoritaire (FMM) aux élèves ayants droit selon *La Charte canadienne des droits et libertés* (Gouvernement du Canada, 1982). Malheureusement, la majorité des gens ont toujours du mal à faire la distinction entre le programme d'IF et l'éducation FMM, car les deux programmes « bâtissent » le bilinguisme. En effet, les enseignants utilisent le français comme langue d'instruction des matières, et donnent également un cours de langue française et un cours de langue anglaise. Ce qui a pour conséquence que des élèves de français langue première ou d'identité ayant droit suivent un programme scolaire de langue additionnelle qui n'est pas conçu pour eux.

Voici quelques données assez inquiétantes sur le système éducatif FMM. Environ 10,5 % de la population albertaine actuelle est d'origine française ou canadienne-française (possiblement ayant droit) et 2,2 % s'identifie étant ayant

droit francophone, mais la population scolaire FMM de l'Alberta ne représente qu'environ 1,2 % de la population scolaire totale (Gouvernement de l'Alberta, 2021d; Gouvernement de l'Alberta, 2016; Gouvernement de l'Alberta 2018). Selon Chavez, Bouchard-Coulombe et Lepage (2011), en Alberta « ... 18 % des jeunes « ayants droit » aux écoles francophones minoritaires font le choix d'une scolarisation en école d'immersion... » (cité dans Knoerr et al, 2016, p. 147). En Alberta, il a été récemment révélé « ...qu'il y a environ 67 000 ayants droit d'âge scolaire, mais seulement près de 9000, ...dans les écoles FMM albertaines (Association canadienne-française de l'Alberta, 2022a; Statistique Canada, 2020) » (cité dans Shone, 2022, p. 40). Il existe un écart entre les ayants droit possibles, les francophones identifiés et le nombre d'élèves actuels en FMM, et un malentendu persiste toujours au niveau des choix de programmes éducatifs en français en Alberta.

Le repérage des élèves ayants droit francophones inscrits dans les programmes d'IF au lieu du système d'éducation FMM est important. L'identification de ces élèves est un premier pas vers la reconnaissance de leurs besoins spécifiques et de leur réalité éducative, peu importe le système éducatif dans lequel ils se trouvent, anglophone ou francophone. Dévoiler l'identité des élèves francophones peut améliorer leur expérience scolaire s'il y a une compréhension partagée entre les parties prenantes. Au fil du temps, les enjeux historiques du pays et de la province liés à la langue française et au bilinguisme expliquent la situation actuelle d'élèves ayants droit et francophones en IF (Voir Shone, 2021a).

La problématique

Le processus de repérage des élèves ayants droit est complexe et l'auto-identification est un élément clé au moment du repérage. Les ayants droit qui ne sont pas franco-dominants et l'ouverture des programmes d'IF à la clientèle francophone contribuent à la confusion au moment du repérage. Les ayants droit ne sont pas identifiables sans conversation dirigée. La compétence trois de la *Norme de qualité pour l'enseignement en Alberta*, dit que l'enseignant ou l'enseignante doit répondre aux besoins d'apprentissage de chaque élève en tenant compte de la diversité de facteurs démographiques tels que « ... les connaissances et les apprentissages antérieurs; les antécédents culturels et linguistiques; [et] l'apprentissage d'une deuxième langue... » (Gouvernement de l'Alberta, 2019b, p. 4). C'est une responsabilité obligatoire de reconnaître les origines spécifiques de l'élève ayant droit qui pourraient influencer son expérience d'apprentissage et son bien-être.

Le processus de repérage en Alberta

Le repérage systématique des ayants droit commence par l'article 56 de l'*Education Act* (Province de l'Alberta, 2020) qui fait référence au maintien, à la rétention et au transfert des dossiers des élèves (Gouvernement de l'Alberta, 2021c, p. 27). Selon l'*Education Act: Student Record Regulation* du Gouvernement de l'Alberta de 2019, le dossier, expliqué dans l'article 2(s) (p. 4), doit être retenu par l'autorité scolaire dans lequel l'élève est inscrit. L'information requise selon l'article 2(s) figure sur la fiche d'inscription de l'autorité scolaire. À la première étape du processus de repérage, le parent identifie que l'élève a le statut d'ayant droit ou non et l'exercice de ce droit ou non selon l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* sur la fiche d'inscription. À la prochaine étape du processus, suivant les arti-

cles 4 et 5 de l'*Education Act* (Province de l'Alberta, 2020), les données de l'élève permettant de contacter la famille ayant droit identifiée dans le contexte anglophone sur la fiche d'inscription sont partagées avec l'autorité scolaire francophone ou le ministre de l'Éducation si une demande est faite pour que l'autorité scolaire francophone contacte la famille et plaide ses droits minoritaires (pp. 9-10). Le ministre de l'Éducation peut également faire une demande pour « ... accurately establishing the number of minority language educational right holders in Alberta » (p. 10). Les statistiques de 2020-2021 publiées par le ministère comprennent le nombre d'élèves par niveau scolaire, par type d'autorité scolaire, par autorité scolaire et par école (Gouvernement de l'Alberta, 2021b), ainsi que les élèves aux besoins spécifiques de chaque code reconnu par niveau scolaire, par type d'autorité scolaire. Toutefois, les données des ayants droit inscrits hors du système francophone ne sont pas publiées.

Le processus de repérage peut avoir un impact sur le suivi de l'élève à plusieurs niveaux du système éducatif tels la salle de classe, l'école, l'autorité scolaire anglophone, l'autorité francophone et le ministre de l'Éducation. En analysant les fiches d'inscription de diverses autorités scolaires albertaines, il est possible de déterminer les critères les plus pertinents afin de créer une fiche d'inscription uniforme à toutes les autorités scolaires de la province qui facilitera le processus de repérage des ayants droit.

La question et les objectifs de l'étude

Quels sont les défis liés au processus de repérage et de suivi des élèves ayants droit et francophones en immersion française et comment les relever?

1. Quelles sont les faiblesses ou les lacunes dans les fiches d'inscription des autorités scolaires?

2. Quels sont les défis dans la compilation et le partage des informations et des données concernant les élèves ayants droit et francophones au niveau des autorités scolaires et du gouvernement?
3. Quel est l'impact d'un processus de repérage amélioré sur l'éducation des élèves ayants droit?

fournies dans le site Web du ministère de l'Éducation, *Provincial Approach to Student Information* (PASI), certains contextes scolaires sont exclus de la gouvernance du *Student Records Regulation* mais 78 autorités scolaires sont habilitées au repérage des élèves francophones dont 4 sont francophones, 15 à charte, 42 publiques et 17 séparées.

Quelles sont les organisations scolaires qui repèrent les élèves ayants droit et francophones?

Pour déterminer les défis liés au processus de repérage et de suivi des élèves ayants droit en IF, il faut premièrement identifier les autorités scolaires qui sont habilitées à faire du repérage en Alberta. Il y a neuf grandes classifications d'autorités scolaires liées au ministère de l'Éducation de l'Alberta, et énumérées dans le *School & Authority Index* (Alberta Education, 2021b). Les autorités scolaires sous la gouvernance du *Student Records Régulation* doivent conserver des dossiers qui précisent si l'élève est admissible à l'éducation francophone en milieu minoritaire (FMM). Selon les informations

Les critères d'analyse des fiches d'inscription

Les deux premiers critères d'analyse sont : 1) l'accès c.-à-d. l'accessibilité à la fiche d'inscription d'une autorité scolaire et 2) la présence de la section c.-à-d. si la fiche d'inscription comprend une section permettant l'identification des élèves ayants droit et leur admissibilité dans une école francophone en milieu minoritaire (FMM). Le tableau 1 ci-dessous indique que la majorité des fiches d'inscription sont accessibles, mais sachez que certaines autorités scolaires exigent la création d'un compte pour y accéder. Au premier regard des fiches accessibles, il y a très peu d'autorités scolaires qui omettent la section de l'article 2(s) permettant l'identification des élèves ayants droit et leur admissibilité à l'éducation FMM.

Tableau 1 : Accès aux fiches d'inscription 2021/22 des autorités scolaires de l'Alberta et la présence d'une section de repérage des ayants droit

Fiches d'inscription des autorités scolaires de l'Alberta

	Autorités scolaires à charte	Autorités scolaires francophones	Autorités scolaires publiques	Autorités scolaires séparées
Nombre total	15	4	42	17
Accès aux fiches d'inscription	5/15	4/4	38/42	13/17
Présence de la section de repérage des ayants droit	4/5	4/4	35/38	11/13

(Shone, 2022, p. 23)

Après l'étape de vérification des critères d'accès et de présence d'une section permettant d'identifier les ayants droit ou les francophones et leur admissibilité à l'éducation FMM, un deuxième défi est de déterminer les critères d'évaluation des faiblesses ou des lacunes des fiches d'inscription. La province de l'Alberta fournit un document intitulé *Student Information : Section 23 Francophone Education Eligibility Declaration Guide* (2017). Ce document peut servir de modèle aux autorités scolaires lors de la création de leurs propres sections permettant d'identifier les ayants droit et leur admissibilité. L'examen de cette fiche d'inscription modèle tirée de la PASI 2017 du ministère de l'Éducation, accessible sans qu'il soit nécessaire d'avoir un compte en tant que leadership scolaire sous une autorité scolaire, et l'examen des fiches d'inscription des autorités scolaires francophones ont servi de base pour déterminer les critères d'évaluation. Il y a huit critères à partir desquels j'ai fait une analyse de la section permettant d'identification et d'admissibilité :

1. Le vocabulaire utilisé pour le **titre** de la fiche d'inscription, sa clarté et sa concision pour cibler la famille de langue officielle minoritaire;
2. La **langue** officielle utilisée;
3. Les trois critères de l'**article 23** présentant les trois voies de statut possibles individuellement;
4. Les **questions** pour identifier les ayants droit et l'admissibilité ainsi que le désir d'exercer son droit et un choix de réponses repérables pour le parent ou tuteur;
5. Les explications données sur l'**immersion française** en comparaison au statut d'ayant droit;
6. L'existence des **autorités scolaires francophones** et de leurs coordonnées donnant ainsi à la famille une piste pour s'informer davantage;
7. La mention de la **Charte canadienne des droits et libertés** démontrant que le droit à une éducation FMM est un droit fédéral qui dépasse le pouvoir provincial; et

8. La mention des **lois albertaines** (*Éducation Act, Student Record Regulation, et Freedom of Information and Protection of Privacy Act*) qui expliquent les choix éducatifs, les obligations à faire du repérage et le partage de cette information avec le ministère et les autorités scolaires francophones.

L'analyse des fiches d'inscription des autorités scolaires francophones

Les fiches d'inscription des autorités scolaires francophones donnent des indices sur ce qui est incontournable dans la présentation de la section permettant l'identification des ayants droit et l'admissibilité à une éducation FMM selon les critères de la province. Les fiches d'inscription des autorités scolaires francophones sont toutes accessibles, et seules celles de la province rédigées en français. Deux autorités scolaires francophones ont des fiches d'inscription rédigées aussi en anglais. La plus grande différence étant que tous les titres de la section sont axés sur l'admissibilité. Une autre différence est que l'on demande aux parents ou tuteurs de répondre par *oui* ou par *non* à chacun des critères énoncés dans l'article 23. Enfin, deux autorités ont des énoncés généraux afin de faire des demandes d'admissibilité exceptionnelle et deux autorités ont leurs critères d'admissibilité exceptionnelle sur la fiche. Ceci dans le but d'élargir la clientèle pour contrer l'assimilation des francophones du passé récent et accepter des élèves d'IF si le programme d'IF n'existe plus dans leur région.

L'analyse des fiches d'inscription des autorités scolaires à charte

En Alberta, une autorité à charte offre une programmation scolaire qui n'est pas comparable aux autorités publiques et séparées de la ré-

gion puisqu'elle est unique dans ses approches, sa philosophie et sa pédagogie. Très peu de fiches d'inscription sont accessibles. Parmi les cinq accessibles, une n'avait pas de section permettant l'identification des ayants droit et l'admissibilité. Les quatre autres utilisent le mot francophone dans le titre, sont rédigés en anglais, énoncent les trois critères énoncés dans l'article 23 et stipulent la *Charte canadienne des droits et libertés*. Une autorité à charte offre une explication supplémentaire sur les critères de l'article 23 n'étant pas multigénérationnels, ce qui est à l'encontre de l'admissibilité exceptionnelle de certaines autorités scolaires francophones. Deux divisent les réponses de l'identification de l'exercice du droit et deux offrent une réponse qui n'est pas repérable : p. ex. « I don't know ». Trois autorités reconnaissent l'existence des autorités francophones. Aucune autorité à charte n'explique l'immersion française ni ne fournit les coordonnées de l'autorité scolaire régionale francophone. Une seule mentionne les lois albertaines.

L'analyse des fiches d'inscription des autorités scolaires publiques

Parmi les trente-huit autorités scolaires publiques dont les fiches d'inscription sont accessibles, la section permettant d'identifier les ayants droit et l'admissibilité ne figure pas sur les fiches de trois autorités scolaires et deux autorités scolaires ont des fiches différentes selon le contexte scolaire de l'élève sous leur autorité. Le mot « francophone » est utilisé dans le titre des fiches d'inscription de 31 autorités, alors que deux n'ont pas de titre. Les fiches de sept autorités utilisent le langage politique de « Minority Language Educational Rights » ou « Section 23 ». La question : « Is this student a francophone? » apparaît ainsi formulée sur la fiche d'une autre autorité négligeant le fait que le parent détermine le statut de l'élève, et la fiche d'une dernière indique que la section est « optional ». Le texte des fiches de toutes les autorités

scolaires est rédigé en anglais. Les trois critères de l'article 23 se retrouvent dans les fiches de 37 autorités, et une autorité ne parle que d'un critère. Les explications supplémentaires de 12 fiches portent à confusion, par exemple une indique qu'un tuteur ne peut pas exercer ce droit. La fiche d'une autorité explique que les critères de l'article 23 ne sont pas multigénérationnels. Dans les questions et réponses, les fiches de 20 autorités négligent l'exercice des droits en ne demandant que l'identification. La question « Are you a francophone? » néglige la complexité de l'ayant droit est posée sur une fiche d'inscription et 12 fiches offrent le choix entre plusieurs réponses dont une n'est pas repérable, p. ex. « I don't know ». Les fiches d'inscription de 20 autorités scolaires publiques donnent des explications sur le fait que le programme en immersion française (IF) est différent d'une éducation francophone en milieu minoritaire (FMM). Toutefois une seule énonce que l'IF ne supprime pas l'admissibilité aux écoles FMM. L'existence d'autorités scolaires francophones est observable dans 25 fiches et cinq autorités scolaires indiquent les coordonnées de l'autorité scolaire régionale francophone sur leur fiche. Deux fiches d'inscription ne mentionnent pas la *Charte canadienne des droits et libertés*, 25 décrivent des lois albertaines liées au repérage des élèves ayants droit et francophones, et 14 citent la *School Act* qui est une loi caduque.

L'analyse des fiches d'inscription des autorités scolaires séparées

En Alberta, les autorités scolaires séparées incorporent la foi et les croyances catholiques ou chrétiennes. Parmi les 13 autorités ayant des fiches d'inscription accessibles, deux fiches n'ont pas la section permettant d'identifier les ayants droit et l'admissibilité et trois ont des fiches différentes selon le contexte scolaire de l'élève sous leur autorité. Tous les titres des fiches comprennent le mot *francophone*, et trois sont rédigées à l'aide d'un vocabulaire qui, par-

fois, peut porter à confusion. Le titre d'une fiche utilise l'expression « French First Language » qui ne comprend pas l'idée de l'ayant droit; la question « Is this student a francophone? » apparaît ainsi formulée sur la fiche d'une autre autorité négligeant le fait que le parent détermine le statut francophone de l'élève; et la fiche d'une dernière indique que la section est « Optional ». Toutes les fiches sont rédigées en anglais et réfèrent à la *Charte canadienne des droits et libertés*. Les fiches de 12 autorités énoncent les trois critères de l'article 23. Une autorité néglige le droit d'accès à un enfant si un autre enfant de la famille a reçu une éducation francophone, et deux fiches indiquent que les droits s'appliquent uniquement si le parent est un résident de l'Alberta. Les fiches de huit autorités ne demandent que l'identification de l'élève comme étant un ayant droit en négligeant la question sur l'exercice des droits, et celles de sept autorités acceptent une réponse de « I don't know » qui n'est pas repérable. Les fiches d'inscription de six autorités donnent des explications sur le fait que le programme d'IF est différent d'une éducation FMM, et une seule explique qu'elle offre des programmes d'IF, mais n'a pas d'écoles francophones. Les fiches de neuf autorités reconnaissent l'existence des autorités scolaires francophones et quatre fournissent les coordonnées de l'autorité scolaire régionale francophone. Huit fiches stipulent les lois albertaines, et deux stipulent la *School Act* qui n'est pas celle en vigueur actuellement.

Les défis liés au processus de repérage et de suivi des élèves ayant droit et francophones

Les défis liés au processus de repérage et de suivi des élèves ayant droit et francophones en IF débutent par les faiblesses ou les lacunes du texte des fiches d'inscription de toutes les autorités scolaires albertaines qui doivent se conformer à l'article 2(s) du *Student Record*

Regulation. Les pourcentages correspondant aux critères d'analyse du tableau 2 ci-dessous font ressortir des données problématiques. Les critères d'analyse sont les suivants :

- L'accessibilité aux fiches d'inscription,
- L'absence de la section permettant l'identification de l'ayant droit et son admissibilité à une éducation FMM,
- L'usage d'un vocabulaire qui peut porter à confusion dans le titre de la fiche,
- Les autorités qui utilisent la langue française dans leur fiche d'inscription,
- Les explications des trois critères de l'article 23,
- L'inclusion des réponses non repérables, p. ex. « I don't know », sur la question d'identification de l'ayant droit et de la deuxième question au sujet de l'exercice des droits pour le parent ou tuteur,
- L'IF ne supprime pas le statut d'ayant droit, ni de francophone,
- L'inclusion des coordonnées des autorités scolaires francophones,
- L'omission de la *Charte canadienne des droits et libertés*,
- La mention des lois albertaines caduques utilisées à titre de référence.

Un premier défi est lié aux barrières à l'information. Au niveau de la présence de la section permettant d'identification et d'admissibilité, trois autorités scolaires n'en ont pas dans leur fiche alors que c'est à l'encontre du *Student Record Regulation*. De plus, quatre autorités scolaires utilisent des fiches d'inscription différentes selon le statut de l'élève ou de l'école choisie. Parmi ces quatre, trois ont des fiches différentes qui omettent la section permettant d'identifier l'ayant droit et son admissibilité. Un choix d'école, une réinscription, ou une demande mise en attente peut bloquer l'accès à l'information de la section. Le choix de l'anglais peut aussi être une barrière à l'information étant l'unique langue de rédaction de toutes les autorités scolaires anglophones. Les familles ayants droit ou francophones unilingues, pluri-

Tableau 2 : Analyse des faiblesses ou des lacunes dans les fiches d’inscription de toutes les autorités scolaires albertaines habilitées à faire du repérage

Critère d’analyse	Pourcentages des autorités scolaires	Défi relevé
Accès aux fiches d’inscription	23,1	Environ un quart des fiches ne sont pas accessibles
Absence de la section d’identification et d’admissibilité	8,3	Absence de la section permettant l’identification de l’ayant droit et son admissibilité à une école FMM
Titre de la fiche	21	Usage d’un vocabulaire qui peut porter à confusion
Langue de rédaction	7	Aucune autorité scolaire anglophone n’utilise le français
Article 23	26,3	Explications supplémentaires erronées des trois critères de l’article 23
Questions et réponses	39,6	Très peu de fiches contiennent une question sur l’exercice des droits
	39,6	Usage de réponses non repérables « I don’t know » ou « optional »
IF	1,7	Manque d’indications que l’IF ne supprime pas le statut d’ayant droit
FMM et coordonnées	17	Très peu de fiches contiennent les coordonnées des autorités scolaires francophones
Charte canadienne des droits et libertés	5,3	Omission de la loi fédérale
Lois albertaines	30,2	Citation de lois caduques

(Shone, 2022, p. 25)

lingues, de nouveaux arrivants ou de compétences limitées en anglais ne sont pas capables de comprendre les informations relatives à leurs droits. Environ 72 % des autorités scolaires anglophones offrent un programme d’IF (Accent 2017), il y a donc suffisamment de personnel scolaire possédant les compétences langagières requises pour que les autorités scolaires anglophones qui offrent un programme d’IF puissent fournir des fiches d’inscription en français.

En réfléchissant au défi que pose l’usage d’un langage qui peut porter à confusion, je remarque que la majorité des titres des fiches d’inscription comprennent le mot *francophone*, mais que la question « Is this student francophone? » apparaît ainsi formulée sur la fiche de deux autres

autorités scolaires alors que c’est le parent et non l’élève qui détermine son statut. De plus, le vocabulaire utilisé dans environ un cinquième des titres peut porter à confusion, tel que l’ajout du qualifiant *facultatif*. De même, parler de lois fédérales sans contexte n’est pas un langage familier à toutes les familles. Même si les fiches d’inscription de onze autorités comprennent le mot *droit* « rights », aucun titre ne se réfère aux *ayants droit* « rights holder ». Presque toutes les autorités scolaires mentionnent dans leur fiche d’inscription les trois critères de l’article 23, mais la plupart regroupent ces critères dans un style verbeux qui ne met pas l’accent sur le fait que le statut est rattaché à chacun. Datant de 1993, la gouvernance francophone en Alberta

est assez récente (Gouvernement de l'Alberta, Secrétariat Francophone, 2017). Certains parents ont donc obtenu leur statut grâce uniquement au critère de leur langue maternelle. Un quart des explications supplémentaires sur les critères de l'article 23 contiennent un langage problématique. Certaines explications sont même fausses, car elles ne reconnaissent pas la gouvernance d'admissibilité au niveau des autorités francophones ou ne sont pas alignées avec les jugements de la Cour suprême sur la définition évoluant de l'ayant droit. Par exemple, un tuteur légal a les droits équivalents à un parent légal sous *Family Law Act* et *Child, Youth and Family Enhancement Act* (Province de l'Alberta, 2020, p. 16). La grande majorité des fiches comprend la question et réponse sur les critères de l'article 23 où la personne doit s'identifier en tant que parent ou tuteur, mais seulement environ 40 % des fiches comprennent la question de savoir si la personne souhaite exercer ce droit. L'inclusion sur la fiche de 40 % d'autorités scolaires d'une réponse possible de ne pas savoir son statut d'ayant droit, est problématique parce qu'elle sous-entend que la méconnaissance du statut d'ayant droit est acceptable dans le système scolaire non FMM.

Un autre défi est la présentation des contextes scolaires qui appuient le bilinguisme canadien : l'IF et l'éducation FMM. Aucune fiche ne repère si le parent inscrit son enfant dans un programme d'IF. Environ la moitié des autorités scolaires explique sur leur fiche que l'IF ne compte pas comme école FMM selon le statut du parent ou du tuteur de l'article 23. Pendant longtemps, le programme d'IF était le seul choix ou le plus simple des familles francophones afin de recevoir une éducation en français dans les provinces anglo-dominantes. Suivre un programme d'IF ne supprime pas le statut de parent ou de tuteur si le français est une langue première encore comprise. Il n'y a qu'une autorité scolaire non francophone qui présente ce fait. La présentation d'IF comme barrière dénote également une méconnaissance des droits de gouvernance des autorités scolaires francophones de déterminer leur clientèle. Environ un septième des

autorités scolaires anglophones mentionne que les autorités francophones existent sans pour cela orienter la famille vers ces autorités. Très peu d'autorités scolaires indiquent sur leur fiche les coordonnées des autorités scolaires francophones régionales. À cause de la mobilité géographique, il serait utile d'inclure les coordonnées des quatre autorités scolaires francophones sur toutes les fiches d'inscription comme le font déjà deux d'entre elles.

Un dernier défi est lié à l'incorporation des politiques qui gouvernent le repérage des élèves francophones. La grande majorité des autorités scolaires nomme spécifiquement la *Charte canadienne des droits et libertés*. C'est la loi fédérale qui établit l'existence de l'éducation FMM et qui déclenche des politiques de repérage des élèves ayants droit et francophones en Alberta. Près de deux tiers des autorités scolaires anglophones se réfèrent aux lois provinciales liées au repérage. Parmi les trois lois albertaines, la *FOIP* est celle qui est la plus sous-entendue. Le partage d'information avec une autorité francophone est parfois indiqué dans la fiche d'inscription sans pour autant parler de la *FOIP*. La plupart des autorités scolaires anglophones se réfèrent à l'*Éducation Act* et au *Student Record Regulation*. Cependant, le fait que 30 % se réfèrent à la *School Act* qui précède l'*Education Act* de 2019 constitue une source de préoccupation. Cela veut dire que plusieurs autorités scolaires anglophones n'ont pas mis à jour les politiques relatives au repérage des élèves ayants droit et francophones.

Les recommandations pour améliorer le suivi de l'élève dans le processus de repérage

Afin de relever les défis liés aux fiches d'inscriptions, qui répondent à l'article 2(s), du processus de repérage et de suivi des élèves ayants droit et francophones en immersion française, des améliorations aux fiches d'inscription sont recommandées. Un processus de repérage com-

prenant une fiche d'inscription obligatoire et uniforme, la même pour toutes les autorités scolaires de la province, est suggéré. Une seule exception serait l'ajout, sur les fiches d'inscriptions des autorités scolaires francophones, de questions et réponses sur l'admissibilité exceptionnelle.

Les neuf recommandations sur la fiche d'inscription obligatoire et unique dans toute la province comprennent :

1. Une rédaction bilingue, en anglais et en français, pour reconnaître la diversité linguistique des familles ayants droit et francophones;
2. Un titre comprenant le statut de francophone et de l'ayant droit donc les mots *francophone* et *droit*;
3. Une première question qui liste les trois critères de l'article 23 et un choix de réponse *oui/non* pour chaque critère afin que l'accent soit mis sur le fait qu'ils ont tous la même importance pour obtenir le droit à l'instruction dans la langue de la minorité;
4. Une suppression des explications supplémentaires des trois critères de l'article 23 sur la fiche;
5. Une suppression de toutes réponses non repérables;
6. L'ajout d'une deuxième question sur le désir d'exercer ses droits et un choix de réponse *oui/non* pour cette question;
7. L'ajout d'une troisième question demandant si le programme d'inscription est l'immersion française et une réponse ayant le choix *oui/non*, si la réponse à la première question recommandée de statut est *oui* et à la deuxième question recommandée d'exercer ses droits est *non*;
8. Un énoncé explicatif sur l'unicité des autorités scolaires francophones à offrir une éducation FMM et le partage des coordonnées des quatre autorités francophones; et
9. Une référence à l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*, loi fédérale, et aux lois provinciales actuelles :

l'Education Act, le *Student Record Regulation*, et la *FOIP*.

Lorsque les fiches seront uniformisées, il faudra résoudre un autre grand problème, celui du processus de repérage : la compréhension de l'information présentée. Le nouvel exemplaire fournira des informations à inclure sur la fiche, mais n'expliquera pas les enjeux sociaux, éducatifs, économiques et politiques du repérage. Des documents d'appui se référant aux jugements de la Cour suprême et à la gouvernance francophone de l'éducation FMM seront utiles pour clarifier la réalité de la situation actuelle et la diversité des familles ayants droit et francophones en ciblant les parents ou les tuteurs et les autorités scolaires anglophones. Ceci remplacera toutes les explications supplémentaires présentes sur les fiches actuelles. Le ministère de l'Éducation a des documents d'appui détaillés sur « l'auto-identification des élèves autochtones » destinés aux élèves, aux parents et aux autorités scolaires (Gouvernement de l'Alberta, 2020a; Gouvernement de l'Alberta, 2020b), mais aucun document comparable pour le repérage des élèves ayants droit. Le Ministère pourrait s'inspirer de l'auto-identification autochtone dans la création du document d'identification de l'ayant droit.

Un dernier défi est directement lié à la compilation et au partage des informations et données au niveau des autorités scolaires et du gouvernement. Si le ministère de l'Éducation est capable de compiler des données sur les élèves autochtones qui fréquentent les écoles hors réserves des autorités scolaires à charte, francophones, publiques, séparées et privées agréées en Alberta, il est raisonnable de croire qu'il est capable de compiler des données sur les ayants droit qui fréquentent des écoles qui ne font pas partie d'une éducation FMM. Il existe cinq codes pour identifier et catégoriser les élèves autochtones (Gouvernement de l'Alberta, 2020a, p.2), mais seulement trois pour la section d'identification et d'admissibilité selon la PASI (Gouvernement de l'Alberta, 2021e). Les trois codes de repérage ayant droit représentent

l'admissibilité, l'inadmissibilité et l'inconnu. Il sera simple d'en ajouter un quatrième pour repérer les élèves ayants droit qui s'inscrivent dans l'IF sur la nouvelle fiche d'inscription recommandée.

Un partage par le ministère de l'Éducation des coordonnées et des renseignements sur la famille avec les autorités scolaires francophones devrait continuer à se faire au moins pour les élèves inscrits dans la zone scolaire de l'autorité scolaire francophone régionale. Un partage avec le public de la compilation des données sur le nombre d'ayants droit inscrits dans le système francophone et en dehors du système francophone est non seulement possible, mais indiquera que le ministère de l'Éducation tient compte de la réalité francophone. Ces données permettront une conscientisation :

- de la population albertaine sur le nombre d'enfants ayants droit;
- des autorités scolaires anglophones du nombre de leur clientèle qui est ayant droit ou francophone; et
- du personnel scolaire, administratif et enseignant des écoles qui offrent des programmes d'IF sur la diversité et l'identité des familles et des élèves ayants droit et francophones.

Impact d'un processus de repérage amélioré sur l'éducation des élèves ayants droit

Un processus de repérage amélioré peut avoir un impact positif sur le suivi de l'élève à plusieurs niveaux du système éducatif. Quelques exemples d'impacts positifs suivent.

Au niveau de la salle de classe :

- Adaptation de la pédagogie immersive pour réduire la possibilité d'un bilinguisme sous-tractif des élèves ayants droit dans les programmes d'IF, ou

- Adaptation de l'approche identitaire et interculturelle pour ralentir l'assimilation des élèves ayants droit dans les programmes d'IF.

Au niveau de l'école :

- Reconnaissance que l'élève qui reçoit son éducation généralement dans sa langue première minoritaire peut avoir d'autres besoins linguistiques, ou
- Explication des droits dans la fiche d'inscription utilisant les documents d'appui par quelqu'un qui comprend les enjeux, y compris les coordonnées de l'autorité scolaire francophone.

Au niveau de l'autorité scolaire anglophone :

- Reconnaissance par l'autorité scolaire du nombre d'ayants droit et francophones qui sont « anglais langue seconde » et ayant d'autres besoins, ou
- Message commun sur les besoins des ayants droit et francophones qui sont inscrits dans un programme d'IF communiqué aux familles et à la communauté scolaire qui peut orienter la famille ayant droit vers le système francophone.

Au niveau de l'autorité francophone :

- Renforcement du fait que c'est le système éducatif FMM qui soutient mieux le bilinguisme ou le plurilinguisme de sa clientèle ayant droit intégrant la construction identitaire et culturelle, ou
- Collecte de données sur le nombre d'élèves qui pourraient s'inscrire dans le système éducatif FMM, mais qui sont inscrits ailleurs.

Au niveau du ministère de l'Éducation :

- Collecte des fiches d'inscription fournissant des informations et des données sur les écoles, les programmes, les niveaux et les autorités scolaires anglophones auxquels sont inscrits les élèves ayants droit, ou
- Partage détaillé des données qui renforce un sentiment de confiance sur la transparence du gouvernement et son engagement envers l'éducation des ayants droit quel que soit le contexte.

Conclusion

Une révision du processus de repérage au niveau des autorités scolaires impliquées, de la fiche d'inscription obligatoire, des documents d'appui, de la collecte des fiches d'inscriptions et de la compilation de données à chaque niveau du système éducatif peut améliorer le suivi de l'élève et de son expérience scolaire. Le personnel des écoles et de la grande variété des autorités scolaires anglophones a sa part de responsabilités pour assurer le succès des élèves ayants droit qui se présentent aux programmes d'IF. Le système d'éducation FMM et le ministère de l'Éducation de l'Alberta ont la responsabilité de contrer l'assimilation des ayants droit et des francophones dans une province dont l'éducation est anglo-dominante. Même si la question du bilinguisme pour les ayants droit dans les deux contextes éducatifs liés est complexe, les défis du processus de repérage en Alberta sont surmontables.

Références

- Accent (2017). *French Education in Alberta*. https://accentalberta.ca/images/organismes/2017-06-05-10-05EducationEnFrancaisEnAlberta_EN.pdf
- Alberta Education, K-12 Fiscal Oversight (2021a, septembre). *Funding Manual for School Authorities 2021/22 School Year*. <https://open.alberta.ca/dataset/8f3b4972-4c47-4009-a090-5b470e68d633/resource/f788868f-5f44-47b8-b071-1c6f56ef8cbc/download/edc-funding-manual-2021-2022-school-year-september-2021.pdf>
- Alberta Education (2021b). *School & Authority Index*. <https://education.alberta.ca/alberta-education/school-authority-index/everyone/alberta-schools/>
- Alberta Government (2017). *Student Information : Section 23 Francophone Education Eligibility Declaration Guide*. Mis à jour le 8 aout 2017. <https://education.alberta.ca/media/3653492/section-23-francophone-education-eligibility-declaration-guide.pdf>
- Alberta School Boards Association (2021). *School Boards*. <https://www.asba.ab.ca/school-boards-and-zones/school-boards/>
- Alberta Catholic School Trustees' Association (s.d.). *Member Boards*. <https://www.acsta.ab.ca/about-us/member-boards>
- Association canadienne-française de l'Alberta (2022a, novembre). *67 140 enfants éligibles à l'éducation de langue française en Alberta : il est urgent de construire de nouvelles écoles francophones* [Communiqué]. https://acfa.ab.ca/20221130_une-donnee-atendue-depuis-longtemps/
- Association of Alberta Public Charter Schools (s.d.). *Alberta Charter School Members*. <http://www.taapcs.ca/members-2/>
- Fédération des conseils scolaires francophones de l'Alberta (s.d.). *Nos conseils scolaires*. <https://fcsfa.ca/nos-conseils-scolaires/>
- Gouvernement de l'Alberta (2016). *Statistical Profile of the Francophonie in Alberta*. Association canadienne-française de l'Alberta (ACFA), 2016 and Fédération des conseils scolaires francophones de l'Alberta, 2016. <https://open.alberta.ca/dataset/e0e9150c-e455-4445-aea6-fac2aacc705f/resource/fd9f8b28-93b7-4afe-9b64-108d9e692042/download/francophonie-statistical-profile.pdf>
- Gouvernement de l'Alberta, Secrétariat Francophone (2017, aout). *L'Alberta et la francophonie : Chronologie des initiatives du gouvernement de l'Alberta pour soutenir le développement de la francophonie*. <https://open.alberta.ca/dataset/d089251f-e3f0-4d38-97a3-47ad39ed86e2/resource/4cd93853-5b0c-485a-ae69-bc58b0f848dd/download/chronologie-french.pdf>
- Gouvernement de l'Alberta (2018, novembre). *La francophonie albertaine : forte et dynamique. Francophone Secretariat*. <https://open.alberta.ca/dataset/5bb005e0-452f-4c2c-a6ae-31c4796a9c31/resource/cfcbae27-b33e-446d-8f6b-28cf9373de45/download/la-francophonie-albertaine-descommunautesfortesetdynamiques.pdf>
- Gouvernement de l'Alberta, ministère de l'Éducation (2019a, aout). *Education Act : Student Record Regulation*. https://www.qp.alberta.ca/1266.cfm?page=2019_097.cfm&leg_type=Regs&isbncln=9780779812356&fbclid=IwAR32cu48MoNTJyooxQVXjGL9s_ZI4KTOyTZ_fsgCVkFU5qNkfgBpZrVNzs
- Gouvernement de l'Alberta, ministère de l'Éducation (2019b, septembre). *Norme de qualité pour l'enseignement*. Ministerial Order #001/2020. <https://open.alberta.ca/dataset/6793a579-34e7-441c-a5e5-ab44b6bfa8a9/resource/f3bed01e-412f-407b-a4c0-e1fbf14a385b/download/edc-teaching-quality-standard-french-2020.pdf>
- Gouvernement de l'Alberta (2020a, février). *Auto-identification des élèves autochtones : Information à l'intention des autorités scolaires*. <https://open.alberta.ca/dataset/7738fcf7-2600-4137-9593-7c38116b7246/resource/ba3bfd4c-8e25-4395-9134-7f5da42badcb/download/edc-aboriginal-student-self-id-info-school-authorities-french-2020.pdf>

- Gouvernement de l'Alberta (2020b, février). *Auto-identification des élèves autochtones : Information pour les parents et les tuteurs*. <https://open.alberta.ca/dataset/f0313fb4-9893-48ae-8a1c-021255ac645d/resource/3c1627d1-3304-4465-8837-21eb8631bfa2/download/edc-aboriginal-student-self-id-info-parents-guardians-french-2020.pdf>
- Gouvernement de l'Alberta (2021a). *French language education in Alberta – Overview: General information on Francophone education, French immersion and French as a second language*. <https://www.alberta.ca/french-language-education-in-alberta.aspx>
- Gouvernement de l'Alberta (2021b). *Student Population statistics : School and authority enrolment data, including special education statistics by code*. <https://www.alberta.ca/student-population-statistics.aspx>
- Gouvernement de l'Alberta, Alberta Education (2021c, septembre). *Guide de l'éducation : Préscolaire à 12e année 2021-2022*. La Couronne du chef de la province d'Alberta, représentée par le ministre d'Alberta Education. <https://open.alberta.ca/dataset/213cbe2c-f8d7-4356-846e-1c536d2e4337/resource/bf6d6962-9168-45a5-b1fc-0799dfc799b7/download/edc-guide-to-education-2021-2022-french.pdf>
- Gouvernement de l'Alberta (2021d). *Le patrimoine francophone en Alberta : Renseignements et statistiques sur la francophonie en Alberta*. <https://www.alberta.ca/fr-CA/francophone-heritage.aspx>
- Gouvernement de l'Alberta (2021e). Section 23 Eligibility : Code Values. *PASI Knowledge Base*. https://extranet.education.alberta.ca/pasidevnet/Docs/Business/cc/section_23_eligibility.html
- Gouvernement du Canada (1982). *Loi constitutionnelle de 1982 : Partie I La Charte canadienne des droits et libertés*. <https://laws-lois.justice.gc.ca/fra/Const/page-12.html#h-39>
- Knoerr, H., Weinberg, A. et Gohard-Radenkovic, A. (2016). *L'immersion française à l'université : Politiques et pédagogies*. Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Province de l'Alberta, ministère de l'Éducation (2020, le 1 septembre). *Education Act : Statutes of Alberta, 2012. Chapter E-0.3*, Alberta's Queen Printer, Edmonton. Sections 1, 14, 15 et 56. <https://www.qp.alberta.ca/documents/Acts/e00p3.pdf>
- Province of Alberta (2019, le 1 septembre). *Education Act : Private Schools Regulation. Alberta Regulation 93/2019*. https://www.qp.alberta.ca/1266.cfm?page=2019_093.cfm&leg_type=Regs&isbncn=
- Province de l'Alberta, ministère de l'Éducation (2019,). *Education Act : Statutes of Alberta, 2012. Chapter E-0.3*. Alberta's Queen Printer, Edmonton, Mis à jour le 31 août 2021. <https://www.qp.alberta.ca/documents/Acts/e00p3.pdf>
- Shone, G. (2021a, octobre). *Objectif # 1 Décrire la problématique : Le défi du repérage des élèves ayants droit et francophones dans les programmes d'immersion française* [Étude dirigée MEDU 594]. Dre M. Cavanagh, Campus Saint-Jean, Université de l'Alberta, Edmonton, Alberta. https://drive.google.com/file/d/1pFLxMdDCa_1VNa_PCs3ynVvW-0mXs7i2/view?usp=sharing
- Shone, G. (2021b, décembre). *Objectifs # 2/3 Une analyse critique des fiches d'inscription qui impactent le processus de repérage des élèves ayants droit et francophones en Alberta* [Projet final d'étude dirigée MEDU 594]. Dre M. Cavanagh, Campus Saint-Jean, Université de l'Alberta, Edmonton, Alberta. https://drive.google.com/file/d/1UhAThQbmpdm_HC8i-wvKQsYvHY2d_dnE/view?usp=sharing
- Shone, G. (2022, déc.). *L'inclusion des ayants droit francophones en immersion française dans le contexte scolaire albertain* [Projet synthèse de Maitrise en sciences de l'éducation]. Campus Saint-Jean, Université de l'Alberta. https://era.library.ualberta.ca/communities/73f5b893-0a07-459b-a0e8-af8c7c8af93b/collections/8afe5c58-471c-4861-87b7-6aaf85b3b5f4?facets%5Ball_contributors_sim%5D%5B%5D=Gwendolyn+Shone&search=L%27inclusion
- Statistique Canada (2020). Tableau A.1 : Population dont la langue maternelle est une langue officielle minoritaire (réponses multiples comprises), selon la province de résidence et la version du questionnaire du Test du recensement de 2019. *Droits à l'instruction dans la langue de la minorité : rapport technique sur les modifications apportées au Recensement de 2021*. Date de diffusion le 20 juillet 2020. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/ref/98-20-0002/982000022020003-fra.cfm>

Directives pour proposer un texte

Le Coffre aux trésors est le périodique officiel du Conseil français (CF) de l'Alberta Teachers' Association (ATA). Il s'agit d'un périodique destiné aux enseignants, aux leaders scolaires et aux autres professionnels qui contribuent à l'évolution de la formation offerte aux élèves fréquentant les programmes d'immersion française et les écoles francophones de l'Alberta.

L'objectif de sa publication est de favoriser le perfectionnement professionnel des membres du CF en leur permettant

- d'approfondir leurs connaissances pédagogiques et linguistiques;
- de découvrir ou d'approfondir leur connaissance des nouvelles approches pédagogiques; et
- de se tenir au courant des recherches dans les domaines de l'enseignement du français langue première en milieu minoritaire et de l'enseignement du français comme langue seconde ou étrangère.

Les textes proposés peuvent porter sur des aspects pratiques du travail en salle de classe ou des travaux de recherche en pédagogie. Il peut s'agir

- d'articles de recherche;
- d'études se penchant sur des tendances, des enjeux ou des politiques;
- de rapports présentant des pratiques innovantes en salle de classe ou au sein d'une école;
- du récit personnel d'expériences marquantes vécues dans la salle de classe; et
- de critiques de livres ou d'applications technologiques, ou encore de l'analyse de programmes d'études ou de méthodes ou ressources pédagogiques.

Les articles doivent être en format Microsoft Word et envoyés par voie électronique. Ils

doivent également inclure une page couverture précisant le nom de l'auteur, le titre de son poste professionnel, son adresse, son numéro de téléphone et son adresse électronique. Les articles doivent être tapés à double interligne et leur longueur peut varier, sans toutefois dépasser 5 000 mots. Une liste complète des sources consultées doit figurer à la fin de l'article.

Les photographies, dessins à main levée et graphiques sont les bienvenus. Pour assurer une reproduction de qualité, les photographies doivent être claires et bien contrastées. On doit également les envoyer séparément de l'article en format JPG de la plus haute résolution possible. Les images ou illustrations doivent être clairement identifiées et chacune d'entre elles doit être accompagnée d'une note indiquant l'endroit où elle s'insère dans l'article. Chaque photographie doit être accompagnée d'une légende et d'une mention de source. La responsabilité d'obtenir le consentement relatif à l'utilisation de toute photographie et la permission écrite des parents relative à l'utilisation de tout contenu produit par un élève de moins de 18 ans revient à l'auteur.

Prière d'envoyer tout article, accompagné du Formulaire de consentement pour la collecte, l'utilisation et la divulgation d'informations personnelles, par courriel à Alexandra Gravel : alex-andra.ann.gravel@gmail.com. Une fois l'article reçu par la rédaction en chef, il sera évalué en fonction de sa pertinence compte tenu des objectifs du périodique, de la qualité du contenu et de la lisibilité du texte. La rédaction en chef se réserve le droit de modifier les textes proposés par souci de clarté et de concision. La rédaction en chef avisera l'auteur de la décision résultant de son évaluation par courriel. Les auteurs dont les articles sont publiés recevront un exemplaire du numéro en question dès sa parution.

Publier conformément à la *Personal Information Protection Act*

L'Alberta Teachers' Association (ATA) doit obtenir le consentement d'un individu avant de publier toute information personnelle le concernant. Toute information est considérée comme *information personnelle* dès l'instant où il est possible d'identifier un individu dans le contexte de la collecte d'informations : par exemple, une photographie, une légende, un enregistrement audio ou vidéo, une œuvre d'art.

Certaines écoles obtiennent un consentement général conformément à la loi sur l'accès à l'information et la protection de la vie privée, ou *Freedom of Information and Protection of Privacy Act* (FOIP). Cependant, la loi albertaine sur la protection des informations personnelles, la *Personal Information Protection Act* (PIPA), et la FOIP ne sont **pas** interchangeables. En effet, elles répondent à des objectifs légaux différents. La PIPA est la loi du secteur privé qui gouverne la collecte, l'utilisation et la divulgation par l'ATA de toute information personnelle.

Si le contexte de l'image ou de l'information vous permettent d'identifier une personne (par exemple, une école en particulier, ou un événement spécial), alors il s'agit bien d'informations personnelles, et sans le consentement de la

personne en question, vous n'avez pas le droit de recueillir, d'utiliser ou de divulguer voire de publier ces informations.

Les mineurs ne peuvent pas donner leur consentement sans la signature de leur parent ou tuteur sur le formulaire de consentement. Les formulaires de consentement dûment remplis doivent être envoyés au personnel du service de production des documents à Barnett House.

Pour toute question concernant la collecte, l'utilisation et la divulgation d'informations personnelles, veuillez contacter la personne responsable de la protection de la vie privée de l'ATA, Maggie Shane.

Informez immédiatement Maggie Shane de **tout** incident relatif à la perte, à l'utilisation ou à la divulgation de toute information personnelle en téléphonant à Barnett House au 780-447-9400 ou au 1-800-232-7208.

Maggie Shane est la personne-ressource à contacter pour tout conseil et soutien sur le respect du droit à la protection de la vie privée.

780-447-9429 (ligne directe)

780-699-9311 (portable, disponible en tout temps)

Formulaire de consentement pour la collecte, l'utilisation et la divulgation d'informations personnelles

Nom : _____ (en majuscules)

Je donne mon consentement.

Je donne aussi mon consentement pour mes enfants ou les enfants dont je suis le tuteur et dont le nom figure ci-dessous.

Nom(s) : _____ (en majuscules)

En signant ce formulaire, je consens à ce que l'Alberta Teachers' Association (ATA) collecte, utilise, et divulgue des informations personnelles pouvant m'identifier ou identifier mes enfants ou les enfants dont je suis le tuteur. Étant entendu que ces informations pourront être imprimées, incluses dans des publications en ligne, ou affichées sur des sites Web publics y compris sur des réseaux sociaux. Des informations personnelles peuvent comprendre, sans toutefois s'y limiter, des noms, photographies, enregistrements audios et vidéos, œuvres d'art, écrits ou citations.

Je comprends que des copies de publications numériques puissent être hébergées sur des serveurs situés hors du Canada.

Je comprends que je peux modifier ou annuler ce consentement en tout temps. Je comprends que la personne responsable de la protection de la vie privée de l'ATA est prête à répondre à toute question concernant la collecte, l'utilisation, et la divulgation de ces informations personnelles. On peut la contacter en composant le 780-447-9429 ou le 1-800-232-7208.

Signature : _____

Nom en lettres majuscules : _____ Date : _____

Pour en savoir plus sur la politique de l'ATA sur la protection de la vie privée, visitez : www.teachers.ab.ca.





The Alberta
Teachers' Association



cf.teachers.ab.ca

ISSN 1918-0640 (imprimé)
ISSN 1918-0659 (en ligne)
Barnett House
11010 142 Street NW
Edmonton, AB T5N 2R1