

Centres scolaires et communautaires ayant un modèle satellite et réussite éducative : étude de cas à méthodes mixtes

Rapport à l'intention du ministère de l'Éducation du Québec

Par

Mélissa Villella, Ph.D.

Julie Corrigan, Ph.D.

Fatemeh Anvari, M.A.(c)

Maria Karina Caruana Aroz, M.A.

Novembre 2024

Remerciements

Nous tenons tout d'abord à reconnaître que nous vivons et travaillons sur terres autochtones non cédées qui sont habitées par de nombreuses Premières Nations depuis des milliers d'années.

En outre, nous reconnaissons que la présente étude a été non seulement mandatée, mais aussi financée par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ).

Enfin, nous remercions sincèrement tous ceux et celles qui ont participé à ce projet de recherche. Notre objectif est de faire connaître vos idées et de mettre en lumière vos réalités.

Résumé

Contexte

Nous commençons par expliquer certains des problèmes et des défis auxquels les communautés anglophones du Québec ont été confrontées dans le passé et continuent d'être confrontées aujourd'hui. Les communautés d'expression anglaise vivent à la fois comme des communautés de langue officielle en situation minoritaire (CLOSM) au Québec et comme une partie de la majorité de langue officielle dans le reste du Canada, ce qui explique qu'elles soient désignées comme une *minorité* collective dans le présent rapport.

En ce qui concerne les possibilités sociales, de santé, d'éducation ou d'emploi, la majorité des Québécois¹ d'expression anglaise n'ont pas accès à des programmes et services en anglais équivalents à ceux offerts en français à la majorité francophone. Cette situation est encore plus délicate pour les anglophones noirs et racialisés du Québec (Pocock, [2024](#)).

La mise en place des centres scolaires et communautaires (CSC), aussi appelés CLC (*Community Learning Centers*), a été perçue comme un moyen concret de soutenir la vitalité des communautés anglophones du Québec et de s'attaquer à certains problèmes et défis historiques des communautés, tels que la pauvreté, le chômage et le sous-emploi.

Objectif

Dans la présente étude, nous avons examiné comment, et dans quelle mesure, le modèle des centres scolaires et communautaires ayant un modèle satellite (CSC-MS), correspondant à l'un des trois modèles de CSC desservant les élèves anglophones au Québec, soutient la *réussite éducative* des élèves, concept global qui englobe également la *vitalité* et la *complétude institutionnelle*.

Méthode

Nous avons mené une étude de cas à méthodes mixtes dans laquelle les participants ont d'abord été invités à répondre à un sondage contenant des questions quantitatives et qualitatives relatives à leur CSC-MS, à la *réussite éducative*, à la *vitalité* et à la *complétude institutionnelle*. Les participants ont également été invités à participer à une entrevue individuelle semi-structurée. Soixante et onze participants ont répondu au sondage, et douze ont participé à une entrevue. Toutes les entrevues ont été menées par la

¹ Dans le présent rapport, l'utilisation du masculin pour désigner des personnes n'a d'autres fins que celle d'alléger le texte.

chercheure principale. En ce qui concerne les limites de l'étude, aucune famille d'un CSC-MS ni aucun élève de la maternelle à la 5^e année du secondaire n'ont été invités à participer. De plus, fort probablement en raison d'une grève prolongée des enseignants, peu d'entre eux ont participé à l'étude.

Principales constatations

Dans l'ensemble, les résultats concernant le soutien apporté par les CSC-MS à la *réussite éducative* sont favorables dans deux domaines particuliers :

- *complétude institutionnelle*;
- *vitalité*
- **Les CSC-MS favorisent la *complétude institutionnelle* en établissant des partenariats formels et informels avec des organismes à but non lucratif et certains organismes à but lucratif, ainsi qu'en donnant accès à des espaces anglophones et bilingues au sein des infrastructures scolaires et communautaires.** Cependant, très peu d'agents de développement communautaire (ADC) avaient accès à des espaces réservés aux CSC pendant une journée et une heure spécifiques, en particulier pendant les heures de classe. Cette limitation peut empêcher l'intégration, pendant la journée, de certains événements, activités et partenariats scolaires-communautaires qui permettent de lutter contre la pauvreté (comme les programmes alimentaires), ou la création de liens plus étroits entre les CSC-MS et les compétences transversales du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) (Ministère de l'Éducation [MEQ], [2001](#)).
- **Les CSC-MS favorisent également la *vitalité* dans les deux langues officielles.** Les activités, les événements et les partenariats se déroulent principalement dans des milieux anglophones ou bilingues anglais-français et (re)produisent un sentiment d'appartenance plus profond à la communauté locale ou à la région plutôt qu'aux communautés *minoritaires* anglophones du Québec ou à la majorité anglophone du Canada. En particulier, la présence et la participation de personnes âgées aux initiatives des CSC-MS démontrent aux élèves et aux familles qu'ils peuvent passer leur vie au Québec en tant qu'anglophones, tout en rompant leur isolement par la promotion de l'engagement social.
- Comme pour toute initiative, les CSC-MS ont besoin d'une amélioration continue pour s'aligner sur le Plan stratégique 2023-2027 et le Plan d'action 2024-2025 du ministère de l'Éducation du Québec. **Selon les résultats de l'étude, les éléments nécessitant une plus grande focalisation de la part des praticiens et des chercheurs sont de deux ordres :**
 - l'identification et la sélection d'activités, d'événements et de partenariats des CSC-MS en relation directe avec le PFEQ, et plus particulièrement avec le développement de compétences transversales;
 - un lien clair entre les éléments communs des projets éducatifs de certaines écoles ayant le statut de CSC-MS et les objectifs du Plan d'engagement vers la réussite de leur commission scolaire. Ce lien est important pour créer un meilleur accès aux services d'éducation spécialisée puisque certains soutiens sociaux et de santé sont moins disponibles en anglais à l'extérieur du cadre scolaire anglophone au Québec, surtout dans les régions.

- **Afin d'accroître le partage des installations scolaires avec les organismes communautaires et les municipalités, les commissions scolaires sont encouragées à simplifier certaines de leurs attentes en matière de processus administratifs.** En particulier, il est nécessaire de réviser les attentes découlant de l'[acte d'établissement](#) concernant l'utilisation des locaux et des immeubles par les membres de la communauté après la signature et l'approbation de l'acte. Un processus administratif plus souple pourrait permettre d'intégrer davantage d'activités, d'événements et de partenariats des CSC, par exemple, pour promouvoir la littératie en français, la numératie et le leadership des femmes et des filles, ainsi que les activités sportives et de plein air, soit deux domaines moins souvent mentionnés parmi les exemples donnés par les participants.
- **Il demeure essentiel de promouvoir régulièrement dans les CSC-MS le patrimoine et l'histoire des diverses communautés anglophones du Québec, conformément au *Cadre de référence sur la vitalité des communautés de langue officielle en situation minoritaire (CLOSM)* du gouvernement du Canada, suivant lequel la langue et la culture vont de pair.** Les ADC aussi bien que les enseignants devraient également recevoir une formation supplémentaire sur la façon d'intégrer davantage le patrimoine et l'histoire des communautés anglophones dans les activités, les événements et les partenariats des CSC-MS, parallèlement aux compétences transversales du PFEQ. Tous les élèves anglophones, y compris les enfants, les jeunes et les adultes 2SLGBTQIA+, autochtones, noirs et racialisés, ainsi que les familles et les personnes âgées, auraient alors l'occasion d'apprendre expressément à connaître les divers leaders actuels et passés de leurs communautés locales, municipales et régionales, ainsi qu'aux niveaux provincial et national. L'objectif serait d'inspirer l'émergence de nouveaux leaders et de tirer parti des riches connaissances des leaders actuels et passés.
- **La manière dont certaines commissions scolaires répartissent la charge de travail des CSC-MS présente un risque élevé de démotivation des ADC.** Certains participants estiment que les nouveaux ADC ne sont pas suffisamment formés avant leur entrée en fonction. D'autres ADC sont affectés à six écoles d'un CSC-MS, auquel cas le nombre d'heures de travail attribuées peut ne pas correspondre aux attentes quant à la charge de travail, à l'échelle salariale ou à l'intitulé du poste. Par ailleurs, certains CSC-MS regroupent des écoles situées dans deux municipalités régionales de comté (MRC), ce qui entraîne une duplication des réunions, du développement des partenariats et ainsi de suite. Cette duplication devrait donc être évitée pour augmenter l'efficacité et la motivation. Enfin, certains ADC sont réaffectés à d'autres tâches, telles que la suppléance. Ces facteurs récurrents peuvent contribuer à ce que certains postes d'ADC restent vacants. Le MEQ est encouragé à adopter une mesure financière pour stabiliser le financement des postes d'ADC. Il devrait aussi, en partenariat avec les commissions scolaires, identifier d'autres mesures financières complémentaires, telles celles liées à la lutte contre la pauvreté, qui peuvent être combinées favorablement avec le financement des CSC. En outre, il est recommandé que les commissions scolaires n'incluent pas plus de quatre ou cinq écoles au sein d'un CSC-MS. Ces écoles devraient idéalement être situées dans la même MRC.

Conclusion

Bien que nos résultats indiquent que l'approche et la structure actuelles des CSC-MS favorisent la *réussite éducative* des élèves anglophones, y compris la *complétude institutionnelle* et la *vitalité* des communautés *mino-joritaires* anglophones du Québec, l'étude ne peut conclure si l'approche et la structure actuelles des CSC-MS sont plus efficaces que les modèles de CSC à site unique ou à sites multiples, car ces deux derniers ne faisaient pas partie de l'échantillon. De ce fait, une étude similaire portant sur les deux autres modèles devrait donc être envisagée dans l'avenir. Enfin, il serait également important d'inclure davantage de parents, d'élèves et d'enseignants dans les futures études sur les CSC, étant donné qu'ils sont également les leaders actuels et futurs des CSC et les partenaires des CSC-MS.

Table des matières

Acronymes	1
Glossaire	2
Introduction	4
Revue de la littérature.....	5
Lois linguistiques et droits à l'éducation	5
Les communautés anglophones au Québec : une <i>minorité</i> collective	6
Quelques données démographiques	7
Admissibilité à l'enseignement en anglais au Québec.....	8
Quelques questions et défis actuels.....	8
Les CSC-MS : une solution potentielle.....	9
Indices de défavorisation et CSC-MS du Québec	10
Objectif du projet de recherche	10
Cadre conceptuel.....	11
Réussite éducative.....	12
Centres scolaires et communautaires ayant un modèle satellite	12
Vitalité.....	13
Complétude institutionnelle.....	14
Question et sous-questions de recherche.....	14
Méthodologie.....	15
Aperçu du plan de recherche	15
Participants	15
Phase 1 : Participants ayant répondu au questionnaire	15
Phase 2 : Participants aux entrevues.....	18

Élaboration des instruments	18
Phase 1 : Élaboration du questionnaire	18
Phase 2 : Élaboration du protocole d'entrevue	19
Collecte des données	19
Phase 1 : Collecte des données du questionnaire	19
Phase 2 : Collecte des données des entrevues	20
Analyse des données	20
Phase 1 : Analyse des données du questionnaire	20
Phase 2 : Analyse des données des entrevues	20
Intégration des données des questionnaires et des entrevues en vue de l'analyse	21
Résultats	22
Résultats liés aux échelles globales	22
Résultats liés aux sous-échelles	25
Sous-échelles de la réussite éducative	26
Sous-échelles de la vitalité	28
Sous-échelles de la complétude institutionnelle	29
Résultats globaux : épanouissement, efficacité et satisfaction	30
Discussion et conclusion	32
Recommandations	34
Références	46
Annexe A	i
Annexe B	v
Annexe C	viii
Annexe D	xiv

Acronymes

ADC	Agent de développement communautaire
CLOSM	Communauté de langue officielle en situation minoritaire
CLC	<i>Community Learning Centre</i>
CSC	Centre scolaire et communautaire
CSC-MS	Centre scolaire et communautaire ayant un modèle satellite
LEARN	<i>Leading English Education and Resource Network</i>
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
PRT	Équipe <i>Provincial Resource Team</i>

Glossaire

Centre scolaire et communautaire (CSC)	« Les centres scolaires et communautaires (CSC) sont des écoles communautaires qui ont été créées pour favoriser la réussite des élèves, une stratégie d'amélioration des écoles qui transforme une école en un lieu où les éducateurs, les membres de la communauté locale, les familles et les élèves travaillent ensemble pour renforcer les conditions d'apprentissage et de développement sain des élèves. » (LEARN, s. d.)
CSC ayant un modèle satellite (CSC-MS)	Un CSC ayant un modèle satellite est un regroupement de plusieurs écoles, normalement situées dans une région particulière et desservant une communauté donnée, qui sont assignées à un agent de développement communautaire (ADC) (Lamarre, 2022). Ces écoles partagent la même vision, le même plan d'action, les mêmes stratégies et les mêmes activités.
Réussite éducative	« La réussite éducative couvre les trois grands vecteurs de la mission de l'école québécoise: instruire, socialiser, qualifier. Elle englobe la réussite scolaire, mais va au-delà de la diplomation et de la qualification en tenant compte de tout le potentiel de la personne dans ses dimensions intellectuelles, cognitives, affectives, sociales et physiques, et ce, dès le plus jeune âge. » (MEES, 2017 , p. 26).
Détenteur des droits à l'instruction dans la langue de la minorité (Canada)	Conformément à la <i>Charte canadienne des droits et libertés</i> (1982), et plus particulièrement à l'article 23 relatif à la langue d'enseignement : (1) Les citoyens du Canada : a) dont la première langue apprise et encore comprise est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province où ils résident, b) qui ont reçu leur instruction, au niveau primaire, en français ou en anglais au Canada et qui résident dans une province où la langue dans laquelle ils ont reçu cette instruction est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province, ont, dans l'un ou l'autre cas, le droit d'y faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans cette langue. Continuité d'emploi dans la langue d'instruction (2) Les citoyens canadiens dont un enfant a reçu ou reçoit son instruction, au niveau primaire ou secondaire, en français ou en anglais au Canada ont le droit de faire instruire tous leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans la langue de cette instruction.

	Justification par le nombre (3) Le droit reconnu aux citoyens canadiens par les paragraphes (1) et (2) de faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans la langue de la minorité francophone ou anglophone d'une province : a) s'exerce partout dans la province où le nombre des enfants des citoyens qui ont ce droit est suffisant pour justifier à leur endroit la prestation, sur les fonds publics, de l'instruction dans la langue de la minorité; b) comprend, lorsque le nombre de ces enfants le justifie, le droit de les faire instruire dans des établissements d'enseignement de la minorité linguistique financés sur les fonds publics.
Admissibilité à l'enseignement en anglais (Québec)	En vertu de l'article 73 du projet de loi C-11, intitulé <i>Charte de la langue française</i> (1977), un enfant québécois a le droit d'étudier dans une école primaire ou secondaire en anglais si au moins l'un de ses parents a reçu la majeure partie de son enseignement primaire ou secondaire en anglais au Canada. Au Québec, contrairement aux autres provinces du Canada, une attestation d'admissibilité à l'enseignement en anglais, en tant que langue minoritaire de la province, est exigée. Au moment de la rédaction du présent document, certaines exceptions s'appliquaient, telles celles prévues aux articles 76, 84.1, 85 et 86.1.
Vitalité des communautés de langue officielle en situation minoritaire (CLOSM)	La <i>vitalité</i> des CLOSM comporte cinq dimensions : ethnolinguistique (identité linguistique des CLOSM), institutionnelle (présence des CLOSM dans les institutions, comme les écoles), spatiale (présence des CLOSM dans les espaces publics), culturelle (présence des CLOSM dans les arts) et temporelle (patrimoine commun et mémoire collective des CLOSM) (Gani, 2023; Gouvernement du Canada, 2021; Roy, 2021, 2023).
Complétude institutionnelle dans les CLOSM	La <i>complétude institutionnelle</i> comprend tous les partenariats informels et formels (p. ex. hôpitaux, journaux, théâtres, groupes communautaires) établis pour soutenir l'épanouissement et le développement des CLOSM (Cardinal et Léger, 2017).
Mino-jorité	Communauté anglophone vivant à la fois comme une CLOSM au Québec et comme faisant partie de la majorité de langue officielle dans le reste du Canada. À ce titre, une telle communauté est désignée comme une <i>mino-jorité</i> dans le présent rapport.

Introduction

Historiquement, les colonisateurs anglais et français, ainsi que leurs descendants, étaient des rivaux bien avant d'occuper les terres autochtones connues aujourd'hui sous le nom de Canada (Gouvernement du Canada, [s. d.](#); Lacoursière et al., [2015](#)). Cependant, un nouveau discours est nécessaire pour assurer la *vitalité* des communautés de langue officielle en situation minoritaire (CLOSM) du pays, y compris les communautés anglophones du Québec (Goldbloom et al., [2008](#)). En fait, les données statistiques relatives au chômage et à la pauvreté indiquent clairement que les communautés d'expression anglaise du Québec, et particulièrement les anglophones noirs (Pocock, [2024](#)), ne prospèrent pas actuellement au même rythme que leurs homologues francophones de la province (Gagnon et Kuzviwanza, [2023](#); Pocock, [2023](#)). Les anglophones se posent des questions sur la *vitalité* de leurs communautés, puisque le français est la seule langue officielle du Québec, ainsi que sa seule langue commune (Gouvernement du Québec, [2023](#)).

Étant donné que l'accès à l'enseignement dans la langue de la minorité, ainsi que sa qualité, sont considérés comme une pierre angulaire du succès des CLOSM (Jean-Pierre, [2018](#)) et que les centres scolaires et communautaires (CSC) sont perçus par certains comme un moyen de résoudre certains problèmes et défis, tels que la pauvreté (Dryfoos, [2002](#), [2010](#); Maier et al., [2017](#)), le présent rapport vise à répondre à la question et aux sous-questions de recherche suivantes :

- Comment et dans quelle mesure les CSC-MS favorisent-ils la *réussite éducative*?
 - Comment et dans quelle mesure les CSC-MS favorisent-ils la *vitalité* des CLOSM anglophones?
 - Comment et dans quelle mesure les CSC-MS favorisent-ils la *complétude institutionnelle*?

Premièrement, nous présenterons le contexte législatif actuel concernant les lois linguistiques et les droits à l'éducation afin de mieux comprendre le contexte complexe dans lequel se trouvent les CSC-MS.

Revue de la littérature

Lois linguistiques et droits à l'éducation

Les lois linguistiques s'entremêlent au Canada, y compris au Québec. D'une part, la *Loi sur les langues officielles* a fait du français et de l'anglais les langues officielles du Canada en 1969 (Laurendeau, [2006](#)), obligeant ainsi toutes les institutions fédérales à offrir des services dans la langue choisie par la personne, y compris au Québec. Depuis la modernisation de la Loi, connue sous le nom de projet de loi C-13 ([2023](#)), le gouvernement du Canada reconnaît également que la langue française nécessite une protection et une promotion supplémentaires en raison de la prédominance de l'anglais en Amérique du Nord. Par ailleurs, le français est une langue majoritaire au Québec, mais pas dans le reste du Canada. C'est pourquoi la loi 101, également connue sous le nom de *Charte de la langue française* (C-11), est entrée en vigueur en 1977, sous le gouvernement du Parti québécois, faisant du français la seule langue officielle du Québec (Behiels et Hudon, [2013](#)). Ces lois linguistiques ont également eu un impact direct sur les droits à l'éducation.

Les droits des CLOSM, dans les deux contextes, sont également complexes. L'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* ([1982](#)) stipule quels citoyens canadiens bénéficient de droits à l'éducation dans la langue minoritaire. À ce jour, le Québec n'a pas signé la Charte. Au lieu de cela, l'article 76 de la *Charte de la langue française* du Québec prévoit un accès plus limité à l'enseignement dans la langue de la minorité (voir [C-11](#), chapitre VIII). Ainsi, un certificat d'admissibilité délivré par la province de Québec, confirmant que la majeure partie de l'éducation d'un parent a été reçue en anglais (article 76), est nécessaire pour fréquenter les écoles anglaises du Québec, alors qu'un tel certificat n'est pas requis pour l'admission dans les écoles françaises ailleurs au Canada. Les stipulations comme celle-ci ont entraîné non seulement une baisse des inscriptions dans les écoles anglaises (Ciamarra et al., [2021a](#)), mais aussi l'exode de jeunes anglophones de la province (Ciamarra et al., [2021b](#)).

Ces dernières années, diverses communautés du Québec ont également été touchées par d'autres lois. Parmi celles-ci, les modifications apportées à la loi 101 par le biais de la loi 96, également connue sous le nom de loi 14 et intitulée *Loi sur la langue officielle et commune du Québec, le français*, ont resserré les restrictions entourant les choix des Québécois en matière d'éducation (loi 96, [2022](#)). Par exemple, en ce qui concerne les appels à l'action (5, 7 et 12) de la Commission de vérité et réconciliation du Canada ([2015](#)), les gouvernements fédéral, territoriaux et provinciaux (y compris celui du Québec) sont invités à collaborer avec les dirigeants autochtones pour élaborer des programmes d'éducation parentale et d'éducation à l'enfance adaptés à la culture des familles autochtones, ainsi qu'à élaborer, en collaboration avec les communautés autochtones, un plan visant à éliminer les écarts en matière d'éducation et d'emploi entre les Canadiens autochtones et non autochtones. Cependant, au moment de la rédaction du présent rapport, certains dirigeants autochtones avaient rejeté certaines modifications apportées à la stipulation relative à la langue d'enseignement qui sont entrées en vigueur avec le projet de loi 96/loi 14, car ils estiment que les nouvelles exigences en matière d'éducation en langue française représentent une continuation du colonialisme au Québec (Mathieu et Hart, [2024](#)).

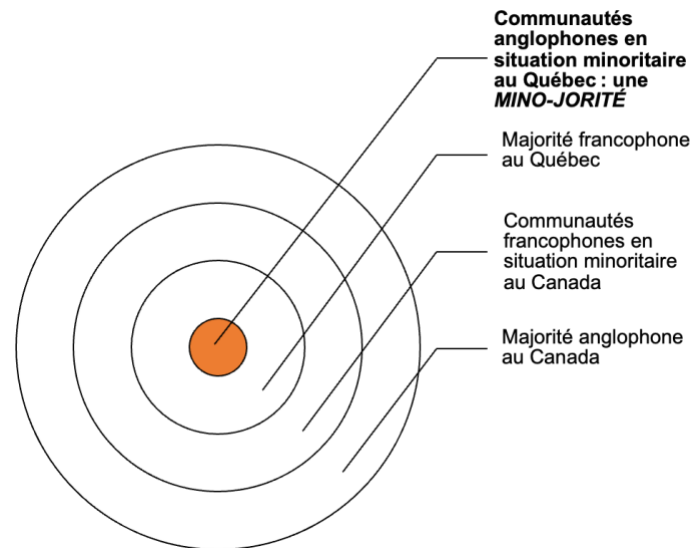
Pour mieux comprendre les communautés anglophones du Québec, il est important de reconnaître la diversité de leur composition. Il a été noté qu'« une caractéristique importante de la communauté anglophone d'aujourd'hui est son haut degré de diversité ethnique et religieuse, avec plus de 30 % de personnes nées à l'extérieur du Canada et près de 21 % déclarant appartenir à une minorité visible » (Floch, 2006, cité dans Lamarre, [2008](#), p. 68). En fait, le Québec compte la deuxième plus importante population noire au Canada (Statistique Canada, [2023](#)). Pourtant, les Québécois noirs d'expression anglaise, qu'ils soient nés au Canada ou à l'étranger, sont plus marginalisés sur divers fronts que les Québécois non noirs d'expression anglaise, ainsi que les Québécois noirs et non noirs d'expression française (Pocock, [2024](#)). De plus, on a observé que certains Québécois anglophones racialisés ont été touchés de façon disproportionnée par le projet de loi 21, qui interdit le port de symboles religieux dans les postes d'autorité du secteur public provincial, comme l'enseignement (Howard, [2022](#)). Sachant cela, on ne peut ignorer que certains Québécois d'expression anglaise sont encore plus minorisés, ce qui accroît le risque que les lois récentes affectent davantage certaines communautés et leur accès aux services essentiels, à l'éducation et aux possibilités d'emploi.

Les communautés anglophones au Québec : une *mino-jorité* collective

Bien que l'anglais soit une langue minoritaire au Québec, les anglophones de la province font partie d'une majorité linguistique nationale au Canada, ainsi que d'un groupe de locuteurs qui utilisent une langue mondialisée (Gérin-Lajoie, [2019](#); Jean-Pierre, [2018](#)). En raison de cette position unique en tant que communauté au Québec et par rapport au Canada, les communautés anglophones du Québec sont désignées dans le présent rapport comme des communautés *mino-joritaires* en raison de leur situation géographique et de leurs statuts linguistiques dans ces deux contextes enchâssés (voir [Figure 1](#)). De plus, comme l'a souligné Gérin-Lajoie ([2019](#)), la réalité quotidienne des anglophones de Montréal est différente de celle des anglophones vivant dans les régions du Québec, puisque ces derniers ont accès à moins d'organismes anglophones ou bilingues pour soutenir la *vitalité* et *complétude institutionnelle* des communautés *mino-joritaires* anglophones.

Figure 1

Les communautés d'expression anglaise au Québec : une « mino-jorité »



Quelques données démographiques

Selon les données du recensement de 2021 de Statistique Canada, la province de Québec compte une population totale de 8 501 833 habitants (Statistique Canada, [2022](#)). Au sein de cette population, et parmi d'autres langues et cultures, on trouve non seulement des locuteurs unilingues anglophones, mais aussi des locuteurs bilingues de langue maternelle anglaise, ainsi que des locuteurs multilingues. Toutefois, selon les mêmes données de recensement, il y a plus de locuteurs bilingues de langue maternelle anglaise au Québec que de locuteurs unilingues de langue maternelle anglaise. Ces données montrent donc que, contrairement à une croyance populaire chez les francophones, les communautés *mino-joritaires* d'expression anglaise du Québec ne sont pas majoritairement composées de locuteurs unilingues d'expression anglaise (Commissariat aux langues officielles [CLO], [2024](#)).

« Selon les données disponibles du recensement de 2021, la plupart des membres de la population québécoise de langue maternelle anglaise peuvent parler français (71 % sont bilingues), et une majorité se sert du français au travail ou comme langue d'instruction à l'école, le parlent à la maison ou l'ont comme autre langue maternelle. » (CLO, [2024](#), p. iv).

Admissibilité à l'enseignement en anglais au Québec

Certains anglophones et francophones bénéficient de privilèges, tels que le droit à l'enseignement dans la langue de la minorité, que les immigrants nouvellement arrivés et les communautés autochtones n'ont pas automatiquement au Canada, y compris au Québec (Villella, [2021](#)). Plus précisément, selon l'article 73 de la *Charte de la langue française*,

[p]euvent recevoir l'enseignement en anglais, à la demande de l'un de leurs parents :

- (1) les enfants dont le père ou la mère est citoyen canadien et a reçu un enseignement primaire en anglais au Canada, pourvu que cet enseignement constitue la majeure partie de l'enseignement primaire reçu au Canada;
- (2) les enfants dont le père ou la mère est citoyen canadien et qui ont reçu ou reçoivent un enseignement primaire ou secondaire en anglais au Canada, de même que leurs frères et sœurs, pourvu que cet enseignement constitue la majeure partie de l'enseignement primaire ou secondaire reçu au Canada.

Les données de Statistique Canada issues du recensement de 2021, présentées dans le [Tableau A1](#), donnent un aperçu de l'admissibilité à l'enseignement en anglais et du nombre d'enfants âgés de 5 à 17 ans, nés entre 2003 et 2015, qui reçoivent cet enseignement (en décembre 2020) (Lemyre, [2024](#)). Bien que certaines régions affichent des taux supérieurs d'admissibilité à l'enseignement en anglais, ainsi que des proportions plus élevées d'enfants dont au moins un parent est titulaire de droits à l'enseignement en anglais, il ne faut pas oublier que certaines communautés au sein de ces régions du Québec affichent également des taux d'admissibilité et de fréquentation considérablement inférieurs (Lemyre, [2024](#)), le plus souvent lorsque les écoles anglaises sont situées loin les unes des autres, ce qui pose des défis comme les longs trajets en autobus pour se rendre à l'école et en revenir.

Quelques questions et défis actuels

Même si le taux global de bilinguisme au sein des communautés anglophones du Québec soit élevé, la monoparentalité, le chômage, la pauvreté et l'instabilité économique frappent les communautés *minoritaires* anglophones du Québec plus durement, de manière disproportionnée, que la communauté majoritaire francophone (RCSSS, [2024](#)).

Tableau 1*Québec, selon le groupe linguistique*

Caractéristiques	Anglophones		Francophones	
	Total	%	Total	%
Population totale	1 253 580	14,9 %	7 074 330	84,1 %
Familles monoparentales	150 580	12,1 %	805 215	11,5 %
Chômeurs	75 910	10,9 %	255 990	6,9 %
Revenu annuel inférieur à 20 000 \$	269 805	25,7 %	1 154 945	19,9 %
Revenu annuel supérieur à 50 000 \$	357 635	34,1 %	2 236 925	38,5 %

Note : Adapté du RCSSS ([2024](#)).

Comme le montre le [Tableau 1](#) ci-dessus, les communautés *mino-joritaires* anglophones sont proportionnellement plus à risque de souffrir d'inégalités socio-économiques que leurs homologues de la majorité francophone. Un rapport récent de la Table ronde provinciale sur l'emploi (PERT) concernant la pauvreté au sein des communautés *mino-joritaires* anglophones du Québec a également tiré la sonnette d'alarme (Gagnon & Kuzviwanza, [2023](#)). Selon notre interprétation des données du MEQ ([2023a](#)) concernant l'indice de défavorisation de ses écoles, les écoles anglaises sont souvent plus défavorisées socialement et économiquement que les écoles françaises situées dans la même zone de recrutement.

Les CSC-MS : une solution potentielle

Bon nombre de chercheurs nord-américains affirment que la mise en œuvre d'un modèle, d'une approche et d'une structure d'école ancrés dans la communauté peut aider les enfants et les jeunes sous-performants qui vivent dans des zones défavorisées à obtenir de meilleurs résultats scolaires (Dryfoos, [2002](#), [2010](#); Maier et al., [2017](#)). Cependant, ce ne sont pas les seuls avantages. Ils peuvent également aider les écoles de certaines CLOSM à prospérer sur le plan de la langue, de la culture et de l'identité grâce à la formation de partenariats et de relations étroites entre les individus et les organismes (Bélanger et al., [2011](#)). En particulier, les CSC-MS visent à créer un sentiment d'appartenance non seulement aux communautés *mino-joritaires* anglophones, mais aussi au Québec. De plus, ils favorisent une vision positive du bilinguisme, grâce à des initiatives telles que le projet Ma place est ici! (Lamarre, [2022](#)).

Depuis 2006, certaines communautés *mino-joritaires* anglophones tentent de résoudre divers problèmes et défis en mettant en œuvre l'un des trois modèles de centres scolaires et communautaires suivants : CSC à site unique, CSC à sites multiples ou CSC ayant un modèle satellite (CSC-MS) (Lamarre, [2022](#)). Toutefois, dans le cadre de la présente étude, le présent rapport se concentrera sur les CSC-MS. Comme le souligne Lamarre ([2022](#)), l'adoption du modèle des CSC-MS est perçue par certains comme un moyen

de maximiser le financement limité disponible pour l'initiative des CSC dans le cadre de l'[Entente Canada-Québec pour l'enseignement dans la langue de la minorité et des langues secondes](#).

Bien qu'il existe des modèles similaires aux États-Unis et au Canada, appelés respectivement *community schools* (écoles communautaires) ([nea.org](#) ou [communityschools.org](#)), *citizen schools* (écoles citoyennes) ([citizenschools.org](#)) ou écoles communautaires citoyennes (*civic community schools*) ([ecc-canada.ca](#)), les CSC-MS du Québec restent uniques en ce sens qu'ils sont les seuls à viser à répondre aux besoins des individus et des communautés de la *minorité* anglophone situés dans une province à majorité francophone, mais faisant également partie de la majorité anglophone du Canada. Les CSC-MS mettent l'accent sur la lutte contre les disparités sociales, scolaires et économiques pour les communautés *minoritaires* d'expression anglaise de deux manières :

- 1) comme une approche intégrée qui vise à planifier et gérer les changements éducatifs et communautaires (MELS, [2012](#));
- 2) en tant que structure complémentaire de partenariat entre l'école et la communauté qui soutient la *réussite éducative* (y compris la *vitalité* et la *complétude institutionnelle*).

Le financement des CLOSM offert dans le cadre de l'[Entente Canada-Québec](#) est devenu un élément fondamental de l'approche intégrée (Lamarre, [2022](#); Lamarre et al., [2021](#)) et de la structure (Qu'Anglo, [2015](#)) des CSC-MS, qui permet aux commissions scolaires et à LEARN Québec, ainsi qu'au personnel, aux bénévoles et aux partenaires, de mieux servir les enfants, les jeunes et les adultes d'expression anglaise dans toute la province. De plus, certaines commissions scolaires desservant des élèves d'expression anglaise utilisent diverses mesures complémentaires à l'[Entente Canada-Québec](#) pour financer davantage leur CSC-MS, et plus particulièrement pour retenir les ADC, en demeurant concurrentielles par rapport à d'autres postes et à d'autres employeurs.

Indices de défavorisation et CSC-MS du Québec

Au Québec, le gouvernement provincial utilise l'indice du seuil de faible revenu (SFR) et l'indice de milieu socio-économique (IMSE) pour classer les écoles sur une échelle de 1 à 10, où 1 est attribué aux écoles les plus favorisées et 10 aux écoles les plus défavorisées (MEQ, [2023a](#)). Selon les données présentées dans le [Tableau A2](#), les CSC-MS sont souvent des écoles défavorisées (MEQ, [2023a](#)).

Objectif du projet de recherche

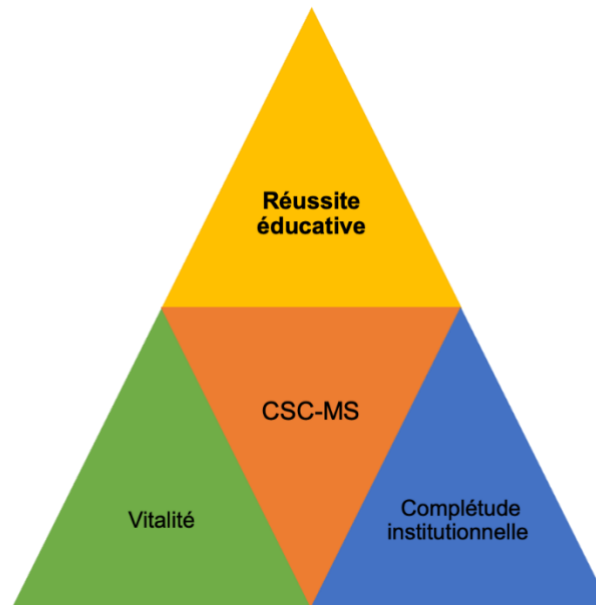
Dans le présent rapport, nous présentons nos conclusions concernant la manière dont les CSC-MS favorisent la *réussite éducative* des élèves anglophones au Québec, et la mesure dans laquelle ils le font. Les élèves peuvent être aussi bien des enfants d'âge préscolaire accompagnés de leur famille que des apprenants adultes, y compris des personnes âgées. À cette fin, nous présenterons les quatre concepts qui constituent le fondement de notre étude, à savoir les CSC-MS, la *réussite éducative*, la *vitalité* et la *complétude institutionnelle*, afin d'assurer une compréhension commune de notre analyse.

Cadre conceptuel

Le cadre conceptuel de la présente étude ([Figure 2](#)) est ancré dans la recherche pédagogique sur les CLOSM du Canada. Il est composé de quatre concepts interdépendants : *CSC-MS*, *réussite éducative*, *vitalité* et *complétude institutionnelle*.

Figure 2

Cadre conceptuel



Le concept de *réussite éducative* correspond au résultat souhaité pour chaque élève du Québec. Il inclut, sans s'y limiter, la réussite scolaire (MEES, [2017](#); MEQ, [2023b](#), [2024](#)). La *réussite éducative* se situe donc au sommet de la pyramide et en est la composante la plus perceptible. Ensuite, à la base de la pyramide, se trouvent trois autres concepts. Le concept de *CSC-MS* est au centre du schéma, car il réunit et opérationnalise les deux autres concepts : *vitalité* et *complétude institutionnelle*. Ensemble, ces quatre concepts forment le cadre utilisé dans la présente étude pour définir la *réussite éducative* des élèves de la *minorité* anglophone au Québec.

Réussite éducative

Le concept de *réussite éducative* est polysémique. Par exemple, pour certains chercheurs, il peut s'agir d'une question de taux d'obtention de diplôme par opposition au taux de décrochage (Seynhaeve et al., [2024](#)), ou d'implication et d'antécédents familiaux (Linver et al., [2004](#)). Pour d'autres, la *réussite éducative* nécessite des changements systémiques afin que tous les élèves puissent réussir dans les lieux d'apprentissage (Matthews et Malenfant, [2024](#)). Dans la présente étude, trois documents ministériels québécois ont été principalement pris en considération pour conceptualiser la *réussite éducative* en relation avec les CSC-MS :

1. la *Politique de la réussite éducative* du MEES, qui propose six indicateurs constitutifs de la *réussite éducative* : diplomation et qualification; équité; prévention; maîtrise de la langue; parcours éducatif; milieu de vie (MEES, [2017](#));
2. le *Plan stratégique 2023-2027* du MEQ, qui comprend des indicateurs de réussite des élèves et s'articule autour de quatre enjeux : *réussite éducative*; personnel scolaire; gouvernance; sports, loisirs et plein air; ce à quoi s'ajoutent les objectifs associés à chaque enjeu (MEQ, [2023b](#));
3. le *Plan d'action 2024-2025* du MEQ, qui reprend brièvement le *Plan stratégique*, mais décrit également des actions en lien avec chacun des objectifs, y compris ceux relatifs à la *réussite éducative* :
 - pour améliorer la réussite des élèves;
 - pour moderniser et promouvoir la formation professionnelle;
 - pour rénover et moderniser les infrastructures scolaires;
 - pour développer de nouveaux projets éducatifs spéciaux;
 - pour améliorer le bien-être et la sécurité des élèves (MEQ, [2024](#)).

L'ensemble de ces indicateurs, enjeux, objectifs et actions constitue le socle de la *réussite éducative* dans la présente étude.

Il est important de noter que la *réussite éducative* va au-delà de la simple obtention d'un diplôme à l'intérieur des murs de l'école (MEES, [2017](#)). Elle fait référence à la capacité d'un élève, avec l'aide de différents membres de la société, à réaliser son plein potentiel de manière holistique, indépendamment de ses antécédents, de son statut socio-économique ou d'autres caractéristiques. En d'autres termes, la *réussite éducative* tend à concerner la personne dans son ensemble, plutôt qu'un aspect limité de celle-ci en tant qu'élève. Comme nous le verrons, les CSC-MS, ainsi que la *vitalité* et la *complétude institutionnelle*, sont étroitement liés à la *réussite éducative*.

Centres scolaires et communautaires ayant un modèle satellite

Pour soutenir les élèves, les familles et les communautés d'expression anglaise du Québec, des CSC ont été créés dans certaines écoles en 2006, et d'autres se sont ajoutés au réseau au fil des ans (Lamarre, [2022](#)). L'objectif de cette initiative est d'« [allier] l'éducation et d'autres ressources comme les services de santé et les services sociaux » (MEQ, [s. d.](#)), en facilitant les

partenariats école-communauté et l'accès à des ressources partagées (Horrocks, [2021](#)). L'un des modèles de CSC est le modèle satellite, dans lequel un agent de développement communautaire (ADC) est embauché pour travailler dans plusieurs écoles d'une région, en utilisant le même plan d'action et en appliquant les mêmes stratégies et activités dans les écoles qui lui sont assignées (Lamarre, [2022](#)).

Selon un document non publié de l'équipe PRT (Estuaries Learning Consulting Group, [2018](#)), les CSC-MS se sont révélés bénéfiques pour la communauté anglophone du Québec en améliorant l'accès aux ressources et le sentiment d'appartenance à la communauté, ce qui, à son tour, contribue à responsabiliser les élèves en tant que membres de leur communauté. Leur succès peut être attribué à l'établissement et au maintien de relations école-communauté avec des institutions privées et publiques, ainsi qu'avec des individus, qui répondent aux besoins et aux intérêts des communautés *mino-joritaires* d'expression anglaise dans les secteurs de l'enseignement primaire, secondaire et de l'éducation des adultes.

Vitalité

Dans la présente étude, la *vitalité* est le baromètre utilisé pour décrire, expliquer et analyser comment et dans quelle mesure les CSC-MS appuient la *réussite éducative* par rapport à l'état actuel des activités, des événements et des partenariats, tout en tenant compte des pressions internes et externes qui influent sur la viabilité des communautés *mino-joritaires* d'expression anglaise. Le concept s'aligne sur le *Cadre de travail pour la vitalité des communautés de langue officielle en situation minoritaire* du gouvernement du Canada (Gouvernement du Canada, [2021](#)). Le Cadre est particulièrement pertinent pour la présente étude, car il reconnaît les besoins des communautés *mino-joritaires* anglophones du Québec en tant que CLOSM, et notamment la nécessité d'adopter une approche équilibrée à l'égard des politiques et pratiques en matière de langue, de culture et d'identité, compte tenu des enjeux et défis sociaux, économiques et éducatifs présentés précédemment dans la Revue de la littérature.

Le Cadre examine le leadership individuel et collectif, la mobilisation, la langue, la culture, l'identité, les activités récréatives et culturelles, les services institutionnels et l'usage de la langue par sa visibilité et son audibilité, ainsi que la participation et l'expansion sociale et économique des communautés *mino-joritaires* anglophones (Gouvernement du Canada, [2021](#)). À ce titre, il comporte cinq dimensions : ethnolinguistique (identité linguistique des CLOSM); institutionnelle (présence des CLOSM dans les institutions, comme les écoles); spatiale (présence des CLOSM dans les espaces publics); culturelle (présence des CLOSM dans les arts); et temporelle (patrimoine partagé et mémoire collective des CLOSM) (Gani, [2023](#); Gouvernement du Canada, [2021](#); Roy, [2021](#), [2023](#)).

Enfin, il convient de noter que le concept de *vitalité* ne s'emploie pas uniquement en relation avec le contexte des communautés *mino-joritaires* d'expression anglaise du Québec. Il a également été utilisé pour décrire diverses études de recherche au sein de communautés minoritaires d'expression française situées à l'extérieur du Québec (Belkhodja et al., [2012](#)).

Complétude institutionnelle

La *complétude institutionnelle* comprend, sans s'y limiter, les partenariats informels et formels (p. ex. hôpitaux, journaux, théâtres, groupes communautaires) établis pour soutenir l'épanouissement et le développement des CLOSM. Elle comprend aussi l'examen du soutien institutionnel ou du contrôle institutionnel des CLOSM (Breton, [1964](#); Landry et al., [2013](#)). Bien qu'il soit encore utilisé aujourd'hui par de nombreux chercheurs partout dans le monde, ce concept a d'abord été inventé par Breton ([1964](#)) en lien avec la description et l'analyse des immigrants et de leurs communautés ethniques. D'autres chercheurs continuent d'y faire référence (voir Cardinal et Léger, [2017](#); Mathieu-Bédard, [2016](#); Pichette et Gosselin, [2013](#)) en ce qui concerne les CLOSM au Canada et d'autres minorités dans le monde. La *complétude institutionnelle* est utilisée pour analyser les différents degrés de contextes, d'avancées et d'obstacles juridiques, historiques, politiques, institutionnels et démographiques au sein des CLOSM (Breton, [1964](#)).

Question et sous-questions de recherche

Sur la base de notre revue de la littérature et de notre cadre conceptuel, la présente étude vise à répondre à une question globale et à deux sous-questions. Ces questions sont les suivantes :

- Comment et dans quelle mesure les CSC-MS favorisent-ils la *réussite éducative*?
 - Comment et dans quelle mesure les CSC-MS favorisent-ils la *vitalité* des CLOSM anglophones?
 - Comment et dans quelle mesure les CSC-MS favorisent-ils la *complétude institutionnelle*?

Méthodologie

Aperçu du plan de recherche

L'objectif de notre étude à méthodes mixtes était de comprendre comment, et dans quelle mesure, les CSC-MS favorisent la *réussite éducative* des élèves (Anadón, [2006](#); Gagnon, [2012](#)). Nous avons utilisé un plan séquentiel à méthodes mixtes (Leech et Onwuegbuzie, [2009](#)) qui comprenait un questionnaire à méthodes mixtes (phase 1), suivi d'entrevues qualitatives (phase 2). Le recours à des méthodes mixtes nous a permis d'utiliser le questionnaire pour recruter des participants potentiels aux entrevues, tout en élargissant la profondeur et l'étendue de notre compréhension de la *réussite éducative* grâce à la combinaison de données quantitatives et qualitatives.

Il convient de noter que le questionnaire et le protocole d'entrevue ont été élaborés en anglais, puis traduits et adaptés en français, et vérifiés par un traducteur québécois anglais-français. Les outils de recrutement, le questionnaire et les entrevues ont été mis à la disposition des participants dans les deux langues officielles du Canada. Les participants se sont vus demander quelle langue officielle ils préféraient pour les entrevues. Alors que certains ont répondu aux questions uniquement en anglais ou uniquement en français, d'autres ont choisi de répondre dans les deux langues. Certains participants ont également combiné les deux langues (l'alternance des langues ou les marques transcodiques) pour répondre à une question, tandis que d'autres participants ont alterné les deux langues pour répondre aux différentes questions.

Enfin, pour mieux comprendre l'initiative des CSC, trois membres de l'équipe de recherche ont assisté à la conférence CSC 2024 organisée par l'équipe PRT en avril 2024. Deux membres de l'équipe ont visité un site de CSC-MS en septembre 2024, et la chercheuse principale a également assisté à la conférence de l'Association des commissions scolaires anglophones du Québec (ACSAQ) en septembre 2024.

Participants

Phase 1 : Participants ayant répondu au questionnaire

Après approbation de notre étude par le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, nous avons recruté des participants pour remplir le questionnaire entre le 12 octobre 2023 et le 14 décembre 2023, en envoyant des invitations par courriel aux ADC, aux directions d'école, aux partenaires communautaires, à l'équipe PRT et aux représentants des commissions scolaires responsables des CSC-MS. Les ADC et la directrice de l'équipe PRT ont été invités à transmettre le courriel à leurs partenaires communautaires, et les directions d'école ont été invitées à le partager avec leurs enseignants et autres membres du personnel scolaire, les membres du conseil d'établissement et, dans le cas des centres d'éducation des adultes, avec leurs apprenants. En outre, nous avons contacté par courrier électronique les partenaires des CSC figurant sur les différents sites Web et

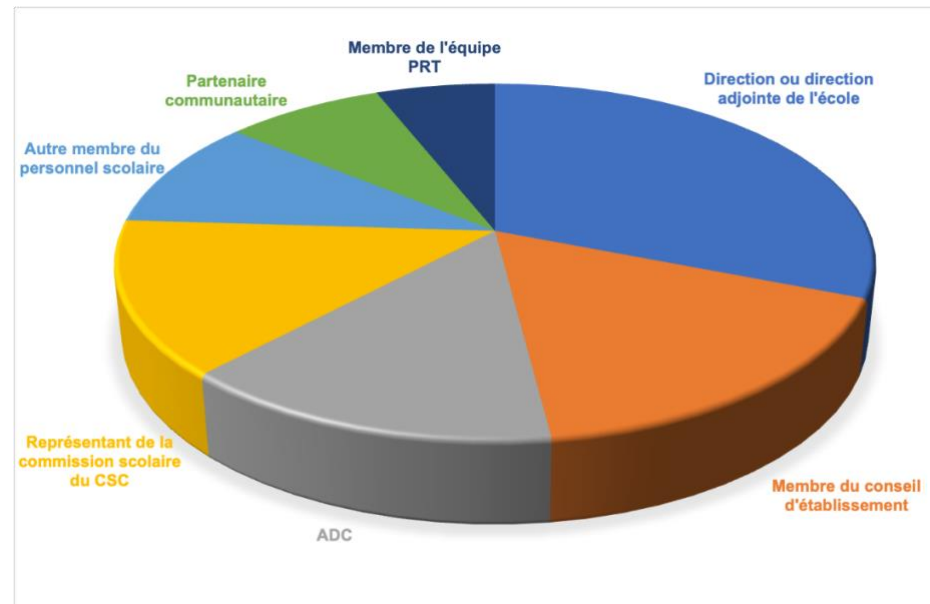
pages Facebook des CSC-MS. Ainsi, nos participants ont été recrutés à la fois par échantillonnage ciblé et par échantillonnage en boule de neige. Au total, 153 participants ont commencé à remplir le questionnaire. Cependant, après avoir éliminé les réponses en double et les participants qui ont rempli moins de 10 % du questionnaire, nos données quantitatives se composent des réponses de 71 participants.

Le [Tableau B1](#) présente des données démographiques sur les répondants au questionnaire. La plupart des participants étaient anglophones (72 %), mais certains étaient bilingues anglais-français (20 %), parlaient français (7 %) ou utilisaient une autre langue à la maison (1 %). En outre, les participants se sont identifiés comme étant principalement de race blanche (86 %) et de sexe féminin (72 %). La plupart des participants étaient titulaires d'un baccalauréat (42 %) ou d'un certificat d'études supérieures (42 % également).

Les participants étaient des directions ou directions adjointes d'école (31 %), des membres de conseils d'établissement (17 %), des ADC (14 %), des représentants de commissions scolaires de CSC (14 %), des enseignants et d'autres membres du personnel scolaire (10 %), des partenaires communautaires (8 %) et des membres de l'équipe PRT (6 %). La [Figure 3](#) présente une répartition visuelle des participants en fonction de leur rôle.

Figure 3

Participants selon le rôle



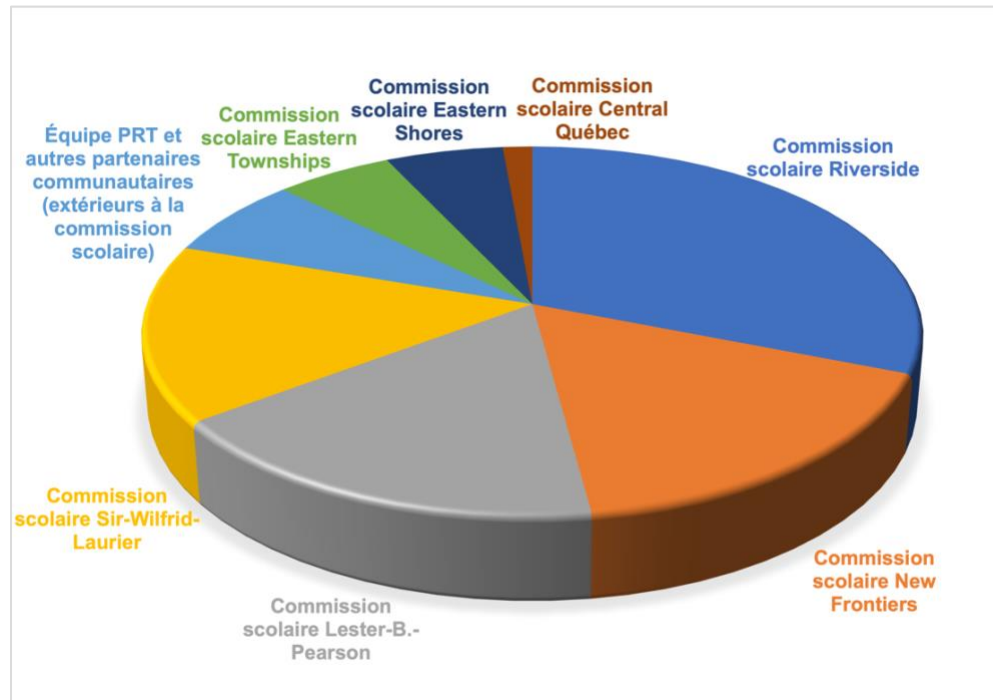
La plupart des participants (58 %) étaient relativement nouveaux (0-5 ans) dans leurs fonctions respectives.

Le [Tableau B2](#) présente le contexte démographique des CSC-MS participants. Le groupe le plus important de participants provenait de la Commission scolaire Riverside ou travaillait pour elle (31 %). Venaient ensuite la Commission scolaire New Frontiers (17 %) et la Commission scolaire Lester-B.-Pearson (17 %).

Toutes les commissions scolaires dotées d'un CSC-MS étaient au moins partiellement représentées (voir [Figure 4](#)), même si les commissions scolaires de moindre taille comptaient moins de participants. Cela peut s'expliquer par le choix des participants de partager ou non le questionnaire de sondage après l'avoir rempli via la méthode d'échantillonnage en boule de neige, ou par la différence de taille entre les commissions scolaires.

Figure 4

Commission scolaire ou autre affiliation



La plupart des participants travaillaient au niveau primaire (86 %), bien que le niveau secondaire (45 %) et l'éducation des adultes (18 %) aient été largement représentés. La majorité des participants ont déclaré que leur école CSC-MS était située dans une petite ville (55 %). Venaient ensuite les écoles des grandes villes (38 %) et des villages (17 %)².

Phase 2 : Participants aux entrevues

Dans le questionnaire, 15 participants ont manifesté leur intérêt pour une entrevue. Au bout du compte, 12 participants ont pris part à des entrevues individuelles. Les participants ont été recrutés parmi les sept commissions scolaires anglophones du Québec qui ont des CSC-MS, l'équipe PRT et les partenaires communautaires des CSC-MS. Il s'agissait d'ADC ($n = 4$), de directions ou directions adjointes d'école ($n = 3$), de partenaires communautaires ($n = 2$), d'un représentant de commission scolaire ($n = 1$), d'un membre de l'équipe PRT ($n = 1$) et d'un membre du conseil d'établissement d'une école membre d'un CSC-MS ($n = 1$). Six participants ont déclaré être des femmes et six ont déclaré être des hommes.

Élaboration des instruments

Phase 1 : Élaboration du questionnaire

La conception du questionnaire s'est faite suivant les procédures standard d'élaboration de sondages (McCoach et al., [2013](#)). Tout d'abord, nous avons défini les concepts que nous voulions mesurer, à savoir la *réussite éducative*, la *vitalité* et la *complétude institutionnelle*, ainsi que la satisfaction globale à l'égard des CSC-MS. Ces concepts sont dérivés de l'énoncé de mission de l'équipe PRT (LEARN, [s.d.](#)) pour les CSC, qui consiste à :

favoriser la réussite des élèves [réussite éducative] et contribuer à la vitalité de la communauté anglophone minoritaire [vitalité]. À l'instar d'autres mouvements d'écoles communautaires dans le monde, ils se concentrent sur l'amélioration des résultats scolaires et du développement des jeunes en établissant des liens entre les écoles, les familles, les organisations locales et les organismes régionaux et provinciaux. Ces liens permettent d'améliorer la coordination et l'accès aux ressources [complétude institutionnelle].

Après avoir défini ce que nous voulions mesurer, nous avons rédigé les éléments du questionnaire, opérationnalisant chacun des trois construits en les faisant correspondre aux cadres du gouvernement du Québec et du gouvernement du Canada et en choisissant les échelles appropriées, la plupart des questions ayant une échelle de Likert à quatre points allant de *fortement d'accord* à *fortement en désaccord*. Plus précisément, nous avons fait correspondre la plupart des questions sur la *réussite éducative* à divers

² Une grande ville est un grand centre de population qui compte généralement plus de 100 000 habitants, une petite ville est un centre de population de taille moyenne qui peut compter entre 100 et 100 000 habitants, et un village est un petit centre de population qui peut compter entre 100 et environ 3 000 habitants.

documents québécois sur la *réussite éducative* (MEES, [2017](#); MEQ, [2023b](#), [2024](#)), et les questions sur la *vitalité* au *Cadre pour la vitalité des communautés de langue officielle en situation minoritaire (CLOSM)* du gouvernement du Canada (Gouvernement du Canada, [2021](#)). Les questions sur la *complétude institutionnelle* ont été mises en correspondance avec Breton ([1964](#)) ainsi qu'avec Cardinal et Léger ([2017](#)). En plus des questions quantitatives, nous avons ajouté des questions ouvertes pour obtenir plus de détails. Plus précisément, nous avons demandé aux participants : « Concernant les énoncés qui précèdent, veuillez fournir des exemples » (p. ex., « Soutiennent les élèves dans le développement de leurs compétences numériques »). Enfin, nous avons soumis les éléments du questionnaire à un essai pilote pour en vérifier la clarté et en valider le contenu.

Le questionnaire final comprenait trois sections : des questions démographiques (p. ex., « Quel poste occupez-vous actuellement dans les CSC ayant le modèle satellite? »), des questions liées à la *réussite éducative*, à la *vitalité* et à la *complétude institutionnelle* (p. ex. : « Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les énoncés suivants concernant le ou les CSC ayant le modèle satellite dans lequel ou lesquels vous êtes impliqué-es? [...] Soutiennent le développement des compétences en lecture et en écriture en français tout au long de la vie. ») et trois questions évaluatives (par ex. : « Dans l'ensemble, je pense que mon ou mes CSC ayant le modèle satellite aident les élèves anglophones en situation de minorité linguistique à s'épanouir au Québec. »). La liste complète des éléments du questionnaire se trouve à l'[Annexe C](#).

Phase 2 : Élaboration du protocole d'entrevue

Le protocole d'entrevue était basé sur les mêmes concepts que ceux utilisés dans le sondage : *réussite éducative*, *vitalité*, *complétude institutionnelle* et satisfaction globale à l'égard des CSC-MS. Une fois le protocole d'entrevue élaboré, les questions ont fait l'objet d'un essai pilote auprès de membres de communautés *mino-joritaires* anglophones du Québec, en anglais, et de membres de la majorité francophone, en français. Par la suite, certaines expressions linguistiques ont été ajustées afin de réduire la possibilité de barrières linguistiques. Une copie des protocoles d'entrevue en anglais et en français se trouve à l'[Annexe D](#).

Collecte des données

Phase 1 : Collecte des données du questionnaire

Nous avons recueilli les données du questionnaire au cours de l'automne 2023, sur une période de neuf semaines. Nous avons initialement prévu une période de sept semaines, mais nous avons dû repousser l'échéance en raison de problèmes de relations de travail (c.-à-d. une grève provinciale des enseignants) (Laframboise, [2023](#)). Plusieurs invitations par courriel, avec des hyperliens vers le sondage dans les deux langues officielles, ont été envoyées une fois par semaine, pendant six semaines, afin de recruter le plus grand nombre de participants possible. L'élaboration et le déploiement du questionnaire se sont faits au moyen de la plateforme LimeSurvey. Il fallait environ 15 minutes pour répondre au questionnaire. Aucune compensation n'a été offerte aux participants.

Phase 2 : Collecte des données des entrevues

La chercheuse principale a réalisé les entrevues entre décembre 2023 et février 2024. Alors que des entrevues de groupe en ligne avaient été initialement proposées, la grève des enseignants et ses conséquences ont rendu le calendrier plus difficile que prévu, ce qui a conduit à privilégier les entrevues individuelles en ligne. Celles-ci ont été réalisées sur la plateforme Zoom et ont duré environ 25 minutes chacune. Aucune compensation n'a été offerte aux participants aux entrevues.

Analyse des données

Phase 1 : Analyse des données du questionnaire

Les données quantitatives issues du questionnaire ont été analysées au moyen de statistiques descriptives. Nous avons été limités dans les types d'analyses statistiques que nous avons pu effectuer en raison de la taille relativement faible de l'échantillon. Cependant, l'utilisation de statistiques descriptives nous a permis de résumer et décrire les principales tendances ressortant de nos données. La première section du questionnaire contenait des données démographiques que nous avons analysées au moyen de tableaux de fréquence. Pour la deuxième section, nous avons analysé les données en calculant d'abord le score moyen et l'écart-type (ET) pour chaque question. Ensuite, nous avons combiné dans des sous-échelles des éléments du sondage mesurant des sujets similaires afin de condenser les données et de faire ressortir des tendances générales. Par exemple, quatre questions mesurant diverses facettes de la maîtrise de l'anglais ont été combinées en une sous-échelle appelée « maîtrise de l'anglais ». Nous avons ensuite comparé ces sous-échelles les unes aux autres par le biais de leurs scores moyens afin de décrire les points forts et les points faibles relatifs des CSC-MS. Enfin, nous avons combiné ces sous-échelles dans les trois échelles globales de la *réussite éducative*, de la *vitalité* et de la *complétude institutionnelle*, et nous avons à nouveau comparé ces résultats. La dernière section du questionnaire, qui contenait trois questions d'évaluation globale, a été analysée en calculant le score moyen et l'écart-type pour chaque élément. Les éléments des questions ouvertes du sondage ont fait l'objet d'une analyse thématique.

Phase 2 : Analyse des données des entrevues

Les données qualitatives issues du questionnaire et des entrevues ont été analysées à l'aide d'une approche hybride de codage inductif et déductif et d'analyse thématique, conformément à Fereday et Muir-Cochrane (2006). Comme le suggèrent ces auteurs, le manuel de codage a d'abord été élaboré à l'aide du cadre conceptuel. La fiabilité des codes a ensuite été testée en demandant à des assistants de recherche de procéder à un codage consensuel des données et en faisant vérifier les codes par la chercheuse principale. Ensuite, les thèmes initiaux ont été cernés par chaque membre de l'équipe, puis négociés afin d'arriver à une liste commune de thèmes fondée sur le cadre conceptuel de l'étude. Les codes ont ensuite été appliqués au reste des entrevues et, finalement, les codes et les thèmes d'identification ont été reliés en examinant les passages codés des entrevues. Il s'agissait de thèmes de premier ordre, de thèmes regroupés et de thèmes de second ordre. Une fois les thèmes codés confirmés ou modifiés par l'équipe, ils ont été comparés aux résultats issus des données qualitatives afin d'identifier les similitudes et les différences entre les deux ensembles de données.

Nous avons utilisé NVivo 14 tout au long de ce processus. L'objectif de cette approche hybride détaillée de l'analyse des données était de s'assurer qu'elle pourrait être reproduite par de futurs chercheurs, le cas échéant (Feredey et Muir-Cochrane, [2006](#)).

Intégration des données des questionnaires et des entrevues en vue de l'analyse

Nous avons utilisé une approche d'analyse mixte pour intégrer les données quantitatives et qualitatives. Plus précisément, nous avons analysé les données à partir de plusieurs perspectives et sources de données afin de décrire les convergences et les divergences entre les données, ainsi que les concordances et les écarts. Alors que les données quantitatives nous ont permis d'observer un large éventail de tendances sur un échantillon plus large de participants, les données qualitatives nous ont permis d'explorer ces tendances de manière plus approfondie et plus nuancée. Enfin, nous avons intégré les données quantitatives par le biais d'affichages conjoints, qui donnent un aperçu des résultats des données quantitatives et qualitatives (Haynes-Brown et Fetters, [2021](#)).

Résultats

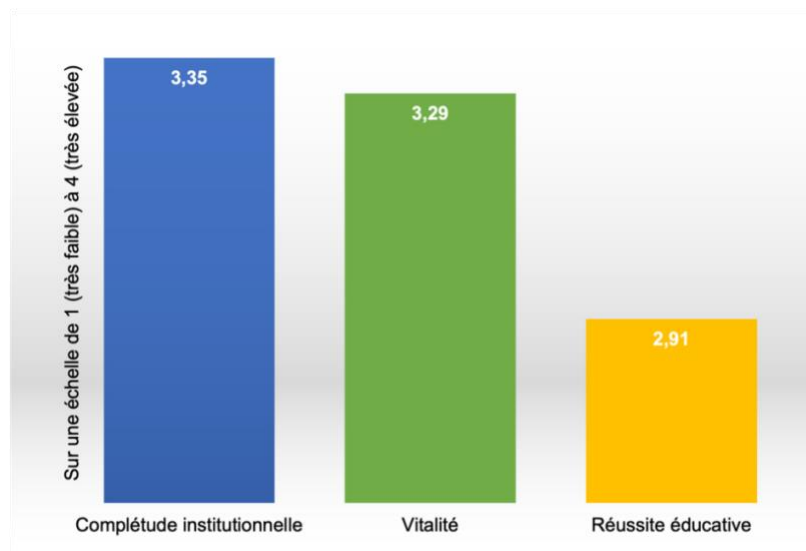
Les résultats de notre étude à méthodes mixtes sont présentés dans l'ordre où les données ont été recueillies : les résultats quantitatifs sont suivis des résultats qualitatifs. Si les données quantitatives ont permis de dresser un tableau général de la *réussite éducative*, de la *vitalité* et de la *complétude institutionnelle* des CSC-MS, les données qualitatives nous ont aidés à mieux comprendre les données quantitatives.

Résultats liés aux échelles globales

Dans l'ensemble, les participants au sondage ont une perception positive des CSC-MS en ce qui a trait aux trois variables que nous avons mesurées : *réussite éducative*, *vitalité* et *complétude institutionnelle*. Comme le montre la [Figure 5](#), les participants ont attribué le score le plus élevé à la *complétude institutionnelle* (établissement de partenariats, espaces anglophones et bilingues dans les infrastructures scolaires et communautaires), avec un score moyen de 3,35 (sur une échelle de 1 (très faible) à 4 (très élevé)). La *vitalité* arrive en deuxième position, avec un score moyen de 3,29, et la *réussite éducative* est la moins bien classée, avec un score de 2,91. Dans ce dernier cas, bien que les participants soient d'accord pour dire que les CSC-MS favorisent la *réussite éducative*, il s'agit plutôt d'un score moyen indiquant qu'ils n'étaient ni fortement d'accord, ni fortement en désaccord. L'écart-type (*ET*) pour chaque variable est précisé au [Tableau C1](#).

Figure 5

Scores moyens pour la complétude institutionnelle, la vitalité et la réussite éducative



Au cours des entrevues individuelles, les participants ont abordé différents aspects de la *réussite éducative*, de la *vitalité* et de la *complétude institutionnelle*. De nombreux participants ont mentionné le rôle clé des CSC-MS et des ADC dans la création de liens à tous les niveaux de la communauté. Presque tous les participants s'accordaient à dire que la *réussite éducative* des élèves va au-delà de la réussite scolaire. Pour de nombreux participants, la *réussite éducative* inclut également la citoyenneté active. Pour quelques-uns, elle implique également la réalisation de son potentiel, ainsi que le bien-être socio-émotionnel :

« Pour moi, la réussite, c'est de construire des êtres humains capables d'être des citoyens actifs au sein de leur propre communauté, et s'ils peuvent aller plus loin, c'est formidable. Mais c'est qu'ils réussissent dans leur propre vie, dans quelque capacité que ce soit. »

« Il ne s'agit pas seulement de réussite scolaire [...] la réussite sociale et émotionnelle [...] est, vous le savez, liée. »

Cependant, aucun des participants n'a fait directement référence à l'existence de la Politique de la réussite éducative du gouvernement précédent (voir MEES, [2017](#)), ni au Plan stratégique (voir MEQ, [2023b](#)) et au Plan d'action (voir MEQ, [2024](#)) du gouvernement actuel.

Les CSC-MS sont un élément clé dans la (re)production et le maintien de la *vitalité* des communautés *mino-joritaires* anglophones, et plus particulièrement des écoles anglaises. Un participant a résumé la *vitalité*, en particulier sa composante d'appartenance, en termes de citoyenneté active :

« L'appartenance signifie que l'on est apprécié en tant que citoyen, au même titre que n'importe qui d'autre, quelle que soit son appartenance ethnique, sa langue ou sa région d'origine. Il s'agit simplement d'être considéré comme un égal. »

Un autre participant a ajouté qu'il aimerait que la *vitalité* de la communauté anglophone soit davantage reconnue dans la société québécoise :

« Je crois que les présentations officielles par des organismes officiels qui célèbrent l'histoire, le patrimoine et la communauté des anglophones sont essentielles pour accroître la connaissance et la tolérance entre toutes les communautés. »

En ce qui concerne la *complétude institutionnelle*, la plupart des participants s'accordaient à dire que les ADC jouent un rôle essentiel dans l'établissement de partenariats et l'accès aux écoles. Ils contribuent à la création et au maintien de partenariats intergénérationnels entre les CSC-MS et la communauté locale, ainsi que de partenariats entre les organismes communautaires. Comme l'a exprimé l'un des participants :

« Les ADC [...] s'en occupent, ils sont pertinents et essentiels pour assurer la liaison entre les communautés scolaires, les aînés, les jeunes, les familles, les centres communautaires, les tables de concertation. »

D'autres participants ont adopté une position plus critique à l'égard de leur expérience auprès ou au sein de leur(s) CSC-MS. Par exemple, un participant a fait part de l'opinion suivante sur la manière dont la dynamique du pouvoir au sein des partenariats entre l'école et la communauté se manifeste parfois :

« Si les écoles considèrent les partenariats comme des services, il ne s'agit pas d'un partenariat. Il s'agit simplement d'une offre de services [...] Il faut réfléchir à la manière dont les choses ont été construites [...] et à la survie des [...] services de soutien qui ne bénéficient pas d'un financement régulier. »

Les ADC sont confrontés à certains défis. Bien qu'il soit considéré comme essentiel pour les CSC-MS, le rôle d'un ADC n'est pas sans poser des problèmes récurrents, qui peuvent à leur tour contribuer à la vacance récurrente de certains postes. Certains participants ont estimé que les ADC étaient responsables de trop d'écoles au sein d'un CSC-MS et qu'ils étaient confrontés à une absence de reconnaissance systémique de leur rôle :

« Nous avons un ADC avec six écoles. Comment pouvez-vous gérer six écoles? »

« La classification des emplois de nos ADC. Ils n'ont pas de classification officielle. »

« Nos ADC sont constamment appelés à remplacer telle ou telle personne absente. Ils sont parachutés dans les salles de classe. Ce ne sont pas des enseignants, mais on les envoie dans les salles de classe pour faire du remplacement. »

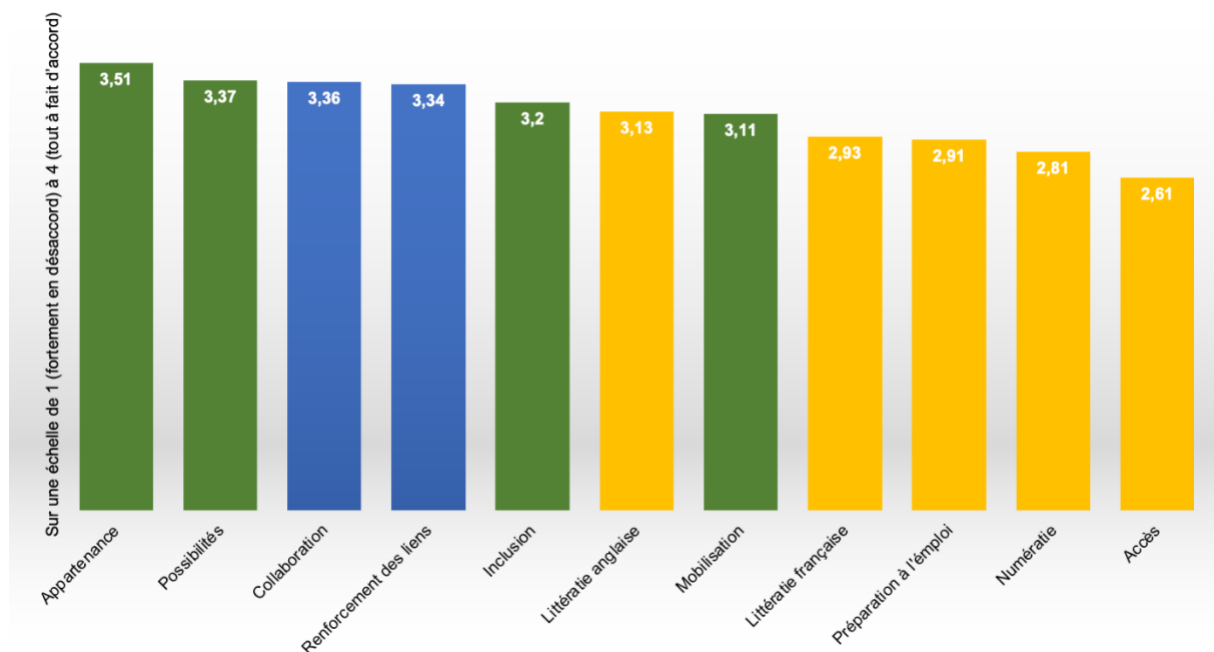
Même si ces commentaires mettent en évidence certaines difficultés, les données qualitatives globales recueillies auprès des participants aux entrevues sont largement positives, ce qui vient étayer les tendances observées dans les résultats quantitatifs.

Résultats liés aux sous-échelles

La décomposition des échelles en sous-échelles nous a permis d'obtenir une image plus granulaire des forces et faiblesses relatives des CSC-MS ([Figure 6](#)). Quels sont les points forts des CSC-MS? En particulier, les participants estiment que les CSC-MS sont très performants en matière d'appartenance (bienveillance, sentiment d'appartenance à la communauté et valorisation des citoyens), d'opportunités (possibilités d'activités sportives et de plein air, de loisirs, d'utilisation des langues et d'activités entrepreneuriales) et de collaboration (collaboration aux niveaux de la famille, de l'école, de la commission scolaire et de la communauté). D'une manière générale, les participants ont estimé que les CSC-MS offraient un soutien relativement plus important en matière de littératie en anglais qu'en matière de numératie et de littératie en français. La sous-échelle la moins bien classée était celle de l'accès aux services (orthophonie, ergothérapie, psychologue et services de santé mentale, par exemple). Les éléments de chaque sous-échelle, ainsi que les scores correspondant à chaque élément, figurent dans le [Tableau C4](#) pour la *réussite éducative*, le [Tableau C5](#) pour la *vitalité* et le [Tableau C6](#) pour la *complétude institutionnelle*.

Figure 6

Scores moyens des sous-échelles



Note : ■ Vitalité ■ Complétude institutionnelle ■ Réussite éducative

Dans cette section, nous présentons certaines citations sur la manière dont les différents participants perçoivent les CSC-MS, en fonction de certaines des sous-échelles récurrentes susmentionnées.

Sous-échelles de la réussite éducative

En ce qui concerne la *réussite éducative*, la plupart des participants aux entrevues ont fait part de leurs réflexions sur la contribution des CSC-MS et des ADC au soutien de la littératie, à l'organisation d'activités parascolaires et à la localisation de certains services d'éducation spécialisée au sein de la communauté locale. Certains participants ont également établi un lien entre la *réussite éducative* et la préparation à l'emploi. Plus précisément, ils ont expliqué que la lecture et l'écriture intergénérationnelles faisaient partie intégrante des activités parascolaires liées à la littératie dans leur CSC-MS :

« Nous avons un partenariat, un projet de correspondance intergénérationnelle. Ainsi, des aînés ont correspondu avec deux, trois classes au cours des trois dernières années, avec les mêmes élèves. »

« Nous avons des personnes âgées qui lisent des histoires à l'heure du coucher. Grâce à la COVID, nous avons tous découvert ce qu'était Zoom. Alors, nous avons des personnes âgées et des bénévoles [...] beaucoup de gens qui lisent des histoires aux enfants le soir [...] quand c'est l'heure d'aller au lit. »

Bien que moins nombreuses, certaines initiatives de littératie bilingue pendant les heures de cours ont été mentionnées :

« Il y a deux auteurs [...] l'un [...] anglophone, l'autre [...] francophone [...] ils écrivent exactement le même livre, mais avec leurs propres mots [...] Cela encourage beaucoup d'enfants à penser que c'est [...] normal [...] Les enseignants ont adoré. »

Des participants ont mentionné que certaines activités parascolaires des CSC-MS pourraient ne pas être accessibles aux élèves autrement :

« Donc beaucoup de choses intergénérationnelles je pense sont [...] très bénéfiques pour [...] apprendre comment se comporter en dehors de l'école aussi. »

« J'ai offert des clubs de codage après l'école [...] les clubs de codage se sont déroulés en personne, mais j'ai également organisé des clubs de codage virtuels où un partenaire participe via Zoom [...] et les élèves à la maison apprenaient le codage Scratch et le codage Python. »

D'autres participants ont expliqué que, par l'intermédiaire de leur CSC-MS, et en particulier de leur ADC, ils reçoivent une aide pour trouver et utiliser des services d'éducation spécialisée au sein de leur communauté locale :

« Par exemple, si je cherche une ressource ou si j'ai besoin d'un expert [...] en autisme ou quelque chose comme ça [...] Eh bien, boum. Vous connaissez quelqu'un, alors allons-y [...] donc oui, beaucoup de connexions, de réseaux [...] les bases de données et les lieux. »

« L'un des problèmes que rencontre la communauté est de trouver des camps d'été pour les élèves [...] Donc je cherche quel organisme [...] offre des camps d'été pour les enfants qui ont, par exemple, des difficultés d'apprentissage ou des problèmes de mobilité, ou tout ce qui précède. »

Seuls deux participants à une entrevue ont mentionné les liens entre la *réussite éducative*, la préparation à l'emploi et les CSC-MS ou ADC :

« Avec le PFAE [parcours de formation axée sur l'emploi] et les classes alternatives [pour les élèves à risque], nous avons offert des possibilités de bénévolat et de services qui leur ont permis de s'impliquer dans l'école et la communauté. »

« Nous avons également [un centre pour l'emploi des jeunes] qui travaille dans notre école grâce au partenariat mis en place il y a plusieurs années par l'ADC. »

Deux participants ont indiqué qu'il restait des aspects à améliorer en termes de *réussite éducative* globale pour leur CSC-MS :

« Avec les récents changements apportés aux CEGEP, je ne pense pas que le français soit suffisamment enseigné dès le jeune âge pour que les enfants soient prêts à entrer à l'école secondaire, voire à fréquenter l'école secondaire. »

« Les anglophones de la province sont plus susceptibles d'être au chômage que les francophones. Ils sont plus pauvres que la moyenne des francophones. Ce sont des faits [...] Les familles ont besoin de soutien [...] c'est là qu'ils [les CSC] entrent en jeu. »

En résumé, les perceptions des participants aux entrevues concernant les CSC-MS et les ADC sont majoritairement positives, selon les scores des sous-échelles de la *réussite éducative*, ce qui concorde avec les données quantitatives. Toutefois, les données qualitatives font ressortir certains aspects particuliers nécessitant une amélioration continue. Cela inclut par exemple les activités en classe des CSC-MS liées à l'apprentissage formel du français, la dissipation du mythe selon lequel les communautés *mino-joritaires* d'expression anglaise sont des Québécois riches et privilégiés, et les initiatives de préparation à l'emploi.

Sous-échelles de la vitalité

Une vision positive du bilinguisme, de l'appartenance, des opportunités et de l'inclusion est ressortie des données qualitatives. La présence du bilinguisme anglais-français au sein des CSC-MS a été fréquemment évoquée lors des entrevues :

« Souvent [...] les classes anglaises ne sont pas les seules à participer à des projets communautaires. Il y a également des classes françaises. Parfois, les partenaires communautaires qui viennent sont des francophones [...] Je dirais que, oui, dans l'ensemble c'est très bilingue. »

« Le climat politique actuel [...] ils ne cessent d'essayer de nous séparer et de nous éloigner les uns des autres. Mais nous voulons faire partie de la communauté francophone, nous voulons travailler avec elle. »

La plupart des participants aux entrevues ont indiqué que leur CSC-MS contribuait à créer un sentiment d'appartenance à leur communauté locale, scolaire ou régionale, indépendamment des frontières linguistiques socialement construites :

« Quand je, quand je regarde le Québec [ou] le Canada, je pense au sentiment d'appartenance à l'école, à la communauté locale, à la région. »

« Vous savez, je ne sais pas si j'irais jusqu'au Québec et au Canada, mais à la MRC³ [...] à la région, c'est certain. »

Le développement du leadership des jeunes au sein des CSC-MS ressort principalement des données qualitatives :

« Nous avons eu des activités de robotique dans le passé [...] cela aide à construire [...] un peu d'indépendance, un peu de leadership parmi les jeunes aussi. »

« *Girls Who Game* [...] Des élèves en sciences qui viennent et organisent un programme à l'heure du lunch, et elles [...] utilisent Minecraft et [...] c'est destiné à promouvoir les sciences auprès des jeunes filles. »

En ce qui concerne les domaines d'amélioration continue des sous-échelles de la *vitalité*, certains participants aux entrevues ont suggéré que les CSC-MS des communautés *mino-joritaires* d'expression anglaise puissent mieux se faire connaître au-delà de leurs pages Facebook :

« Je pense que ce que je souhaite, [...] c'est que les CSC [...] se fassent mieux connaître au sein de la communauté scolaire. »

« S'il existait des capsules d'information [...] sur le rôle d'un ADC ou [...] sur ce qu'un partenariat avec un CSC [...] peut améliorer [...] il y aurait beaucoup plus [...] d'adhésion [...] »

Sous-échelles de la complétude institutionnelle

Pour ce qui est de la *complétude institutionnelle* grâce au modèle des CSC-MS, la collaboration et le renforcement des liens entre les familles, les écoles et la communauté locale sont des sous-catégories qui ressortent des données tant quantitatives que qualitatives :

« Souvent, il y a des collaborations entre les écoles, donc [...] elles collaborent avec différents adultes, différents partenaires communautaires [...] Les écoles communautaires ouvrent [...] leur monde [...] plutôt que [...] d'être isolées au niveau de l'école. »

« Souvent, les écoles travaillent sur des résultats et des projets similaires, des choses comme ça. Il y a donc une bonne possibilité de collaboration entre les élèves, les enseignants et les partenaires communautaires. »

Toutefois, la *complétude institutionnelle* ne se limite pas aux partenariats. Elle comprend également l'accès à l'espace au sein des infrastructures existantes. Le manque d'espace réservé aux CSC-MS fait rater des occasions de partenariat. Si certains participants ont mentionné la mise à disposition de locaux scolaires pour les partenaires, en particulier après les heures de classe, d'autres ont affirmé que certains CSC-MS n'avaient pas accès à d'importantes initiatives scolaires et communautaires visant à lutter contre la pauvreté, à améliorer la préparation à l'école ou à maintenir de bonnes relations entre l'école et la communauté :

³ MRC signifie *municipalité régionale de comté*.

« Nous recevons 80 000 dollars de nourriture par an [...] Je ne peux pas le faire pour l'école secondaire. Je n'ai pas les personnes. Je n'ai pas l'espace nécessaire [...] Sinon, nous pourrions l'utiliser. »

« Je veux dire [...] il y a surtout un manque d'espace au niveau primaire [...] Nous avons dépassé la capacité d'accueil. Il n'y a nulle part où faire quoi que ce soit, c'est donc très difficile. »

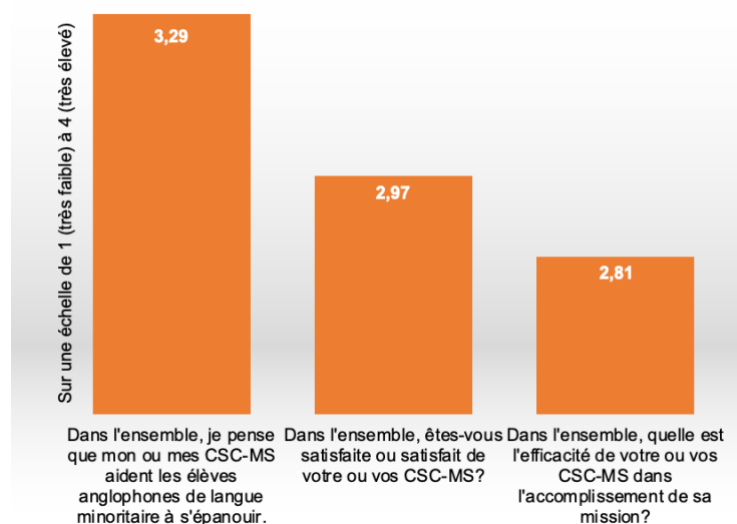
« [Le directeur] s'est présenté cette année-là [...] il n'a pas valorisé le partenaire, mais on a dit à ce dernier : « J'ai besoin de cet espace maintenant pour une M4 [maternelle 4 ans]. Nous n'avons pas eu besoin de les retirer de l'école [...] Il aurait peut-être fallu trouver une autre façon de procéder. »

Résultats globaux : épanouissement, efficacité et satisfaction

La troisième section du questionnaire mesurait les impressions générales des participants concernant les CSC-MS ([Figure 7](#); [Tableau C3](#)). En général, les participants estiment que les CSC-MS aident efficacement les élèves anglophones à s'épanouir au Québec, avec un score moyen de 3,29, correspondant à la réponse D'accord. Les participants étaient un peu moins satisfaits des CSC-MS, avec un score moyen de 2,97. Dans l'ensemble, les participants estiment que les CSC-MS remplissent leur mission, bien que ce point ait obtenu le score moyen le plus bas, soit 2,81.

Figure 7

Impressions générales des participants concernant les CSC-MS



Dans une perspective d'amélioration continue, certains participants ont fait part de leurs idées pour assurer la stabilité et veiller à ce que les parents soient consultés sur ce qu'ils souhaiteraient voir au sein de leur CSC-MS :

« Je pense que le fait d'être plus cohérent [...] avec les directions d'école [...] il y a beaucoup de changements et de mouvements chaque année [...] peut-être que les personnes avec qui vous avez travaillé année après année peuvent aider à développer des partenariats plus concrets et durables. »

« Une fois que votre enfant arrive en 6^e année, votre état d'esprit change complètement. Vous ne vous concentrez plus sur le primaire, vous commencez à vous concentrer sur l'école secondaire, n'est-ce pas? [...] J'aimerais pouvoir revenir en arrière et [...] avoir plus d'influence. »

En résumé, si la plupart des observations relatives aux CSC-MS, à la *réussite éducative*, à la *vitalité* et à la *complétude institutionnelle* étaient positives, il existe encore, selon les participants, des domaines dans lesquels une amélioration continue s'impose.

Discussion et conclusion

La présente étude de recherche visait à déterminer comment et dans quelle mesure les CSC-MS favorisent la *réussite éducative* des élèves anglophones au Québec. À cette fin, nous avons réalisé une revue de la littérature en accordant une attention particulière à la recherche empirique, aux données statistiques et à la littérature grise concernant les problèmes et les défis que rencontrent les communautés *mino-joritaires* anglophones, l'éducation en anglais et les CSC-MS. Par la suite, nous avons mis en œuvre une approche mixte par le biais d'un processus de collecte de données comprenant un sondage en ligne et des entrevues individuelles. Les résultats donnent un aperçu des points forts du modèle CSC-MS, ainsi que des aspects à améliorer de manière continue pour mieux favoriser la *réussite éducative*, la *vitalité* et la *complétude institutionnelle*.

Certaines de nos conclusions méritent d'être soulignées. Tout d'abord, les CSC-MS favorisent la *réussite éducative*, telle que définie par le précédent gouvernement provincial (MEES, [2017](#)) et le gouvernement actuel (MEQ, [2023b](#), [2024](#)). Toutefois, les participants ont rarement mentionné les liens directs entre d'une part les activités, les événements et les partenariats des CSC-MS et d'autre part les compétences transversales du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) (MEQ, [2001](#)). Pour l'essentiel, les CSC-MS accroissent la *complétude institutionnelle* (Breton, [1964](#)) et la *vitalité* (Gouvernement du Canada, [2021](#)).

Deuxièmement, de nombreux participants estimaient que les CSC-MS favorisent la *réussite éducative*, mais une grande partie d'entre eux ne savaient pas si les CSC-MS parviennent à remplir leur mission⁴. Si la plupart des participants ont noté que la *réussite éducative* ne se limitait pas aux résultats scolaires, la citoyenneté active était le seul autre élément commun indiqué dans les définitions de la *réussite éducative* données par les participants. Par conséquent, les participants n'avaient pas une compréhension commune du concept de *réussite éducative* des élèves du Québec et de ce à quoi la réussite ressemble en particulier pour les élèves anglophones. Par conséquent, cet élément est considéré comme un aspect qui nécessite une amélioration continue.

Plus précisément, il convient de noter que les CSC-MS participants améliorent quelque peu l'apprentissage des sciences, de la technologie, de l'ingénierie et des mathématiques (STIM) par le biais d'activités et d'événements de robotique, ainsi que de littératie par le biais de partenariats avec des personnes âgées. Ils contribuent également à créer et à maintenir un sentiment d'appartenance à la communauté locale (plutôt qu'au Québec ou au Canada) grâce à des partenariats avec des organismes à but lucratif et non lucratif. Il est intéressant de noter que ce dernier point qui ressort de nos données est tout à fait unique à nos conclusions concernant les CSC-MS, puisque des recherches antérieures ont exploré le sentiment d'appartenance des communautés *mino-joritaires* d'expression anglaise (p. ex. Patrimoine canadien, [2011](#); Jedwab, [2008](#); Landry et al., [2013](#)), en l'examinant par rapport aux groupes ethnolinguistiques anglophones ou francophones, au Québec ou au Canada.

⁴ Il convient de noter que l'énoncé de mission a été inclus dans la question du sondage.

En outre, de nombreux participants ont affirmé que les ADC font partie intégrante de la réussite des CSC-MS. Il convient toutefois de noter que certains participants ont indiqué que les ADC se heurtent à des obstacles systémiques liés à leurs attentes professionnelles, ce qui peut en retour entraîner une démotivation ou la vacance prolongée de postes d'ADC dans certains CSC-MS, ainsi que la dévalorisation du rôle des ADC (p. ex. la réaffectation des ADC à d'autres tâches dans l'école, telles que le remplacement d'enseignants). Certains de ces défis ont déjà été soulignés par Lamarre (2022); il s'agit de problèmes persistants qui doivent être résolus. D'autres participants ont également indiqué que l'équipe PRT continuait à soutenir les CSC-MS; pourtant, malgré certaines de ces initiatives, de nouveaux ADC n'ont pas reçu de formation avant leur entrée en fonction. En outre, il convient de noter que les participants ont mentionné très peu de partenariats locaux ou provinciaux des CSC-MS avec des partenaires communautaires 2SLGBTQIA+ ou des représentants des communautés autochtones, noires et autres communautés racialisées. Il s'agit là d'un autre aspect nécessitant une amélioration continue, d'autant plus que la population noire représente un pourcentage important des communautés *mino-joritaires* anglophones dans certaines MRC (Pocock, 2024). Un partenariat potentiel avec un organisme dirigé par des Noirs pourrait inclure le [Sommet économique pour le développement des jeunes des communautés noires](#), qui offre une variété d'ateliers bilingues sur des thèmes tels les suivants : histoire; patrimoine; racisme et antiracisme; information, technologie et communication (ITC); entrepreneuriat et entreprises sociales pour les jeunes. L'inclusion d'initiatives entrepreneuriales et d'entreprises sociales dirigées par des jeunes pourrait être particulièrement intéressante pour les communautés *mino-joritaires* d'expression anglaise, car le chômage et le sous-emploi sont des sujets de préoccupation, selon divers rapports statistiques (voir Gagnon et Kuzviwanza, 2023; Pocock, 2023, 2024).

Par conséquent, pour favoriser un sentiment d'appartenance plus diversifié à la fois au sein des communautés *mino-joritaires* d'expression anglaise et de la société québécoise en général, nous recommandons l'inclusion, chaque année, d'au moins un événement, activité ou projet particulier qui fasse intervenir des partenaires issus de communautés culturelles diversifiées et racialisées au sein des communautés *mino-joritaires* d'expression anglaise.

Recommandations

Les recommandations suivantes ([Tableau 2](#)) sont fondées sur les résultats issus des données quantitatives et qualitatives recueillies dans le cadre de la présente étude empirique. Elles visent à améliorer les liens entre les CSC-MS des écoles anglaises situées dans les communautés *mino-joritaires* d'expression anglaise du Québec. Il convient toutefois de noter que certaines recommandations pourraient nécessiter un financement supplémentaire de la part de divers organismes gouvernementaux afin de promouvoir efficacement un effort plus concerté visant à établir un lien direct entre les CSC-MS et la *réussite éducative*. Enfin, en tant que chercheurs, nous offrons des conseils d'experts pour éclairer les futures études empiriques sur les CSC-MS.

Tableau 2

Recommandations

Intervenant	Réussite éducative	Vitalité	Complétude institutionnelle
Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ)	Développer une campagne de marketing numérique bilingue et multimodale sur le Plan stratégique 2023-2027 du MEQ et sur ses plans d'action annuels, à l'intention de différentes parties prenantes (par exemple, les parents, les éducateurs et les partenaires communautaires) afin de créer une compréhension commune de la <i>réussite éducative</i>. Mener une étude comparative sur tous les modèles de CSC en ce qui concerne la <i>réussite éducative</i>, la <i>vitalité</i> et la <i>complétude institutionnelle</i> au sein des communautés <i>mino-joritaires</i> anglophones, afin de déterminer le	Travailler avec des experts anglophones ou bilingues, au Québec et ailleurs au Canada, qui peuvent répondre à un besoin particulier des CSC. Par exemple, collaborer avec un consultant pour élaborer un plan concerté de communication numérique et de marketing pour les trois modèles de CSC-MS, conformément au Plan stratégique 2023-2027 et aux plans d'action annuels du MEQ. Continuer d'allouer un financement particulier pour la formation à l'entrepreneuriat des jeunes ou aux entreprises sociales (à titre	Encourager les commissions scolaires à simplifier les processus administratifs liés à la négociation de partenariats officiels (p. ex. l'acte d'établissement). De tels changements permettraient aux CSC-MS de négocier plus facilement des accords de partenariat formels, comme l'a suggéré Qu'Anglo (2015).

	modèle le plus prometteur, en fonction du contexte. Créer une mesure d'allocation budgétaire, expressément conçue pour les postes d'ADC, pour toutes les écoles qui souhaitent devenir (ou rester) un CSC. Cela pourrait permettre à toutes les écoles dont le rang décile de l'IMSE est défavorable d'envisager de devenir des CSC. En collaboration avec les commissions scolaires, identifier une ou des mesures financières pouvant être utilisées en complément de l'Entente Canada-Québec pour financer les activités, événements et partenariats des CSC-MS.	d'exemple, voir rqeee.org) au sein des CSC-MS. Collaborer, avec des représentants des commissions scolaires où se trouvent des CSC, en vue d'élaborer un modèle de sondage pour les commissions scolaires afin de recueillir les commentaires des élèves et des familles sur les activités, événements et partenariats actuels et futurs des CSC-MS.	
--	--	---	--

Équipe PRT	Créer, avec des représentants des commissions scolaires où se trouvent des CSC, un programme formel de mentorat rémunéré de deux ans pour les nouveaux ADC, afin de compléter la formation et le mentorat des ADC disponibles par le biais de l'équipe PRT. Ce programme devrait également comprendre une formation sur la relation mentor-mentoré et la réussite éducative. Le Programme d'intégration des enseignants de la Commission scolaire Western Québec, fondé sur la recherche (voir Hollweck, 2019), pourrait servir d'inspiration pour la création et la révision d'un tel programme. Développer des ressources pour aider à la mise en œuvre de l'apprentissage école-communauté (Lacireno-Paquet et al., 2009), avec l'aide de différents partenaires du réseau spécialisés dans la pédagogie ou l'apprentissage communautaire. Embaucher un rédacteur professionnel de demandes de subventions pour aider régulièrement les ADC, afin que les	Augmenter le nombre d'activités, d'événements ou de partenariats des CSC dirigés par des communautés autochtones, noires et d'autres communautés racialisées afin de mieux représenter les communautés <i>minoritaires</i> d'expression anglaise du Québec. Concevoir une zone de ressources propres aux enseignants dans la section CSC du site Web de l'équipe PRT. Prévoir des possibilités de perfectionnement professionnel particulières pour les enseignants afin d'accroître l'engagement (Lacireno-Paquet et al., 2010; Qu'Anglo, 2015), y compris pour les enseignants de l'éducation des adultes.	Partager des idées pour éliminer les obstacles à la facilitation des partenariats et offrir une formation sur le sujet aux ADC, aux directions d'école et à d'autres membres du personnel scolaire. Continuer à proposer une session de formation individuelle à chaque nouvel ADC avant l'entrée en fonction, en plus des séances de groupe existantes (Lacireno-Paquet et al., 2009). Cette formation devrait être achevée avant que l'ADC ne commence à travailler sur le terrain. Consulter les commissions scolaires sur les partenariats provinciaux à établir, à faciliter, à maintenir et à renforcer, afin de garantir l'accès collectif aux services en anglais et bilingues nécessaires pour atteindre les objectifs du plan d'engagement vers la réussite des commissions scolaires.
--------------------------	---	---	---

	heures de travail de ces derniers puissent être consacrées à travailler directement auprès des élèves, des familles, des aînés, du personnel scolaire et des partenaires communautaires. Identifier et développer davantage de partenariats provinciaux pour faire la promotion d'activités et d'événements en anglais ou bilingues liés à la numératie et à la littératie en français, au patrimoine, à l'histoire et à l'excellence des communautés noires, autochtones et autres communautés racialisées, aux élèves 2SLGBTQIA+, au leadership des femmes et des filles, ainsi qu'aux activités sportives et de plein air. Les partenariats provinciaux sont particulièrement importants pour les écoles membres d'un CSC-MS et situées dans les régions du Québec où les possibilités de partenariats en anglais ou bilingues peuvent être plus limitées.		
--	---	--	--

Commissions scolaires	Travailler avec leurs services des ressources humaines pour explorer la possibilité d'embaucher un éducateur de la petite enfance à temps partiel pour effectuer certaines tâches relevant de l'ADC, dans les cas où un CSC n'a pas d'ADC. Travailler avec leurs services des ressources humaines et avec les syndicats pour voir si, et comment, un enseignant peut être libéré de certaines tâches en classe afin d'assumer certaines tâches d'un ADC, si un CSC n'a pas d'ADC, et le rémunérer en conséquence.	Élaborer une stratégie numérique concertée de marketing et de communication spécifique à la promotion des trois modèles de CSC. Cette stratégie devrait comprendre une mise à jour du logo, de la mission, de la vision, des valeurs, etc. Par exemple, voir ecc-canada.ca. Continuer à travailler avec les communautés autochtones (Qu'Anglo, 2015) pour répondre aux appels à l'action en matière d'éducation lancés par la Commission de vérité et réconciliation du Canada (2015). Veiller à ce que leur site Web comporte une section spécifique aux CSC qui soit régulièrement mise à jour. Prioriser un soutien CSC aux écoles et aux centres les plus défavorisés du classement décile de l'IMSE afin de créer une égalité des chances pour tous les élèves, toutes les familles et toutes les communautés.	Simplifier les processus administratifs liés à la négociation de partenariats officiels (p. ex. l'acte d'établissement). De tels changements permettraient aux CSC-MS de négocier plus facilement des accords de partenariat formels, comme l'a suggéré Qu'Anglo (2015). Donner la priorité à l'embauche d'ADC bilingues anglais-français afin qu'ils puissent participer efficacement à tous les comités communautaires locaux, tels que les tables de concertation, et remplir les demandes de subventions provinciales mises à la disposition des CSC-MS. Inviter les représentants des commissions scolaires à présenter un rapport annuel détaillé au conseil des commissaires sur les partenariats CSC-MS en place et sur la manière dont ils contribuent spécifiquement à la réalisation des objectifs du Plan d'engagement vers la réussite de la commission scolaire.
-------------------------------------	---	--	---

			Promouvoir les partenaires, ainsi que leurs logos, sur le site Web de la commission scolaire. Exiger de toutes les écoles membres d'un CSC-MS qu'elles impliquent directement les ADC dans le processus de planification et de révision de leur projet éducatif.
	Créer des prix annuels pour récompenser un leader étudiant, un ADC, un partenaire communautaire et un CSC, en fonction de leur contribution à la <i>réussite éducative</i> , à la <i>vitalité</i> et/ou à la <i>complétude institutionnelle</i> .		
Représentants des commissions scolaires ayant des CSC	Confirmer qu'un comité de direction est mis en place et que celui-ci est doté de pouvoirs décisionnels (plutôt qu'une table de partenariat à des fins d'information). Ce comité pourrait être composé de l'ADC, de la direction d'école, d'enseignants, de parents et d'élèves de chaque site (Lacireno-Paquet et al., 2009, 2010; Qu'Anglo, 2015). Des aînés et des partenaires communautaires pourraient également se joindre à ce comité. Mettre en œuvre et évaluer annuellement le programme de mentorat officiel des ADC recommandé ci-dessus.	Veiller à ce que chaque 1.0 ADC d'un CSC-MS se voie assigner un maximum de quatre ou cinq écoles, toutes au sein d'une même MRC, afin d'éviter la duplication des partenariats. Inclure, dans la mesure du possible, au moins une école secondaire dans chaque CSC-MS, afin de donner la priorité à la rétention des élèves. Définir, avec les ADC et les directions d'école, des attentes harmonisées pour la promotion des activités, événements et partenariats des CSC-MS par le biais du site Web de l'école, des pages sur les médias sociaux, des bulletins d'information mensuels, des balados, etc. Participer au perfectionnement professionnel au sein du CSC et à la conférence des CSC organisée par l'équipe PRT.	

	Veiller à ce que chaque nouvel ADC participe à une formation initiale rémunérée offerte par l'équipe PRT avant de commencer à travailler dans un CSC. Organiser une formation initiale de l'équipe PRT pour les nouvelles directions des écoles membres d'un CSC, avant le début de l'année scolaire, afin de maintenir et d'entretenir les partenariats existants. Explorer, avec le MEQ, les mesures budgétaires susceptibles d'être utilisées pour compléter l'Entente Canada-Québec, afin de financer les activités, événements ou partenariats des ADC et/ou des CSC-MS.	
--	--	--

Agents de développement communautaire (ADC)	Veiller à ce que les activités, les événements et les partenariats aient des liens directs et identifiables avec le PFEQ et d'autres documents relatifs au programme d'études.⁵ Consulter les enseignants afin d'identifier les compétences transversales travaillées en classe. Sélectionner ensuite pour les CSC-MS des activités, événements et partenariats qui correspondent aux compétences et qui sont également liés au projet éducatif des écoles. Identifier et créer des partenariats locaux et régionaux pour promouvoir la littératie en français, la numératie en anglais ou bilingue, le patrimoine, l'histoire et l'excellence des communautés noires, autochtones et autres communautés racialisées, les identités 2SLGBTQIA+, le leadership des femmes et des filles, ainsi que les sports et les activités de plein air.	Encourager, dans les CSC-MS, les activités, événements et partenariats menés par les élèves et soutenus par le personnel pour promouvoir le leadership et la citoyenneté active en renforçant les liens entre les jeunes et leurs communautés. Cela peut contribuer à retenir les jeunes et à les doter des compétences nécessaires pour entrer avec succès sur le marché du travail. Réserver de l'espace pour des activités menées par des personnes âgées, afin de favoriser chez les élèves et les familles un sentiment d'appartenance à long terme à la communauté locale.	Mettre les familles en contact avec des ressources locales, provinciales et fédérales gratuites qui traitent des enjeux et défis liés à la violence contre les femmes et les filles, ainsi qu'à la pauvreté, au chômage et au sous-emploi. Assurer la promotion des activités, événements et partenariats des CSC-MS par le biais du site Web de l'école, des pages de médias sociaux, des bulletins d'information mensuels, des balados, etc. Créer et tenir à jour une base de données des partenaires et initiatives communautaires en cas d'absence, de maladie ou de changement de situation professionnelle. Partager cette base de données en ligne avec la direction de l'école et/ou le représentant des CSC de la commission scolaire. Cela permet non seulement de préserver les partenariats des CSC-MS, mais
--	---	--	--

⁵ Voir par exemple les pages 3 et 4 du document suivant : <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/primaire/programmes/PFEQ-culture-citoyennete-quebecoise-feuillet-AN.pdf>

	Mettre en place pour chaque CSC-MS un comité de direction doté de pouvoirs décisionnels (plutôt qu'une table de partenariat à des fins d'information). Ce comité pourrait être composé de l'ADC, de la direction d'école, d'enseignants, de parents et d'élèves de chaque site (Lacireno-Paquet et al., 2009, 2010; Qu'Anglo, 2015). Des aînés et des partenaires communautaires pourraient également se joindre à ce comité.		aussi de faciliter le transfert d'informations. Collaborer étroitement et régulièrement avec les comités d'élèves du primaire et du secondaire, le cas échéant, afin de faire entendre leur voix dans le processus de sélection des activités et des événements; cela contribue également à développer leurs compétences en matière de leadership et de citoyenneté active. Participer au perfectionnement professionnel au sein du CSC et à la conférence des CSC organisée par l'équipe PRT (Lacireno-Paquet et al., 2010).
--	--	--	--

Directions d'école	Agir comme co-leaders de leurs CSC-MS en considérant leurs écoles et le CSC-MS comme une seule et même entité (Lacireno-Paquet et al., 2009). Allouer un budget et du temps aux représentants désignés des enseignants, du personnel professionnel et des élèves de chaque cycle pour qu'ils rencontrent l'ADC lorsqu'ils travaillent sur leur plan d'action et identifient ensemble leurs besoins et leurs intérêts, conformément aux principes de l'apprentissage école-communauté. Encourager l'ADC à participer aux réunions de cycle des enseignants. Veiller à ce que le plan d'action commun des CSC établisse un équilibre entre la littératie, la numératie, l'histoire, le patrimoine, les sports et les activités de plein air, ainsi que les activités, événements et partenariats en matière de sciences, technologie, ingénierie et mathématiques (STIM) dans les deux langues officielles.	Veiller à ce que des compétences transversales spécifiques soient sélectionnées et étroitement liées aux résultats escomptés du projet éducatif, dans tous les partenariats, activités et manifestations culturels, linguistiques et sportifs des CSC-MS. Cela s'applique aux activités à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe, ainsi qu'avant, pendant et après les heures de cours. Veiller à ce que l'ADC explique son rôle et ses responsabilités au personnel de l'école au début de l'année scolaire. Accorder aux ADC l'accès à un espace réservé aux CSC dans chaque école, qui soit facilement visible et accessible aux enseignants, aux parents et aux élèves (par exemple, un tableau d'affichage, un espace de travail désigné, et/ou une étagère dans la bibliothèque ou le foyer pour ranger le matériel).	Impliquer directement les ADC dans le processus de planification et de révision du projet éducatif de leur école. Planifier, en collaboration avec leur ADC, la promotion des activités, événements et partenariats du CSC par le biais du site Web de l'école, des pages de médias sociaux, des bulletins d'information, des balados, etc. Informar leur ADC des types de besoins en matière d'éducation spécialisée qui existent dans l'école, des services organisationnels actuellement en place et des lacunes des programmes. Veiller à ce qu'au moins un espace et un créneau horaire soient réservés pendant les heures de cours (bibliothèque ou gymnase, par exemple) pour les activités et événements hebdomadaires organisés conjointement par l'école et la communauté. Envisager de donner la priorité aux programmes destinés aux parents et aux enfants à des fins de recrutement pour les
----------------------------------	---	--	--

	Consulter annuellement les parents et les élèves afin d'obtenir une image plus globale des points forts, des intérêts et des besoins en rapport avec les CSC-MS. En collaboration avec le service des ressources humaines de la commission scolaire afin d'explorer la possibilité d'embaucher un éducateur de la petite enfance à temps partiel pour effectuer certaines fonctions d'ADC si un poste d'ADC est vacant. Travailler avec leur service des ressources humaines afin d'étudier la possibilité d'embaucher un enseignant pour s'acquitter de certaines fonctions d'un ADC si le CSC n'a pas d'ADC, et le rémunérer en conséquence. Veiller à ce que l'ADC ne soit pas détourné vers d'autres tâches, telles que la suppléance.		classes maternelle 4 ans/maternelle 5 ans. S'assurer que l'ADC dispose d'un accès complet à l'école pendant et après les heures de cours, ainsi que pendant les week-ends (par exemple, clés, cartes-clés, code d'alarme, ajout de son nom à la liste de contacts de la compagnie du système d'alarme). Participer au perfectionnement professionnel au sein du CSC et à la conférence des CSC organisée par l'équipe PRT (Lacireno-Paquet et al., 2010).
--	--	--	--

Autres membres du personnel de l'école (p. ex., enseignants, professionnels, personnel de la garderie)	Les équipes-écoles doivent être activement impliquées dans la planification du CSC-MS (Lacireno-Paquet et al., 2009). Elles doivent également participer à la réalisation des activités, événements et partenariats. Partager leur planification annuelle avec l'ADC. Inviter l'ADC aux réunions de cycle. Recevoir une formation des consultants en éducation de l'équipe PRT ou de la commission scolaire sur la manière de mettre en œuvre l'apprentissage école- communauté conformément au programme scolaire (Lacireno-Paquet et al., 2009), en particulier les compétences transversales.	Contacteur les ADC pour leur faire part d'idées d'activités, d'événements et de partenariats en rapport avec le développement de compétences transversales et/ou le développement socio-émotionnel.	Partager leurs idées sur l'élimination des obstacles à la facilitation des partenariats. Participer au perfectionnement professionnel au sein du CSC et à la conférence des CSC organisée par l'équipe PRT (Lacireno-Paquet et al., 2010).
---	--	--	--

Références

- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31. <https://doi.org/10.7202/1085396ar>
- Behiels, M., et Hudon, R. (2013, 31 juillet). *Loi 101 (Charte de la langue française)*. L'Encyclopédie canadienne. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/loi-101>
- Bélanger, N., Landry, R. et Rocque, J. (2011). *École communautaire citoyenne*. Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques. https://ecc-canada.ca/wp-content/uploads/2014/10/Ecole_communautaire_citoyenne_doc_fondement.pdf
- Belkhodja, C., Traisnel, C. et Wade, M. (2012). *Typologie des communautés francophones en situation minoritaire du Canada*. Gouvernement du Canada. <https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/organisation/rapports-statistiques/recherche/typologie-communautes-francophones-situation-minoritaire-canada.html>
- Breton, R. (1964). Institutional Completeness of Ethnic Communities and the Personal Relations of Immigrants. *American Journal of Sociology*, 70(2), 193-205. <https://doi.org/10.1086/223793>
- Cardinal, L. et Léger, R. (2017). La complétude institutionnelle en perspective. *Politique et Sociétés*, 36(3), 3-14. <https://doi.org/10.7202/1042233ar>
- Charte canadienne des droits et libertés*, art. 7, Partie 1 de la *Loi constitutionnelle de 1982*, édictée comme l'annexe B de la *Loi de 1982 sur le Canada*, 1982, ch. 11 (R.-U.). <https://laws-lois.justice.gc.ca/fra/const/page-12.html>
- Charte de la langue française* (chap. C-11). La langue de l'enseignement (chapitre VIII). <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/c-11>
- Ciamarra, N., Lamarre, P., Donovan, P. et O'Donnell, L. (2021a). *Baisse des effectifs dans le secteur scolaire anglophone du Québec*. Réseau de recherche sur les communautés québécoises d'expression anglaise (QUESCREN). https://www.concordia.ca/content/dam/artsci/scpa/quescren/docs/Brief_1_2024_FRA_final.pdf
- Ciamarra, N., Lamarre, P., Donovan, P. et O'Donnell, L. (2021b). *L'exode des jeunes anglophones du Québec*. Réseau de recherche sur les communautés québécoises d'expression anglaise (QUESCREN). https://www.concordia.ca/content/dam/artsci/scpa/quescren/docs/Brief_7_2024_FRA_final.pdf

- Commissariat aux langues officielles. (2024, juin). *Bâtir des ponts : perceptions et réalités à propos des communautés d'expression anglaise du Québec et leur relation avec le français au Québec et le bilinguisme au Canada*. Gouvernement du Canada. https://publications.gc.ca/collections/collection_2024/clo-ocol/SF31-173-2024-1-fra.pdf
- Commission de vérité et réconciliation du Canada. (2015). *Commission de vérité et réconciliation du Canada : Appels à l'action*. https://ehprnh2mwo3.exactdn.com/wp-content/uploads/2021/04/4-Appels_a_l>Action_French.pdf
- Dryfoos, J. (2002). Partnering full-service community schools: Creating new institutions. *Phi Delta Kappan*, 83(5), 393-399. <https://doi.org/10.1177/003172170208300515>
- Dryfoos, J.G. (2010). Centers of hope. Dans M. Scherer (dir.), *Keeping the whole child healthy and safe: Reflections on best practices in learning, teaching, and leadership* (p. 213-221). ASCD.
- Estuaries Learning Consulting Group. (2018). *CLC Extended Model: Learnings & Next Steps from the First 4 Years* [document non publié]. Leading English Education and Resource Network. <https://ckol.quescren.ca/en/lib/CPJVIURZ/download/KCH4PVFK/elcc-2018-extended-model-learnings-and-next-steps.pdf>
- Fereday, J. et Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 80-92. <https://doi.org/10.1177/160940690600500107>
- Gagnon, M. et Kuzviwanza, S. (2023). *Un aperçu de la pauvreté dans les communautés d'expression anglaise du Québec*. Table ronde provinciale sur l'emploi. <https://pertquebec.ca/wp-content/uploads/2023/08/Un-aperçu-de-la-pauvrete-dans-les-communautes-dexpression-anglaise-du-Quebec-2.pdf>
- Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche* (2^e éd.). Presses de l'Université du Québec. <https://www.deslibris.ca/ID/442241>
- Gani, R. (2023, septembre). *Trois approches pour rédiger des programmes scolaires avec les minorités de langue officielle*. Réseau de recherche sur les communautés québécoises d'expression anglaise. https://www.concordia.ca/content/dam/artsci/scpa/quescren/docs/Brief_9_Gani_FRA.pdf
- Gérin-Lajoie, D. (2019). *Le rapport à l'identité des jeunes des écoles de langue anglaise au Québec*. Presses de l'Université Laval. <https://www.pulaval.com/livres/le-rapport-a-l-identite-des-jeunes-des-ecoles-de-langue-anglaise-au-quebec>
- Goldbloom, V. C., Pratte, A. et Fraser, G. (2008). Multiple views on the English-speaking communities of Quebec. Dans R. Y. Bourhis (dir.), *The vitality of the English-speaking communities of Quebec: From community decline to revival* (p. 213-224). Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM), Université de Montréal.

- Gouvernement du Québec. (2023). *Politique linguistique de l'État*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/langue-francaise/fr/politiques/politique_linguistique_etat.pdf
- Gouvernement du Canada. (s. d.). *Origine du nom « Canada »*. <https://www.canada.ca/fr/patrimoine-canadien/services/origines-nom-canada.html>
- Gouvernement du Canada. (2021, 27 octobre). *Cadre de référence sur la vitalité des communautés de langue officielle en situation minoritaire (CLOSM)*. <https://www.canada.ca/fr/patrimoine-canadien/services/langues-officielles-bilinguisme/publications/vitalite-communautes-minoritaire.html>
- Haynes-Brown, T. K. et Fetters, M. D. (2021). Using joint display as an analytic process: An illustration using bar graphs joint displays from a mixed methods study of how beliefs shape secondary school teachers' use of technology. *International Journal of Qualitative Methods*, 20. <https://doi.org/10.1177/1609406921993286>
- Hollweck, T. (2019). *A patchwork quilt: A qualitative case study examining mentoring, coaching, and teacher induction in the Western Québec School Board* [thèse doctorale, Université d'Ottawa]. Recherche uO. <https://ruor.uottawa.ca/items/049a00a1-26c6-4a70-828c-8355a9b71944>
- Horrocks, D. (2021, 16 mars). School-community partnerships: A lifeline in challenging times. *Leading English Education and Resource Network Blog*. <https://blogs.learnquebec.ca/2021/03/school-community-partnerships-a-lifeline-in-challenging-times/>
- Howard, P. (2022). School leadership in the era of Bill 21: A call for commitment and courage. Dans A. Gélinas-Proulx & C. Shields (dirs.), *Leading for equity and social justice: Systemic transformation in Canadian education* (p. 248-270). University of Toronto Press. <https://doi.org/10.3138/9781487542535-015>
- Jean-Pierre, J. (2018). The experiences of and responses to linguisticism of Quebec English-speaking and Franco-Ontarian postsecondary students. *Canadian Review of Sociology/Revue canadienne de sociologie*, 55(4), 510-531. <https://doi.org/10.1111/cars.12220>
- Jedwab, J. (2008). How shall we define thee? Determining who is an English-speaking Quebecer and assessing its demographic vitality. Dans R.Y. Bourhis (dir.), *The vitality of the English-speaking communities of Quebec: From community decline to revival* (p. 1-18). Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM), Université de Montréal.
- Lacireno-Paquet, N., Hurley, N., Kagle, M., Guckenburger, S., Morgan, C. et Lamarre, P. (2009). *Rapport d'évaluation intérimaire, Centres scolaires et communautaires*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/CentresScolCommunautaires_RapportEvalInterimaire_f.pdf

- Lacireno-Paquet, N., Hurley, N., Guckenburger, S., Morgan, C., Kagle, M. et Lamarre, P. (2010). *Evaluation of the Quebec Community Learning Centres: An English minority language initiative*. Préparé pour l'équipe des ressources des projets, Québec. Woburn, WestEd Learning Innovations. Deux volumes. Versions PDF disponibles sur demande auprès de l'équipe PRT de LEARN Quebec.
- Lacoursière, J., Provencher, J. et Vaugeois, D. (2015). *Canada-Québec : 1534-2015*. Éditions du Septentrion.
- Laframboise, K. (2023, 22 décembre). By the numbers: The never-ending strikes in Quebec and the impact it's having. *Global News*. <https://globalnews.ca/news/10184265/quebec-public-sector-strike-numbers/>
- Lamarre, P. (2008). English education in Quebec: Issues and challenges. Dans R.Y. Bourhis (dir.), *The vitality of the English-speaking communities of Quebec: From community decline to revival* (p. 63-86). Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM), Université de Montréal.
- Lamarre, P. (2022, novembre). *The evolution of the community learning centre network in Quebec's official language minority school system*. (QUESCREN Working Paper No. 7). Réseau de recherche sur les communautés québécoises d'expression anglaise. https://www.concordia.ca/content/dam/artsci/scpa/quescren/docs/Lamarre_CLC_in_OLM_schools_WP7.pdf
- Lamarre, P., Horrocks, D. et Legault, E. (2021). *Le réseau d'écoles communautaires dans le secteur de l'éducation de la minorité de langue officielle (MLO) au Québec*. Réseau de recherche sur les communautés québécoises d'expression anglaise. https://www.concordia.ca/content/dam/artsci/scpa/quescren/docs/Brief_8_2024_FRA_final.pdf
- Landry, R., Allard, R. et Deveau, K. (2013). *La vitalité de la communauté de langue anglaise du Québec : Un profil sociolinguistique d'élèves du secondaire IV des écoles anglophones du Québec*. Patrimoine canadien. https://www.researchgate.net/publication/279181581_La_vitalite_de_la_communaute_de_langue_anglaise_du_Quebec_Un_profil_sociolinguistique_d_eleves_du_secondaire_IV_des_ecoles_anglophones_du_Quebec
- Laurendeau, P. (2006, 7 février). *Loi sur les langues officielles (1969)*. L'Encyclopédie canadienne. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/langues-officielles-1969-loi-sur-les>
- Leading English Education and Resource Network. (s. d.). À propos des CSC. <https://clc.learnquebec.ca/fr/about-clcs/>
- Leech, N. L. et Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality and Quantity*, 43, 265-275. <https://doi.org/10.1007/s11135-007-9105-3>
- Lemyre, É. (2024). *Cartes et faits saillants sur les études dans les écoles de langue anglaise au Québec, 2021* (N° au catalogue 89-657-X2024003). Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/89-657-x/89-657-x2024003-fra.pdf>

- Linver, M. R., Fuligni, A. S. et Brooks-Gunn, J. (2004). How do parents matter? Income, interactions, and intervention during early childhood. Dans *After the bell: Family background, public policy, and educational success* (p. 25-50). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203180433>
- Maier, A., Daniel, J., Oakes, J. et Lam, L. (2017, 14 décembre). *Community schools as an effective school improvement strategy: A review of the evidence*. Learning Policy Institute.
https://learningpolicyinstitute.org/media/137/download?inline&file=Community_Schools_Effective_REPORT.pdf
- Mathieu-Bédard, R. (2016, juin). *The notion of “institutional completeness” in Canada: the contribution of the judiciary towards new avenues of non-territorial autonomy*. (ECMI Working Paper No. 93). European Centre for Minority Issues.
https://www.ecmi.de/fileadmin/redakteure/publications/pdf/Working_Paper_93.pdf
- Mathieu, F. et Hart, A. (2024). Representations of the Quebec nation through reactions to Bills 21 and 96: an analysis of editorials and Op-eds in English-language media. *Frontiers in Political Science*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpos.2024.1374740>
- Matthews, T. et Malenfant, J. (2024). Reimagining Educational Success: Lessons on Support, Wellbeing, and Trust from Community-Grounded Research with Black Families and Gender-Diverse Youth. *LEARNing Landscapes*, 17(1), 165-178.
<https://doi.org/10.36510/learnland.v17i1.1126>
- McCoach, D. B., Gable, R. K. et Madura, J. P. (2013). *Instrument development in the affective domain: School and corporate applications* (3^e éd.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-7135-6>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2012). *Centres scolaires et communautaires — Trousse de ressources : Planification globale du changement en éducation et dans les communautés*.
https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/CentresScolairesComm_TrousseResources.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (s. d.). *Centres scolaires et communautaires*. <https://www.education.gouv.qc.ca/organismes-communautaires/organismes-communautaires/centres-scolaires-et-communautaires>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*.
https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/prform2001.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2023a). *Indices de défavorisation des écoles publiques - 2022-2023*.
https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indices-defavorisations_2022-2023.pdf

- Ministère de l'Éducation du Québec. (2023b). *Plan stratégique 2023-2027*. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/plan-strategique/plan-strategique-MEQ-2023-2027.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2024). *Plan d'action 2024-2025*. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/plan-action-annuel/plan-action-annuel-MEQ-2024-2025.pdf>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec. (2017). *Politique de la réussite éducative – Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*.
- Patrimoine canadien. (2011, juin). *Portrait des communautés d'expression anglaise du Québec*. https://ised-isde.canada.ca/site/communaction/sites/default/files/attachments/CANHER_June2011_fra.pdf
- Pichette, A. et Gosselin, C. (2013). Quebec's minority English-speaking population: Identity formation and affirmation through institutional vitality. *Journal of Eastern Townships Studies*, 41, 13-35. https://www.etc.ca/wp-content/uploads/2016/12/JETS_41-4-Pichette.pdf
- Pocock, J. (2023). *Demographic profiles of Québec's English-speaking communities: Québec*. Réseau communautaire de santé et de services sociaux. <https://chssn.org/wp-content/uploads/2023/06/2021-BDR-Province-of-Quebec.pdf>
- Pocock, J. (2024, mars). *Socio-demographic characteristics of the Black population in Québec*. Réseau communautaire de santé et de services sociaux. <https://chssn.org/wp-content/uploads/2024/04/20240325-Black-Population-of-Quebec-by-RTS-2021-FINAL-min.pdf>
- Projet de loi 96, *Loi sur la langue officielle et commune du Québec, le français*. 2022. 2^e session, 42^e législature, Québec, 2022 (sanction royale : 1^{er} juin 2022).
- Projet de loi C-13, *Loi modifiant la Loi sur les langues officielles, édictant la Loi sur l'usage du français au sein des entreprises privées de compétence fédérale et apportant des modifications connexes à d'autres lois*. 1^{re} session, 44^e législature, 2023 (sanction royale: 20 juin 2023).
- Qu'Anglo (2015). *CLC evaluation 2012/2014: The quest for sustainability & best practices*. Final Report. Prepared for Community Learning Centre initiative. LEARN. Versions PDF disponibles sur demande auprès de l'équipe PRT de LEARN Quebec.
- Réseau communautaire de santé et de services sociaux. (2024, 26 avril). *Portraits régionaux – Province du Québec*. <https://chssn.org/fr/documents/portraits-regionaux-province-du-quebec/>
- Roy, A. (2023). De la vitalité à la vitalité mémorielle, ou comment appréhender l'inscription dans le temps des communautés de langue officielle en situation minoritaire (CLOSM). *Minorités linguistiques et société/Linguistic Minorities and Society*, n° 21, p. 1-20. <https://doi.org/10.7202/1097634ar>

- Roy, A. (2021, janvier). *De la vitalité à la vitalité mémorielle : Fondements conceptuels de la place de la mémoire et du patrimoine dans l'épanouissement des communautés de langue officielle en situation minoritaire (CLOSM)*. Bibliothèque et Archives Canada. https://publications.gc.ca/collections/collection_2021/bac-lac/SB4-64-2021-fra.pdf
- Seynhaeve, S., Vanbuel, M., Kavadias, D. et Deygers, B. (2024). Equitable education for migrant students? Investigating the educational success of newly arrived migrants in Flanders. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1431289>
- Statistique Canada. (2022). *Tableau 98-10-0001-01 – Chiffres de population et des logements : Canada, provinces et territoires* [tableau de données]. https://www150.statcan.gc.ca/t1/tbl1/fr/tv.action?pid=9810000101&request_locale=fr
- Statistique Canada. (2023, 31 janvier). *Le Mois de l'histoire des Noirs... en chiffres*.
- Villella, M. (2021). *Piti, pitì, zwazo fè niche li (Petit à petit, l'oiseau fait son nid) : le développement d'une compétence interculturelle et antiraciste de neuf leaders éducatifs et systémiques d'expression française de l'Ontario, formateurs bénévoles en Ayiti* [thèse doctorale, Université d'Ottawa]. Recherche uO. <http://dx.doi.org/10.20381/ruor-26945>

Annexe A

Données rapportées par le gouvernement

Tableau A1

Scolarisation dans les écoles de langue anglaise au Québec

	Région	Enfants d'âge scolaire admissibles	Proportion de participants
	Québec (Province)	230 075	76,2 %
Est du Québec	Côte-Nord	1 760	74,4 %
	Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine	1 440	76,4 %
	Bas-Saint-Laurent	1 020	59,8 %
Nord du Québec	Nord du Québec	7 585	78,2 %
	Saguenay-Lac-Saint-Jean	2 735	67,6 %
Centre du Québec	Capitale-Nationale	9 660	74,2 %
	Centre-du-Québec	4 020	71,9 %
	Chaudière-Appalaches	4 960	72,2 %
	Estrie	7 625	76,9 %
	Mauricie	3 370	75,5 %
Montérégie et Montréal	Montérégie	45 050	76,5 %
	Montréal	82 885	81,5 %
Lanaudière, Laurentides et Laval	Lanaudière	8 960	65,3 %
	Laurentides	13 095	66,4 %
	Laval	17 270	77,2 %
Ouest du Québec	Abitibi-Témiscamingue	2 270	57,9 %
	Outaouais	16 380	68,8 %

Note : Adapté de Lemyre ([2024](#)).

Tableau A2

Indices de défavorisation des CSC-MS

Commission scolaire	CSC-MS	École	Indice du seuil de faible revenu (SFR)	Rang décile (SFR)	Indice de milieu socio-économique (IMSE)	Rang décile (IMSE)	Nombre d'élèves (30/09/2022)
Commission scolaire Central Québec	CSC de Québec	École secondaire Québec High Shool	8,09	4	4,01	1	431
		École primaire Holland	8,29	5	4,29	2	219
		École secondaire Saint-Patrick	6,65	3	4,45	2	635
Commission scolaire Eastern Shores	CSC tri-scolaire de Gaspé	Polyvalente de Gaspé	8,01	4	13,26	9	90
		École primaire de Gaspé	8,07	5	10,12	7	93
		École primaire de Belle Anse	S/O ⁶	S/O	S/O	S/O	<30
	CSC de New Carlisle	École secondaire de New Carlisle	11,73	7	14,57	10	81
		École de Shigawake-Port-Daniel	11,65	7	14,32	9	48
		Centre d'éducation des adultes et de formation professionnelle The Anchor	S/O	S/O	S/O	S/O	<30
	CSC de Sept-Îles	École primaire Flemming	6,49	4	17,01	10	119
		École secondaire Queen Elizabeth	6,03	2	17,88	10	81
		Centre d'éducation des adultes et de formation professionnelle Northern Lights	S/O	S/O	S/O	S/O	<30

⁶ Dans ce tableau, « S/O » indique que le document ministériel n'incluait pas de données sur les centres d'éducation des adultes et les écoles de moins de 30 élèves.

Commission scolaire Eastern Townships	CSC de la région de Richmond, Danville et Drummondville	École secondaire régionale de Richmond	9,72	5	12,60	8	366
		École primaire Saint-Francis	7,43	4	12,43	8	230
		École primaire Asbestos-Danville-Shipton	11,46	7	11,34	8	110
		École primaire de Drummondville	10,75	6	12,03	8	235
Commission scolaire Lester-B.-Pearson	CSC de la communauté de Pierrefonds	École primaire Springdale	18,89	8	9,16	6	171
		École primaire Kingsdale Academy	16,67	8	6,45	4	248
		École primaire Sunshine Academy	16,81	8	8,68	6	205
	CSC de Verdun	École primaire Riverview	25,10	9	11,86	8	181
		École primaire Verdun	27,53	9	12,56	8	187
		École secondaire Beurling Academy	27,57	10	14,14	9	231
Commission scolaire New Frontiers	CSC de Chateauguay	École primaire Saint-Willibrord	12,91	7	12,57	8	241
		École Centennial Park	11,55	7	8,40	6	244
		École primaire Harmony	8,84	5	8,49	6	212
		École Mary Gardner	9,50	6	8,36	6	254
		École secondaire régionale Howard S. Billings	10,93	7	9,66	6	739
		Centre d'éducation des adultes et de formation professionnelle Nova	S/O	S/O	S/O	S/O	S/O
	Hub du Centre d'éducation des adultes et communautaire Huntingdon	Centre d'éducation des adultes et communautaire Huntingdon	S/O	S/O	S/O	S/O	S/O
		Centre d'éducation des adultes et de formation professionnelle Châteauguay Valley	S/O	S/O	S/O	S/O	S/O
		École primaire Heritage	12,56	7	16,55	10	167

Commission scolaire Riverside	Regroupement de Châteauguay Valley	École secondaire régionale Châteauguay Valley	10,94	7	14,11	9	635
		École primaire Hemmingford	3,04	1	6,64	5	94
		École primaire Franklin	13,55	7	12,37	8	45
	Regroupement Gault	Institut Gault	15,88	8	16,20	9	224
		École primaire Ormstown	9,48	6	13,77	9	171
		École primaire Howick	5,41	3	13,03	8	159
	CSC Seaway	École primaire Saint-Lambert	13,37	7	6,19	4	433
		École Reach (primaire)	13,73	7	8,33	6	79
		École Reach (secondaire)	18,60	8	11,16	7	44
		École secondaire internationale de Saint-Lambert	18,33	8	9,61	6	361
		École Saint-Mary's	24,50	9	12,34	8	298
		ACCESS	S/O	S/O	S/O	S/O	S/O
	CSC de la vallée du Richelieu	École Mountainview	4,84	2	4,58	3	229
		École Cedar Street	4,05	2	4,36	3	133
		École internationale Courtland Park	4,03	2	2,49	1	217
		École Mount Bruno	4,81	2	3,65	2	209
	CSC de Montréal Centre	École primaire Saint-Jude	19,67	8	11,91	8	259
		École John-Adam Memorial	7,16	4	5,80	4	249
		École Saint-Lawrence	6,03	3	3,43	2	436
Commission scolaire Sir- Wilfrid-Laurier	CSC régional des Laurentides	École secondaire régionale Laurentian	10,56	6	11,32	7	543
		École primaire Laurentian	11,75	7	14,70	9	266
		École primaire de Morin-Heights	9,03	5	6,48	5	177
	CSC régional de Lanaudière	École secondaire de Joliette	12,04	7	13,83	9	262
		École primaire de Joliette	12,05	7	14,33	9	226
		École primaire de Rawdon	13,99	8	15,64	9	132

Note : Adapté de MEQ ([2023a](#)).

Annexe B

Tableaux démographiques

Tableau B1

Données démographiques sur les participants

		N (=71)	Proportion (%)
Genre	Femme	51	71,80 %
	Homme	19	26,80 %
	Autres	1	1,40 %
Langue(s) parlée(s) à la maison	Anglais	51	71,80 %
	Français et anglais	14	19,70 %
	Français	5	7,00 %
	Autre	1	1,40 %
Origines ancestrales, ethniques ou culturelles	Blanc	56	86,20 %
	Asie du Sud	8	11,30 %
	Noir	2	2,80 %
	Arabe	2	2,80 %
	Chinois	1	1,40 %
	Premières Nations	1	1,40 %
Premières Nations/Métis/Inuk (Inuits)	Non	70	98,60 %
	Oui	1	1,40 %
Niveau d'instruction	Baccalauréat	27	41,54 %
	Certificat d'études supérieures	27	41,54 %

	Certificat ou diplôme d'un collège, CEGEP, ou d'un établissement non universitaire	6	9,23 %
	Certificat ou diplôme universitaire	2	3,08 %
	Préfère ne pas se prononcer	2	3,08 %
	Doctorat	1	1,54 %
Rôle	Directions ou directions adjointes d'école	22	31,00 %
	Membres du conseil d'établissement	12	17,00 %
	Agents de développement communautaire (ADC)	10	14,00 %
	Représentant de la commission scolaire du CSC	10	14,00 %
	Autres membres du personnel de l'école	7	10,00 %
	Partenaire communautaire	6	8,00 %
	Membre de l'Équipe de ressources provinciale (PRT)	4	6,00 %
Années dans le rôle ⁷	0-5 ans	38	58,46 %
	6-10 ans	14	21,54 %
	11-15 ans	7	10,77 %
	16-20 ans	3	4,62 %
	21 ans et plus	3	4,62 %

⁷ Cette question n'a pas été posée aux partenaires communautaires.

Tableau B2*Contexte démographique des CSC-MS participants / affiliations*

		Nombre	Proportion (%)
Commission scolaire / Affiliation	Commission scolaire Riverside	22	30,99 %
	Commission scolaire New Frontiers	12	16,90 %
	Commission scolaire Lester-B.-Pearson	12	16,90 %
	Commission scolaire Sir Wilfrid Laurier	11	15,49 %
	Partenaire communautaire du CSC-MS ou PRT de LEARN	5	7,05 %
	Commission scolaire Eastern Townships	4	5,63 %
	Commission scolaire Eastern Shores	4	5,63 %
	Commission scolaire Central Québec	1	1,41 %
Niveau d'instruction desservi par le CSC-MS	Primaire	56	86,15 %
	Secondaire	29	44,62 %
	Éducation des adultes	12	18,46 %
Population desservie par le CSC-MS	Grande ville	25	38,46 %
	Petite ville	36	55,38 %
	Village	11	16,92 %

Annexe C

Résultats des statistiques descriptives

Tableau C1

Scores des échelles globales, y compris le nombre de répondants (n), les scores moyens et les écarts-types (ET)

Échelle	n	Score moyen	ET
Réussite éducative	70	2,91	0,59
Vitalité	70	3,29	0,46
Complétude institutionnelle	69	3,35	0,53

Tableau C2

Scores globaux des sous-échelles, y compris le nombre de répondants (n), les scores moyens et les écarts-types (ET)

Échelle	Sous-échelle	n	Score moyen	ET
Réussite éducative	Alphabétisation en anglais	69	3,13	0,63
	Alphabétisation en français	62	2,93	0,69
	Préparation à l'emploi	66	2,91	0,66
	Numératie	59	2,81	0,79
	Accès aux services	65	2,61	0,82
Vitalité	Appartenance	67	3,51	0,56
	Opportunité	69	3,37	0,57
	Mobilisation	67	3,11	0,56
	Inclusion	68	3,2	0,53
Complétude institutionnelle	Collaboration	64	3,36	0,59
	Renforcer les liens	69	3,34	0,56

Tableau C3

Scores d'impression globale, y compris le nombre de répondants (n), les scores moyens et les écarts-types (ET)

Dans l'ensemble	<i>n</i>	Score moyen	<i>ET</i>
Dans l'ensemble, je pense que mon ou mes CSC ayant le modèle satellite aident les élèves anglophones de langue minoritaire à s'épanouir au Québec.	59	3,29	0,59
Dans l'ensemble, quelle est l'efficacité de votre ou vos CSC ayant le modèle satellite dans l'accomplissement de cette mission?	64	2,81	0,83
Dans l'ensemble, êtes-vous satisfaite ou satisfait de votre ou vos CSC ayant le modèle satellite?	66	2,97	0,82

Tableau C4

Scores de la réussite éducative, y compris le nombre de répondants (n), les scores moyens et les écarts-types (ET)

Objet	Sous-échelle	<i>n</i>	Score moyen	<i>ET</i>
Facilitent l'accès aux services (par exemple, orthophonie, ergothérapie, psychologue).	Accès aux services	58	2,36	0,89
Facilitent l'accès aux services de santé mentale.	Accès aux services	63	2,73	0,87
Soutiennent le développement des compétences langagières en anglais (p. ex., parler, écouter, reconnaître des lettres) à la petite enfance (c.-à-d. maternelle 4 ans / maternelle 5 ans jusqu'à la fin du premier cycle).	Alphabétisation en anglais	67	3,09	0,81
Soutiennent le développement des compétences de communication et d'écoute en anglais tout au long de la vie.	Alphabétisation en anglais	64	3,2	0,69
Soutiennent le développement des compétences en écriture en anglais tout au long de la vie.	Alphabétisation en anglais	63	3	0,76
Soutiennent le développement des compétences en lecture en anglais tout au long de la vie.	Alphabétisation en anglais	64	3,17	0,63

Soutiennent le développement des langagières en français (p. ex., parler, écouter, reconnaissance des lettres) à la petite enfance (c.-à-d. maternelle 4 ans/maternelle 5 ans jusqu'à la fin du premier cycle).	Alphabétisation en français	59	2,9	0,78
Soutiennent le développement des compétences de communication et d'écoute en français tout au long de la vie.	Alphabétisation en français	59	2,95	0,68
Soutiennent le développement des compétences en écriture en français tout au long de la vie.	Alphabétisation en français	58	2,93	0,75
Soutiennent le développement des compétences en lecture en français tout au long de la vie.	Alphabétisation en français	58	2,91	0,76
Soutiennent le développement des compétences en numératie (c.-à-d. maths) à la petite enfance (c.-à-d. maternelle 4 ans/maternelle 5 ans jusqu'à la fin du premier cycle).	Numératie	58	2,83	0,84
Soutiennent le développement des compétences en numératie (c.-à-d. maths) tout au long de la vie.	Numératie	59	2,78	0,79
Soutiennent les élèves dans le développement de leurs compétences numériques telles que des stratégies pour adresser la cyberintimidation, la sûreté et la sécurité en ligne, la reconnaissance des désinformations, etc.	Préparation à l'emploi	62	2,97	0,75
Soutiennent les élèves dans le développement de leurs compétences numériques telles que le codage, la robotique, des espaces de créations, etc.	Préparation à l'emploi	65	2,95	0,78
Développent les parcours professionnels des élèves en fonction de leurs intérêts et du marché du travail québécois.	Préparation à l'emploi	53	2,68	0,8

Tableau C5

Scores de la vitalité, y compris le nombre de répondants (n), les scores moyens et les écarts-types (ET)

Objet	Sous-échelle	n	Score moyen	ET
Promeuvent l'inclusion des communautés autochtones.	Inclusion	59	3,29	0,72
Promeuvent l'inclusion des communautés ethniques et raciales.	Inclusion	60	3,35	0,61
Promeuvent l'inclusion des communautés spirituelles ou des croyances.	Inclusion	49	2,96	0,73
Promeuvent l'inclusion des filles et des femmes.	Inclusion	60	3,27	0,66
Promeuvent l'inclusion des communautés LGBTQ1A2+.	Inclusion	57	3,12	0,68
Promeuvent l'inclusion des familles bilingues/plurilingues.	Inclusion	65	3,25	0,71
Promeuvent l'inclusion des élèves handicapé·e·s et des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDA) (p. ex., TDAH, trouble du spectre de l'autisme, dyslexie, handicap physique).	Inclusion	62	3,15	0,67
Offrent une communauté bienveillante aux étudiants anglophones.	Appartenance	67	3,58	0,58
Offrent un sentiment d'appartenance aux étudiants anglophones.	Appartenance	67	3,51	0,61
Offrent une communauté sûre aux étudiants anglophones.	Appartenance	66	3,52	0,59
Offrent une communauté bienveillante aux familles anglophones.	Appartenance	66	3,53	0,61
Offrent un sentiment d'appartenance aux familles anglophones.	Appartenance	65	3,51	0,62
Offrent une communauté sûre aux familles anglophones.	Appartenance	65	3,49	0,59
Offrent des occasions d'activités culturelles.	Opportunité	65	3,46	0,61
Offrent des occasions d'activités sportives et de loisirs.	Opportunité	65	3,35	0,65
Offrent des occasions d'activités entrepreneuriales (p. ex., OSEntreprendre).	Opportunité	55	3,16	0,86
Offrent des occasions d'activités en anglais.	Opportunité	69	3,52	0,66
Offrent des possibilités d'activités bilingues/plurilingues.	Opportunité	62	3,29	0,61

Amènent les élèves à devenir des citoyennes et citoyens engagés.	Mobilisation	61	3,26	0,66
Contribuent au recrutement des élèves anglophones.	Mobilisation	50	2,92	0,75
Contribuent à la rétention des élèves anglophones.	Mobilisation	53	3,4	0,81
Contribuent à la visibilité de l'éducation en anglais en situation de minorité dans la communauté locale.	Mobilisation	59	3,29	0,67
Mobilisent la communauté anglophone minoritaire.	Mobilisation	59	3,14	0,63
Permettent aux Québécois·es anglophones de participer activement à l'économie et à la société du Québec.	Mobilisation	53	3,19	0,71
Favorisent la reconnaissance et le respect des communautés de langues anglaises parmi les Québécoise et Québécois francophones.	Mobilisation	56	3,16	0,76
Promeuvent l'histoire des anglophones au Québec.	Mobilisation	44	2,89	0,89
Promeuvent l'héritage des anglophones au Québec.	Mobilisation	46	2,98	0,83

Tableau C6

Scores de la complétude institutionnelle, y compris le nombre de répondants (n), les scores moyens et les écarts-types (ET)

Objet	Sous-échelle	<i>n</i>	Score moyen	<i>ET</i>
Collaborent au niveau de l'école afin d'assurer des opportunités égales.	Collaboration	60	3,38	0,64
Collaborent au niveau de la commission scolaire afin d'assurer des opportunités égales.	Collaboration	54	3,24	0,64
Collaborent avec des leaders externes (p. ex., Scouts, CLSC) afin d'assurer des opportunités égales.	Collaboration	59	3,44	0,65
Collaborent avec des partenaires au niveau provincial (p. ex., LEARN Quebec, ministère de l'Éducation) afin d'assurer des opportunités égales.	Collaboration	58	3,41	0,68
Renforcent les liens entre les familles et l'école.	Renforcer les liens	63	3,44	0,62
Renforcent les liens entre les écoles et les communautés.	Renforcer les liens	66	3,44	0,64

Renforcent les liens entre les élèves, les familles, les écoles et les communautés.

Renforcer les liens	66	3,36	0,65
---------------------	----	------	------

Renforcent les liens entre les élèves au sein du CSC.

Renforcer les liens	60	3,2	0,63
---------------------	----	-----	------

Annexe D

Protocole des entrevues

Tableau D1

Protocole des entrevues en anglais

Theme	Question	Potential Sub-Questions
Opening Questions	How do you view the role(s) of extended-model CLCs in English-speaking minority communities in Quebec?	
	What does the expression 'Educational Success' mean to you?	
Educational Success	In your opinion, how do(es) your extended model CLC(s) contribute to student Educational Success?	Can you provide one or two examples that demonstrate what you just shared?
Vitality	How do(es) your CLC(s) contribute to ensuring that English-speaking students in Quebec develop English oral, reading and/or written language skills?	Can you provide one or two examples that demonstrate what you just shared?
	How do(es) your CLC(s) contribute to ensuring that English-speaking students in Quebec develop French oral, reading and/or written language skills?	Can you provide one or two examples that demonstrate what you just shared?
	What other skills do English-speaking students in Quebec develop within your CLC(s)?	How are these skills transferable outside of school within the wider Quebec, Canadian or international context?
	How do(es) your CLC(s) contribute (or not) to ensuring that English-speaking students in Quebec develop their identity?	In your opinion, to what extent is their identity distinct in comparison to Francophones in Quebec, or even English speakers in the rest of Canada?
	How do(es) your CLC(s) contribute (or not) to ensuring that English-speaking students in Quebec develop a sense of belonging?	In your opinion, to what extent is that sense of belonging distinct in comparison to Francophones in Quebec, or even English speakers in the rest of Canada?

	How do(es) your CLC(s) contribute (or not) to promoting Anglophone heritage and history in Quebec?	Can you provide one or two examples that demonstrate what you just shared?
Institutional Completeness	What organization(s), if any, do(es) your CLC(s) partner with to support English-speaking students' Educational Success?	<i>To clarify:</i> Which specific people or even business, religious, educational, health, social, political, or recreational organizations contribute to their Educational Success?
	What does these partnerships look like and how do they support English-speaking students' Educational Success in Quebec?	Can you provide one or two examples that demonstrate what you just shared?
Closing Questions	Are there any other aspects of Extended-Model CLC(s) or Educational Success that you would like to discuss that we have not yet touched on?	

Tableau D2

Protocole des entrevues en français

Thèmes	Questions	Sous-questions
Questions d'ouverture	Comment percevez-vous le(s) rôle(s) des CLC ayant le modèle satellite dans les communautés anglophones en situation minoritaire au Québec?	
	Que signifie pour vous l'expression « réussite éducative »?	
Réussite éducative	À votre avis, comment votre ou vos CLC ayant le modèle satellite contribuent-ils à la réussite éducative des élèves?	Pouvez-vous nous décrire 1 ou 2 exemples qui illustrent ce que vous venez de partager?
Vitalité	Comment votre ou vos CLC contribuent-ils au développement des compétences en anglais à l'oral, en lecture et/ou à l'écrit des élèves anglophones du Québec?	Pouvez-vous nous décrire 1 ou 2 exemples qui illustrent ce que vous venez de partager?
	Comment votre ou vos CLC contribuent-ils au développement des compétences en français à l'oral, en lecture et/ou à l'écrit des élèves anglophones du Québec?	Pouvez-vous nous décrire 1 ou 2 exemples qui illustrent ce que vous venez de partager?

	Quelles autres compétences les élèves anglophones du Québec développent-ils au sein de votre ou vos CLC?	Comment ces compétences sont-elles transférables à l'extérieur de l'école dans le contexte élargi québécois, canadien ou international?
	Comment votre ou vos CLC contribuent-ils (ou non) au développement de l'identité des élèves anglophones du Québec?	À votre avis, dans quelle mesure leur identité est-elle distincte par rapport aux francophones du Québec ou aux anglophones du reste du Canada?
	Comment votre ou vos CLC contribuent-ils (ou non) au développement du sentiment d'appartenance des élèves d'expression anglaise du Québec?	À votre avis, dans quelle mesure ce sentiment d'appartenance est-il distinct par rapport aux francophones du Québec ou aux anglophones du reste du Canada?
	Comment votre ou vos CLC contribuent-ils (ou non) à la promotion du patrimoine et de l'histoire des anglophones du Québec?	Pouvez-vous nous décrire 1 ou 2 exemples qui illustrent ce que vous venez de partager?
Complétude institutionnelle	Avec quelle(s) organisation(s) votre ou vos CLC s'associent-ils, le cas échéant, pour soutenir la réussite éducative des élèves de la minorité anglophone?	<i>Pour clarifier</i> : Quelles sont précisément les personnes ou les organisations commerciales, religieuses, éducatives, sanitaires, sociales, politiques ou récréatives [qui] contribuent à leur réussite éducative?
	À quoi ressemblent ces partenariats et comment soutiennent-ils la réussite éducative des élèves anglophones en situation minoritaire au Québec?	Pouvez-vous nous décrire 1 ou 2 exemples qui illustrent ce que vous venez de partager?
	Y a-t-il des défis, des enjeux ou des opportunités concernant le modèle satellite ou la réussite éducative dont vous aimeriez parler et que nous n'avons pas encore abordés?	
Questions de fermeture	Y a-t-il d'autres aspects des CLC ayant le modèle satellite ou de la réussite éducative dont vous aimeriez parler et que nous n'avons pas encore abordés?	