

La santé mentale et le sens d'appartenance des adolescents francophones vivant en milieu  
minoritaire

Par  
Joel Mangin

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures  
de l'Université du Manitoba pour satisfaire partiellement aux exigences de

MAÎTRISE EN ÉDUCATION

USB Éducation  
Université de Saint-Boniface  
Université du Manitoba  
Winnipeg

Copyright © 2015 par Joel Mangin

## Résumé

Le but du présent mémoire est d'analyser les liens entre le sens d'appartenance culturelle en contexte minoritaire et les troubles dépressifs et anxieux chez les adolescents. Considérant que l'adolescent est en pleine période de transition à la fois physique et psychologique, la quête d'une identité, particulièrement en tant que membre d'un groupe minoritaire, pourrait y avoir des répercussions sur sa santé mentale. Pour mener cette recherche qualitative, l'outil psychométrique, le Dominique Interactif adolescent a été utilisé afin d'évaluer l'état de santé mentale des adolescents. Le questionnaire, l'entrevue semi-dirigée et l'observation ont également été utilisés pour assurer une triangulation des données. Cette recherche a sollicité la participation 10 adolescents et trois personnes ressources. L'analyse fut complétée de façon manuelle par tableaux thématiques. Les résultats démontrent que les participants de cette recherche ont un sens d'appartenance à la culture franco-manitobaine et peu de tendances à l'anxiété généralisée et aux troubles dépressifs.

## Remerciements

Premièrement, je tiens à remercier M. Alain Laberge, directeur général de la Division scolaire franco-manitobaine, d'avoir appuyé cette recherche. Je suis aussi très reconnaissant envers les adolescents qui ont bien voulu participer à cette recherche ainsi que leurs parents qui ont permis à leur enfant de répondre aux questionnaires et passer en entrevue. Je tiens aussi à remercier l'animateur du groupe de JMCA, l'enseignante accompagnatrice et la direction d'école qui ont bien voulu donner leur temps précieux afin de participer à cette recherche.

Je tiens à remercier Hélène Archambault PhD pour son appui lors de la rédaction de ce mémoire. Elle a bien su me motiver, m'outiller et me conseiller afin d'assurer la finalisation de cette recherche. Je suis reconnaissant envers les membres de mon jury, Daniel Bérubé PhD et Ginette LeMoullec M. Éd pour leurs sages conseils tout au long de ce processus. Je tiens à souligner que j'ai bénéficié d'un appui financier grâce à la subvention dans le cadre du Programme d'Aide aux petites universités.

Je tiens à remercier mes parents, Adrien et Patricia Mangin pour leur appui tout au long de mon parcours éducatif. Mon appréciation se dirige aussi vers mon épouse Kirsten qui a su m'encourager lors de la réalisation de ce mémoire.

## Table des matières

Chapitre 1 - Contexte .....	2
Introduction .....	2
1.1 Le développement physique .....	2
1.1.1 La taille .....	4
1.1.2 Les proportions du corps .....	4
1.1.3 Les organes .....	5
1.2 Développement cognitif au cours de l'adolescence.....	5
1.2.1 La période des opérations formelles .....	6
1.2.2 La résolution de problèmes.....	7
1.2.3 La logique .....	7
1.3 Développement moral de l'adolescent .....	8
1.4 Le développement social .....	10
1.5 L'adolescence en contexte minoritaire : son identité .....	12
1.5.1 Survol historique et sens d'identification de la minorité franco-manitobaine..	13
1.5.2 L'adolescent en contexte minoritaire franco-manitobain .....	14
1.6 Synthèse de l'adolescence .....	15
Chapitre 2 - Problématique .....	17
Introduction .....	17
2.1 Les troubles de santé mentale.....	18
2.1.1 Les troubles de l'anxiété.....	19
2.1.2 Le trouble dépressif .....	21
2.2 Le sens d'appartenance .....	23
2.3 Objectifs et questions de recherche .....	25
Chapitre 3 - Cadre théorique.....	26
Introduction .....	26
3.1 La théorie du déterminisme social .....	27
3.1.1 Modèle du conditionnement opérant .....	28
3.1.1.1 Description du conditionnement opérant.....	29

3.1.1.2 Liaison entre le conditionnement opérant et le développement identitaire de l'adolescent.....	31
3.2 Les théories interactionnistes .....	33
3.2.1 Modèle de l'autodétermination.....	33
3.2.1.1. Description du modèle de l'autodétermination.....	35
3.2.1.2 Liaison entre le modèle de l'autodétermination et le développement identitaire de l'adolescent .....	37
3.2.2 Modèle de l'interaction des déterminants de Duguay .....	38
3.2.2.1 Description du modèle de l'interaction des déterminants.....	39
3.2.2.2 Liaison entre le modèle de l'interaction des déterminants et le développement identitaire de l'adolescent.....	44
3.3 La santé mentale et l'appartenance pendant une période de changements .....	45
3.4 Synthèse du cadre théorique.....	46
Chapitre 4 - Méthodologie .....	47
Introduction .....	47
4.1 Recherche qualitative .....	47
4.2 Devis méthodologique de la recherche .....	49
4.2.1 Échantillonnage .....	49
4.2.2 Les méthodes de collecte des données .....	53
4.2.2.1 Enquête par questionnaire.....	54
4.2.2.2 Le Dominique Interactif Adolescent.....	54
4.2.2.3 Questionnaire sur l'identité linguistique.....	56
4.2.2.4 L'observation en recherche qualitative .....	60
4.2.3 Analyse des données.....	64
4.3 Validation des données.....	66
4.4 Principales phases de la recherche .....	67
4.5 Forces et limites de la recherche .....	68
Chapitre 5 – Présentation et interprétation des résultats.....	72
Introduction.....	72
5.1 Rappel des objectifs de la recherche .....	72
5.2 Profil des participants.....	74

5.2.1 Participants adolescents du groupe de Jeunes Manitobains de communautés associées (JMCA) .....	74
5.2.2 Animateur du groupe de JMCA.....	75
5.2.3 Enseignante accompagnatrice du groupe de JMCA .....	75
5.2.4 Direction d'école .....	76
5.3 Présentation des résultats .....	76
5.3.1 Objectif 1 : Effectuer une évaluation psychométrique .....	76
5.3.2 Objectif 2 : Le sens d'appartenance .....	80
5.3.3 Objectif 3 : Lien entre la santé mentale et le sens d'appartenance.....	96
Conclusion .....	100
Rappel des forces et limites de la recherche .....	104
Rappel des principaux résultats.....	105
Recommandations .....	106
Perspectives de recherches futures .....	106
Annexe A – Note du Docteur J.P. Valla (2015) et Feuillet « Dominique adolescent » .	108
Annexe B – Lettre de consentement pour les participants adolescents .....	111
Annexe C – Lettre de consentement pour les personnes ressources (animateur du groupe de JMCA, enseignante accompagnatrice et direction d'école).....	114
Annexe D – Questionnaires utilisées dans la collecte de données.....	117
Annexe E – Grille d'observation des élèves de JMCA.....	121
Annexe F – Entrevues individuelles semi-dirigées.....	122
Bibliographie.....	125

**Note :** Dans le présent document, le genre masculin est utilisé sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

**Liste de tableaux**

<b>Tableau 1 – Principales hormones de la croissance et du développement physique .....</b>	<b>4</b>
<b>Tableau 2 - Les stades de développement moral de Kohler.....</b>	<b>9</b>
<b>Tableau 3 - Aperçu des stades de développement d'une identité ethnique .....</b>	<b>13</b>
<b>Tableau 4 – Synthèse de l'interaction des déterminants de Duguay (2008) .....</b>	<b>40</b>
<b>Tableau 5 – Échantillonnage.....</b>	<b>51</b>
<b>Tableau 6 - Items du questionnaire sur l'identité linguistique destinés aux élèves .....</b>	<b>58</b>
<b>Tableau 7 - Items du questionnaire sur le rôle des élèves de JMCA destinés aux personnes ressources.....</b>	<b>59</b>
<b>Tableau 8 - Thèmes des entrevues semi-dirigées destinées à l'animateur du groupe JMCA, les enseignants, les directions d'école et les élèves.....</b>	<b>63</b>
<b>Tableau 9 - Synthèse des étapes de l'analyse de contenu selon L'Écuyer (1990).....</b>	<b>65</b>
<b>Tableau 10 - Synthèse des principales phases de la recherche .....</b>	<b>67-68</b>

**Liste de figures**

<b>Figure 1 - Hospitalisation pour troubles anxieux .....</b>	<b>21</b>
<b>Figure 2 – Hospitalisation pour trouble dépressif majeur .....</b>	<b>23</b>
<b>Figure 3 - Le conditionnement opérant .....</b>	<b>31</b>
<b>Figure 4 – Continuum progressif de la motivation intrinsèque adapté de Deveau (2008) .....</b>	<b>36</b>
<b>Figure 5 - L’interaction des déterminants de Duguay.....</b>	<b>41</b>



**Liste de matériel protégé par le droit d’auteur dont la permission a été obtenue****Figure 1 - Hospitalisation pour troubles anxieux ..... 21**

Santé Canada. (2002). *Rapport sur les maladies mentales au Canada*. Ottawa : Santé Canada, p. 62.

**Figure 2 – Hospitalisation pour trouble dépressif majeur ..... 23**

Santé Canada. (2002). *Rapport sur les maladies mentales au Canada*. Ottawa : Santé Canada, p. 35.

**Note :** Les reproductions notées ci-haut sont des copies d’un document officiel publié par le gouvernement du Canada et la reproduction n’a pas été faite en association avec le gouvernement du Canada ni avec l’appui de celui-ci.

## **Chapitre 1 - Contexte**

### **Introduction**

Selon l'Organisation mondiale de la santé (2015), l'adolescence représente une période de grande transition chez l'être humain tant sur le plan physique que cognitif et socio-affectif. C'est une période qui ne s'explique pas facilement et qui peut parfois être tumultueuse. Dans une première partie, nous dresserons un portrait global de l'adolescence, soit les changements physiologiques et psychologiques comprenant le développement cognitif, le développement moral et le développement social. Dans une seconde partie, nous présenterons le développement de l'identité d'un adolescent dans un contexte culturel et linguistique minoritaire.

#### **1.1 Le développement physique**

Selon la revue de littérature, l'adolescence s'étend généralement entre les âges 12 ans et 18 ans. Cependant, Bee (1997) précise qu'il est « (...) plus logique de concevoir l'adolescence comme la période qui se situe psychologiquement et culturellement entre l'enfance et l'âge adulte que comme une tranche d'âge précise » (p. 248). Pour Berger (2011), les changements physiques de la puberté représentent une maturation biologique qui fait passer l'individu de l'état d'enfant à celui d'adulte (p. 274). Selon Coslin (2002) et Olds et Papalia (2005a), la période de latence prend fin et c'est une période marquée par l'émergence de pulsions. En effet, avec les changements sexuels, l'adolescent se retrouve entre deux groupes de la population. Les normes sociales font qu'il n'est plus un enfant et qu'il ne peut plus se comporter ainsi. D'autre part, l'adolescent se place ni dans le rôle de l'enfant ni dans le rôle de l'adulte. Selon Cloutier et Drapeau (2008), il n'a ni les privilèges ni les droits qui accompagnent la maturité et se retrouve donc dans un état de

déséquilibre. Coslin (2002) reconnaît la présence d'une situation de déséquilibre « (...) qui peut se manifester à travers de nombreux symptômes souvent regroupés sous l'expression de *crise d'adolescence*; un temps où les équilibres culturels atteints sont remis en question par les maturations organiques » (p.6). En premier lieu, il nous semble logique de présenter les changements physiques de l'adolescent pour contextualiser cette période transitoire.

Selon Godefroid (2011), la période de l'adolescence est initiée du point de vue physique par le produit des sécrétions des différentes glandes endocrines du corps. Ces changements corporels sont accompagnés de l'apparition de caractères sexuels chez l'adolescent. Les glandes endocrines incluent les surrénales, la thyroïde, l'hypophyse, les testicules ou les ovaires. Le tout est initié par un signal de l'hypothalamus, retrouvé dans le cerveau, à l'hypophyse qui démarre les changements physiques en donnant un signal aux autres glandes de produire des hormones. Lors de la puberté, la production de gonadotrophines augmente chez les adolescents, stimulant une augmentation de production de testostérone chez les garçons et d'œstrogènes chez les filles. La maturation sexuelle et donc les changements physiques sont le résultat de ces sécrétions. Selon Bee (2011), la sécrétion d'hormones entraîne de nombreux changements physiques observables. Ceux-ci se rapportent à la taille, aux proportions du corps, aux muscles et aux organes.

Dans le tableau 1, il nous a semblé opportun de présenter une synthèse des principales hormones selon les travaux de Bee (2011) qui interviennent dans la croissance et le développement physique de l'adolescent et l'adolescente.

**Tableau 1 – Principales hormones de la croissance et du développement physique**

<b>Glande(s)</b>	<b>Hormone(s) sécrétée(s)</b>	<b>Fonction dans la régulation de la croissance</b>
<b>Hypophyse</b>	Hormone de croissance; hormones de libération	Gère la vitesse de maturation physique en en donnant le signal à d'autres glandes de débiter la sécrétion d'hormones.
<b>Thyroïde</b>	Thyroxine	Assure le développement normal du cerveau et sur le rythme global de la croissance
<b>Surrénales</b>	Androgènes	Impliquées dans les changements durant la puberté (surtout les caractères sexuels secondaires chez les filles)
<b>Testicules (chez les garçons)</b>	Testostérone	Contribue à la formation des organes génitaux mâles avant la naissance et gère les caractères sexuels primaires et secondaires à la puberté chez les garçons.
<b>Ovaires (chez les filles)</b>	Œstradiol	Assure le développement du cycle menstruel et des seins ainsi que quelques caractères sexuels secondaires chez les filles

### **1.1.1 La taille**

Les hormones dans le sang créent une poussée de croissance qui peut atteindre 15 cm annuellement. Vers la fin de l'adolescence, une augmentation de poids a lieu pour éventuellement atteindre la taille adulte.

### **1.1.2 Les proportions du corps**

Les différentes parties du corps de l'adolescent n'atteignent pas la maturation au même rythme. Selon Aigroz (2011), « la coordination chez les êtres humains se développe à la naissance pour atteindre son pic naturel maximal à la fin de l'adolescence » (p.3). La maturation commence avec les extrémités pour éventuellement arriver à la transformation du tronc. Bref, les mains et les pieds

grandissent très rapidement mais la taille augmente seulement plus tard. Cloutier et Drapeau (2008) expliquent que la poussée de croissance associée avec l'adolescence fait en sorte que les adolescents gagnent « (...) 7 à 9 centimètres de grandeur durant le pic de la croissance pubertaire » (p. 41). Ceci crée parfois ce déséquilibre et fait en sorte que plusieurs adolescents semblent maladroits ou manquent de coordination physique. L'adolescent augmente également sa masse et sa densité musculaire. Ceci entraîne une augmentation rapide de force physique chez les garçons et chez les filles. Par contre, cette croissance musculaire est plus démarquée chez les garçons.

### **1.1.3 Les organes**

Quelques organes subissent des changements à l'adolescence. Les poumons augmentent en volume et le rythme cardiaque diminue. Ces changements, comme la croissance des muscles, sont plus prononcés chez les garçons. Ceci crée un écart en faveur des mâles quant à la capacité de produire un effort continu. Les deux sexes sont généralement comparables du point de vue physique avant l'adolescence mais ces changements donnent un avantage de force, de rapidité et d'endurance aux garçons.

## **1.2 Développement cognitif au cours de l'adolescence**

L'adolescence représente également une période de changements cognitifs. Le cerveau en évolution transforme les processus mentaux ainsi que les capacités intellectuelles. Du point de vue des psychanalystes tels que Freud (1962), ce sont des perturbations passagères et inévitables qui se passent durant l'adolescence. Coslin (2002) explique que « Ces perturbations qui s'inscrivent dans l'histoire du sujet seraient nécessaires au bon déroulement de cette période. Ce serait leur

absence qui constituerait un pronostic défavorable quant à l'équilibre du futur adulte » (p. 107). Considérant ce stade de changements et de perturbations, il s'avère essentiel de s'attarder au développement cognitif de l'adolescent. À ce titre, nous donnerons un aperçu de la période des opérations formelles selon la théorie de Piaget, les habiletés de résolution de problèmes et le développement de la logique.

### **1.2.1 La période des opérations formelles**

Selon Godefroid (2011), la théorie de Piaget situe l'adolescence dans la quatrième et dernière période importante du développement cognitif. La période des opérations formelles se met en place à l'adolescence, lorsque l'enfant devient capable de manipuler et d'organiser tant les idées que les objets. Bref, l'adolescent peut maintenant raisonner et manipuler des situations ou des objets qui ne sont pas directement devant lui. Il n'a plus besoin de faire l'expérience d'événements pour les comprendre. Cloutier & Drapeau (2008) expliquent que « Piaget croit que la pensée abstraite des adultes intègre les éléments de la pensée concrète des enfants tout en y ajoutant des dimensions qui la rendent plus mobile, plus efficace quant au traitement de l'information » (p.66). Ces auteurs expliquent aussi que cette pensée formelle repose sur deux structures cognitives. Il s'agit du groupe INRC, ou l'identité, la négation, la réciprocité et la corrélativité ainsi que le système combinatoire (Fondation Jean Piaget, 2015), ou la capacité d'envisager toutes les possibilités d'une situation donnée.

### **1.2.2 La résolution de problèmes**

L'adolescent développe également ses habiletés de résolution de problèmes. Selon Bee (2011), lorsqu'ils font face à un problème, « (...) les adolescents parvenus à la période des opérations formelles adoptent généralement une approche plus systématique. Ils réfléchissent d'abord à la question, puis précisent leur plan pour essayer de manière systématique toutes les combinaisons possibles des facteurs concernés» (p.255-6). Les adolescents sont plus méthodiques comparativement aux enfants et peuvent adopter des stratégies de manipulation telles que l'analyse de combinaisons et le tâtonnement.

### **1.2.3 La logique**

La logique se développe davantage à l'adolescence. Selon Bee (1997), l'adolescent adopte un raisonnement plus sophistiqué appelé *logique déductive* (p. 255). Cette logique implique la prédiction d'événements jamais vus grâce à la considération de lois ou de tendance. L'individu peut vérifier et évaluer des hypothèses pour les confirmer ou les rejeter. Ce genre de logique est grandement employé dans la pensée scientifique. L'adolescent n'est donc plus limité à ses expériences personnelles pour comprendre le monde. Pour Berger (2011), cette étape dans le développement permet de partir d'éléments particuliers ou généraux et d'en arriver à une conclusion générale.

### 1.3 Développement moral de l'adolescent

Pour ce qui est du développement moral, Kohlberg (1964) a été reconnu comme l'un des premiers à examiner l'évolution morale chez l'être humain. Il a établi trois niveaux avec deux sous-stades, chacun tel qu'indiqué dans le tableau 2 ci-dessous. Pour Kohlberg (1964) l'adolescent se situe au stade de la morale conventionnelle (stades 3 et 4) et démontre un raisonnement employé par plusieurs adultes. La morale postconventionnelle (stades 5 et 6) apparaît beaucoup plus rarement, même chez les adultes. L'adolescent commence donc à s'ouvrir à des croyances morales plus universelles que pendant l'enfance.

Selon les travaux de Kohlberg, nous pouvons constater qu'un enfant prend des décisions morales basées sur son environnement immédiat. Arrivé à l'adolescence, les décisions morales commencent à être axées sur des valeurs personnelles plus intrinsèques. Olds et Papalia (2005b) expliquent qu'à ce stade, l'individu démontre que les « ...raisonnements moraux sont fondés sur l'acceptation d'un contrat social qui lie les individus et assure le bien-être commun » (p. 231). Le degré d'acceptation du contrat social et la formulation d'une identité morale jouent un rôle fondamental dans le développement identitaire de l'adolescent. C'est ainsi que l'adolescent cherche à développer ces valeurs personnelles en parallèle avec la recherche de son identité. Par contre, Olds et Papalia (2005b) mentionnent que les stades de développement moral ne progressent pas au même rythme pour chaque individu et que le sens moral n'est pas assuré pour tous. Selon Kohlberg, le développement moral est variable et fluide chez l'être humain. Cependant, selon Berger (2011), l'individu doit avoir vécu un certain nombre d'expériences et assumé un certain nombre de responsabilités afin de passer au prochain stade. Cependant, il est possible de reculer



d'un stade si les expériences et responsabilités changent à nouveau. Ces stades sont décrits en références aux travaux de Bee (2011) dans le tableau 2 ci-dessous.

**Tableau 2 - Les stades de développement moral de Kohlberg**

<p><b>NIVEAU 1 : MORALE PRÉCONVENTIONNELLE</b></p> <p><i>Stade 1 : Orientation vers la punition et l'obéissance.</i> Pour l'enfant, la punition détermine si un acte est « mal ». L'enfant obéit car l'adulte possède plus de pouvoir.</p> <p><i>Stade 2 : Relativisme instrumental.</i> L'enfant suit les règlements dans son environnement immédiat et une conséquence plaisant équivaut au bien. Bien est synonyme de juste.</p>
<p><b>NIVEAU 2 : MORALE CONVENTIONNELLE</b></p> <p><i>Stade 3 : Concordance interpersonnelle.</i> L'enfant attribue de l'importance à la famille et au groupe dont il appartient et tente de respecter leurs attentes morales. L'enfant valorise la confiance, la loyauté, le respect, la gratitude et la conservation des relations mutuelles.</p> <p><i>Stade 4 : Conscience du système social (la loi et l'ordre).</i> L'enfant se préoccupe davantage de la société dans le sens plus large. L'enfant cherche à compléter son devoir, à respecter les lois et à contribuer à la société</p>
<p><b>NIVEAU 3 : PRINCIPES MORAUX OU MORALE POSTCONVENTIONNELLE</b></p> <p><i>Stade 5 : Contrat social et droits individuels.</i> L'adolescent considère divers points de vue et prend des décisions qui bénéficient le plus grand nombre de personnes. L'adolescent cherche à suivre les lois mais sait qu'elles peuvent changer. Les valeurs absolues telles que l'importance de la vie humaine et à la liberté de tous sont non négociables.</p> <p><i>Stade 6 : Principes éthiques universels.</i> L'adulte gère sa vie avec ses les principes dont il a formés. Si la loi et les principes se contredisent, les principes l'emportent. Un système de valeurs et de principes est clair et intégré pour l'individu.</p>

Il est important de noter que Kohlberg a établi des stades de développement et non des regroupements d'âge. Il y a des variations individuelles à considérer, car le développement moral est variable et peut avoir lieu à différents moments selon la personne. Selon Bee (2011), le développement moral peut être affecté par la maturation sexuelle de l'adolescent. Les individus du même âge peuvent se situer à différents stades de maturation sexuelle. En effet, le développement physique peut affecter l'évolution morale de l'adolescent surtout dans les cas de puberté extrêmement précoce ou tardive. Selon Bee (2011), les changements physiques bouleversants auront tendance à ralentir le développement moral, car les adolescents « (...) auront

tendance à être moins bien dans leur peau, à être moins satisfaits de leur corps et du processus de la puberté, auront moins d'amis ou montreront d'autres signes de troubles » (Bee, 2011, p. 244).

#### **1.4 Le développement social**

Au début de l'adolescence, les interactions sociales sont également en transition. En effet, l'enfant passe généralement d'une école élémentaire à une école secondaire, ce qui produit un changement dans son milieu social. Au sein de sa nouvelle école, l'adolescent tente de tailler sa place et constate également des changements dans ses relations sociales qui peuvent affecter l'estime de soi. Cloutier et Drapeau (2008) expliquent que c'est problématique de faire « (...) coïncider un tel changement de contexte scolaire avec une période où le jeune a un si grand besoin de stabilité et de continuité » (p. 215). Ces auteurs expliquent également que dans ce nouveau milieu social, les élèves ont également tendance à vivre une baisse de motivation scolaire, une diminution du rendement scolaire, un sentiment de ne pas pouvoir s'exprimer autant qu'au primaire et de subir davantage un contrôle de la part des enseignants au secondaire. En conséquence, une baisse d'estime de soi peut en résulter en raison de la perception du milieu social. Pour leur part, Wigfield, Eccles, Mac Iver, Reuman, & Midgley (1991) proposent que le changement d'école accompagné des changements physiques liés à la puberté engendre une baisse générale de l'estime de soi. Quoique ceci ne se limite pas aux minorités linguistiques, nous croyons qu'il est important de noter la tendance proposée par ces chercheurs.

...young adolescents' self-perceptions and self-esteem changed over time, and these changes were systematically related to changes in the social lives of these adolescents (Wigfield et al., 1991, p.559).

De plus, Claes (2003) explique que plusieurs changements au secondaire, notamment dans les plus grandes écoles dont la spécialisation des enseignants et la réduction du temps de contact personnel avec chaque élève, ainsi que la nature plus impersonnelle du secondaire peuvent affecter l'estime de soi, l'adaptation sociale et la réussite scolaire de l'élève. Ainsi, la nouvelle dynamique de l'école secondaire et les défis présents peuvent également contribuer à une baisse de l'estime de soi pour l'adolescent. L'univers social dont fait partie l'école secondaire peut présenter, pour certains élèves, un environnement où règnent l'exclusion et le rejet (Claes, 2003). Ainsi, pour les adolescents, « le rejet social est le plus souvent la conséquence de certaines inhabilités personnelles... » (Claes, 2003, p.20). Ceci est particulièrement démontré dans la structure académique spécialisée des écoles secondaires. Certains élèves peuvent devenir marginalisés ou isolés possiblement en raison des défis rencontrés lors de leur entrée à l'école secondaire. Ces défis peuvent engendrer une plus faible estime de soi et une augmentation de comportements à risque tels « sécher les cours, commettre de petits vols à l'étalage et consommer de la drogue » (Claes, 2003, p.20).

Nous reconnaissons que l'adolescent cherche sa place dans un milieu social qui est de plus en plus éloigné de sa famille immédiate. C'est à l'école secondaire que l'élève se retrouve « (...) au croisement d'un changement décisif dans la vie sociale des individus puisque cette période se caractérise par un désinvestissement progressif de la vie menée au sein de la famille au profit d'un engagement intense dans la vie relationnelle en dehors de la famille » (Claes, 2003, p.18). Enfin, l'adolescent en période de transition sociale doit gérer les différences et les conflits de valeurs, de langue, de culture et d'autres facteurs afin de trouver son identité personnelle. Suite à ce

développement social, nous présenterons, dans la prochaine section, le développement identitaire de l'adolescent en contexte minoritaire.

### **1.5 L'adolescence en contexte minoritaire : son identité**

Tout d'abord, le développement identitaire à l'adolescence est compliqué dû à un paradoxe. En effet, Claes (2003) affirme que les humains sont des êtres sociaux mais possèdent également des individualités particulières. Le défi est donc de vivre dans la société tout en maintenant un caractère individuel et différencié. Ce conflit est omniprésent à l'adolescence, car c'est « ...le temps de forger sa propre identité, de devenir quelqu'un pour soi et pour autrui. Affirmer son autonomie constitue un signe majeur de l'accès à la maturité adulte » (Claes, 2003, p.21).

Quant au développement de l'identité ethnique en milieu minoritaire, il est intéressant de présenter les travaux d'Olds et Papalia (2005b). Selon ces chercheurs, il peut y avoir une période transitoire où les adolescents de culture ou de langues minoritaires ont une variable supplémentaire : le développement de l'identité ethnique. Selon Olds et Papalia (2005b), il peut y avoir des défis de construction identitaire pour « ...les adolescents qui appartiennent à des minorités ethniques dont les valeurs et les coutumes risquent d'entrer en contradiction avec celles de la majorité » (p. 240). Ces contradictions peuvent avoir trait à la couleur de la peau, des aspects physiques, la langue ainsi qu'au statut social. Déjà en 1989, Phinney avait démontré l'existence de trois stades de développement identitaires ethniques (voir tableau 3) pour les adolescents provenant de groupes minoritaires. L'adolescent en contexte linguistique minoritaire peut se situer dans un des trois stades, ce qui peut se répercuter dans sa vie quotidienne.

**Tableau 3 - Aperçu des stades de développement d'une identité ethnique**

Premier stade	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Aucune exploration et aucun engagement envers l'ethnicité</li> <li>○ peu d'opinion sur l'ethnicité</li> <li>○ Tendance à adopter les principes des autres (ex. parents)</li> </ul>
Deuxième stade	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Recherche de l'identité</li> <li>○ Reconnaissance de l'importance de l'ethnicité</li> </ul>
Troisième stade	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Présence d'un sens d'identité au groupe ethnique minoritaire développé avec confiance</li> </ul>

Du point de vue d'une langue minoritaire, il nous semble opportun de cerner un parallèle entre les stades de développement d'une identité ethnique de Phinney et les travaux de Landry, Deveau, Losier et Allard (2009). Ces derniers affirment que « l'identité francophone forte et engagée peut faire partie d'un processus d'autonomisation de la personne et contribuer à la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux » (p.54), ce qui semble s'appliquer au dernier stade de développement d'une identité ethnique. Il paraît donc avoir un lien étroit entre un le sens d'identité minoritaire développé et la confiance et l'actualisation de soi. Suite à cette exploration du développement identitaire, nous présenterons un bref survol historique du contexte minoritaire franco-manitobain et la fonction de l'école publique dans le développement identitaire.

### **1.5.1 Survol historique et sens d'identification de la minorité franco-manitobaine**

Les francophones sont arrivés au Canada au début des années 1600. À travers l'histoire, ils se sont établis au Québec et plus tard dans l'Ouest-canadien. Suite à la victoire sur les plaines d'Abraham, les anglophones ont pris le pouvoir au Canada et sont devenus la majorité dominante. Ceci a engendré de nombreux défis au niveau de l'éducation en français. L'accès à l'éducation en français

a seulement pu être garanti par la Charte canadienne des droits et libertés de 1982 et plus précisément par l'Article 23 qui garantissait le droit à l'éducation dans la langue de la minorité. Cet article visait à préserver la langue et la culture francophone à l'extérieur du Québec. Au Manitoba, l'éducation en français a pu être assurée avec la création de la Division scolaire franco-manitobaine en 1994 afin de regrouper les écoles francophones de la province. Selon Deveau (2007), « [l]'école de la langue française en milieu minoritaire se munit alors du mandat de préserver la langue française et de favoriser l'épanouissement de la communauté francophone à l'échelle du pays (p.4). L'école et de la communauté jouent potentiellement un rôle positif dans le bien-être des jeunes franco-manitobains en développant l'identité culturelle.

### **1.5.2 L'adolescent en contexte minoritaire franco-manitobain**

Selon Statistique Canada (2011), la population francophone du Manitoba représente 3,5% de l'ensemble de la population de 1,2 millions d'habitants. De cette population francophone, le taux de bilinguisme déclaré est de 89,2%. Nous pouvons présumer que la population francophone a donc une certaine flexibilité générale à fonctionner dans un milieu majoritairement anglophone. Les adolescents qui vivent en situation linguistique minoritaire ne représentent pas toujours une minorité ethnique visible et leur taux de bilinguisme suppose une intégration au groupe majoritaire. Pour Landry, Allard, Deveau et Bourgeois (2005), « ce type de socialisation favorise un bilinguisme de type soustractif; l'acquisition de la langue du groupe majoritaire est liée à la perte de la langue de l'endogroupe minoritaire. À la lumière de cette information, nous pouvons présumer que celle-ci s'applique aux adolescents franco-manitobains.

Plusieurs questions existent quant à l'impact du statut minoritaire de l'adolescent. Les minorités culturelles et linguistiques sont en effet plus difficiles à quantifier en raison de ce que Gérin-Lajoie (2001) appelle la *mouvance*. L'identité est un va- et- vient continuuel d'une frontière linguistique à l'autre : mouvance (p.68). Bref, un jeune peut un jour s'identifier comme francophone et plus tard se déclarer bilingue.

Selon Cloutier et Drapeau (2008), « ...le fait d'être membre d'une minorité ethnique rend plus compliquée la recherche d'une identité puisque deux ensembles différents de valeurs se présentent simultanément... » (p.1 67). Si l'adolescent choisit de vivre la culture majoritaire, il peut facilement vivre des conflits intérieurs et ressentir un manque de loyauté envers son groupe culturel. D'autre part, Cloutier et Drapeau (2008) indiquent qu'une adhésion aux valeurs du groupe d'origine peut engendrer le rejet des valeurs de la majorité et empêcher l'accès aux bénéfices associés au groupe dominant. Un conflit associé avec le groupe culturel ou ethnique peut causer des défis d'adaptation pour l'adolescent. Ceci démontre la nécessité de développer une identité ethnique ou culturelle positive.

## **1.6 Synthèse de l'adolescence**

En fin de compte, l'être humain connaît plusieurs transitions et défis lors de la période de l'adolescence. Tel que présenté ci-haut, la symbiose des changements physiques et cognitifs en plus du développement moral et social peuvent avoir un effet marquant sur le développement du

concept de soi et de l'estime de soi de l'adolescent. Vivre son adolescence dans un contexte minoritaire pourrait représenter un défi supplémentaire.



## Chapitre 2 - Problématique

### Introduction

La présence de maladies mentales à l'adolescence peut aggraver les retombées d'une période d'adolescence déjà tumultueuse. Selon l'Association canadienne pour la santé mentale ([www.cmha.ca](http://www.cmha.ca), 2015), 20% des canadiens seront touchés par la maladie mentale au cours de leur vie. Ceci représente 7.9 milliards de dollars de dépenses pour le secteur de santé public. Après les blessures, les troubles mentaux sont la deuxième plus grande dépense en soins hospitaliers au Canada. Chez les adolescents, entre 10 à 20% sont directement affectés par les maladies mentales. Ces chiffres peuvent être difficiles à préciser en raison des défis dans le dépistage des maladies mentales. Il est souvent difficile de différencier ce qui est une crise d'adolescence typique et un trouble de santé mentale (Renaud, 2012). Pour faciliter la compréhension des troubles de santé mentale, il importe de présenter un portrait du profil de santé mentale des adolescents en situation minoritaire ethnolinguistique. Dans le cadre de cette recherche, nous nous attarderons spécifiquement aux troubles anxieux et dépressifs et leur impact sur le développement identitaire des adolescents francophones vivant dans une situation linguistique minoritaire. L'objectif poursuivi ici est de fournir aux lecteurs un panorama de la problématique à travers les définitions des troubles de la santé mentale, le trouble de l'anxiété, le trouble dépressif, la santé mentale en période de changement vécue pendant l'adolescence, le sens d'appartenance et l'indice de satisfaction de vie.

## 2.1 Les troubles de santé mentale

Au cours des dernières décennies, les troubles de santé mentale sont devenus une préoccupation de première importance pour de nombreux chercheurs sur les plans nationaux et internationaux. Ces troubles ont un impact sur les différentes sphères de la population et ont des retombées sur les plans sociaux et économiques. Selon le Rapport sur les maladies mentales au Canada émis par Santé Canada (2002),

Les maladies mentales sont caractérisées par des altérations de la pensée, de l'humeur ou du comportement (ou une combinaison des trois) associées à une importante détresse et à un dysfonctionnement de longue durée. Les symptômes de la maladie mentale varient de légers à graves, selon le type de maladie mentale, la personne, la famille et l'environnement socio-économique (p. 16)

D'un côté plus alarmant,

(...) la plupart des maladies mentales apparaissent à l'adolescence ou au début de la vie adulte. Elles affectent les réussites scolaires, les possibilités et les succès professionnels ainsi que la formation et la nature des relations personnelles. L'effet dure toute la vie. (Santé Canada, 2002, p. 20).

Selon Patel et autres (2007), dans Commissaire à la santé et au bien-être Québec, 2012), on estime que

(...) la prévalence globale des troubles mentaux chez les jeunes de 12 à 24 ans à 20% pour une année, à partir d'une série d'études épidémiologiques, rapportent que la prévalence est plus élevée chez le groupe d'âge des 18 à 24 ans que pour celui âgé de moins de 17 ans (p. 11).

Notons également que « [la] prévalence de la dépression et du comportement suicidaire augmente de façon importante durant l'adolescence » (Gould et Kramer, 2001; Fombonne, 1998 cités dans Commission à la santé et au bien-être Québec, 2012, p.11). Selon l'Association canadienne pour

la santé mentale (2015), 5% des garçons et 12% des filles âgées de 12 à 19 ans ont passé un épisode dépressif majeur. En chiffres bruts, 3,2 millions d'adolescents canadiens sont à risque de développer une dépression. Seulement 5% de la population est touchée par les troubles anxieux. Pour des raisons de stigmatisation ou de manque d'éducation, l'Association canadienne pour la santé mentale (2015) estime que près de la moitié des adolescents qui sont affectés par la dépression ou l'anxiété n'ont pas consulté un médecin pour un diagnostic ou des traitements appropriés. Cet organisme affirme également que seulement un enfant ou adolescent sur cinq reçoit les traitements dont il a besoin.

### **2.1.1 Les troubles de l'anxiété**

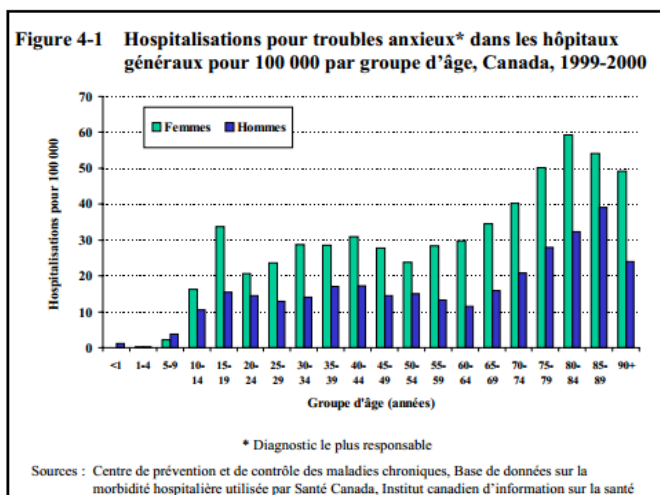
Selon le Rapport sur les maladies mentales au Canada émis par Santé Canada (2002), les troubles de l'anxiété affectent 12% de la population causant « un handicap léger à grave ». Selon le rapport, une des réalités qui se dessine est le fait que les gens n'ont pas tendance à demander des traitements, car les symptômes sont légers ou peuvent être considérés normaux. Selon ce rapport, les troubles anxieux peuvent être décrits plus précisément :

Les personnes souffrant de troubles anxieux éprouvent une anxiété, une peur ou une inquiétude excessive les amenant à éviter des situations qui pourraient précipiter l'anxiété ou à concevoir des rituels compulsifs qui réduisent l'anxiété. Bien que tout le monde se sente anxieux en réaction à des événements particuliers, les personnes souffrant d'un trouble anxieux éprouvent des sentiments excessifs et irréalistes qui perturbent leurs relations, leurs activités scolaires, leur rendement au travail ainsi que leurs activités sociales et récréatives. (Santé Canada, 2002, p. 60).

Selon l'American Psychology Association (2013b) dans la publication Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders : DSM-5, les troubles anxieux ont comme caractéristiques principales la peur excessive, l'anxiété et l'évitement. Ces troubles diffèrent quant à l'objet ou à la situation qui est à l'origine de la source d'inquiétude. Soulignons également que la peur ou l'anxiété normale en termes de courte durée ne constituent pas nécessairement un trouble anxieux. Les symptômes manifestés peuvent comprendre l'agitation, la fatigabilité, les difficultés de concentration, l'irritabilité, la tension musculaire ou la perturbation du sommeil. L'anxiété se manifeste par plusieurs symptômes physiques mais a aussi tendance à accompagner les troubles de l'humeur tels que le trouble dépressif. La tendance générale chez les adolescents qui démontrent des troubles d'anxiété est le souci concernant la performance scolaire ou sportive. Souvent, ces adolescents démontrent des personnalités très rigides et cherchent la perfection dans tout ce qu'ils entreprennent. Marcotte, dans Lévy (2013), explique que « [s]ur le plan familial, les causes possibles de l'anxiété sont liées à la discipline et aux exigences trop grandes des parents parfois perfectionnistes » (non paginée).

Il est important de noter que selon les statistiques, les filles de 15 à 19 ans ont un taux d'hospitalisation pour l'anxiété significativement plus élevé que n'importe quel autre regroupement d'âge de femmes adultes (Santé Canada, 2002). Les troubles anxieux peuvent avoir des racines dans des expériences traumatiques, dans une tendance de toujours prédire que les événements mèneront à des résultats dangereux ou embarrassants et enfin dans une disposition biologique où l'amygdale signale constamment la présence de menace et déclenche une réaction de peur ou d'anxiété (Santé Canada, 2002).

**Figure 1 – Hospitalisation pour troubles anxieux, (Santé Canada, 2002, 62)**



© Tous droits réservés. Rapport sur les maladies mentales au Canada, Santé Canada, 2002. Reproduit avec permission du Ministre de la santé, 2015.

### 2.1.2 Le trouble dépressif

D'autre part, les troubles de l'humeur tels que la dépression sont reconnus plus publiquement qu'auparavant. Selon la American Psychology Association (2013a), le trouble dépressif majeur est caractérisé par un ou plusieurs épisodes dépressifs majeurs (c.-à-d. une humeur dépressive ou une perte d'intérêt pendant au moins deux semaines associée à au moins quatre autres symptômes de dépression. L'individu a tendance de perdre l'intérêt ou le plaisir pour presque toutes les activités qu'il aime normalement. Chez l'adolescent, le DSM-V clarifie que l'épisode dépressif se manifeste plus souvent avec l'irritabilité que la tristesse (American Psychology Association, 2013a). L'individu devient atteint du trouble dépressif suite à une « évolution clinique consistant en un ou plusieurs épisodes dépressifs majeurs, sans antécédent d'épisode maniaque, mixte ou hypomaniaque.

Afin d'être diagnostiqué avec un épisode dépressif majeur, un individu doit rencontrer cinq des critères énoncés par le DSM-IV-TR (2003) et inchangés dans le DSM-V. L'individu doit avoir vu un changement par rapport à son fonctionnement et démontré au moins un des symptômes de l'humeur dépressive ou de perte d'intérêt ou de plaisir :

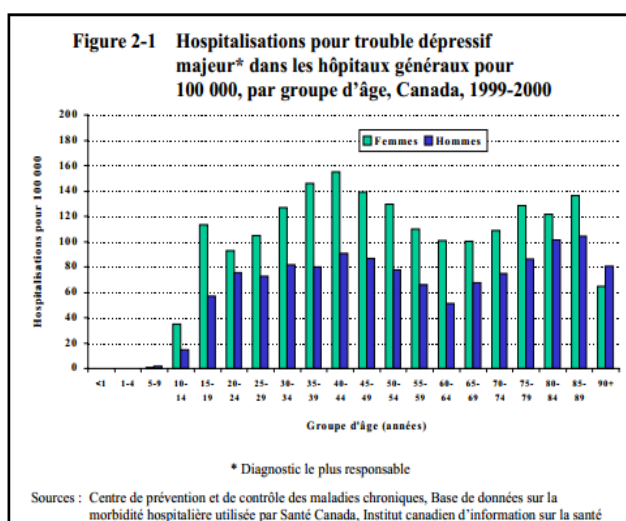
1. Humeur dépressive présente pratiquement toute la journée, presque tous les jours, signalée par le sujet (p. ex., pleure). N.B. : Éventuellement irritabilité chez l'enfant et l'adolescent.
  2. Diminution marquée de l'intérêt ou du plaisir pour toutes ou presque toutes les activités, pratiquement toute la journée, presque tous les jours (signalée par le sujet ou observée par les autres).
  3. Perte ou gain de poids significatif en l'absence de régime (p. ex., modification du poids corporel en un mois excédant 5 %), ou diminution ou augmentation de l'appétit presque tous les jours. N.B. : Chez l'enfant, prendre en compte l'absence de l'augmentation de poids attendue.
  4. Insomnie ou hypersomnie presque tous les jours.
  5. Agitation ou ralentissement psychomoteur presque tous les jours (constaté par les autres, non limité à un sentiment subjectif de fébrilité ou de ralentissement intérieur).
  6. Fatigue ou perte d'énergie presque tous les jours.
  7. Sentiment de dévalorisation ou de culpabilité excessive ou inappropriée (qui peut être délirante) presque tous les jours (pas seulement se faire grief ou se sentir coupable d'être malade).
  8. Diminution de l'aptitude à penser ou à se concentrer ou indécision presque tous les jours (signalée par le sujet ou observée par les autres).
  9. Pensées de mort récurrentes (pas seulement une peur de mourir), idées suicidaires récurrentes sans plan précis ou tentative de suicide ou plan précis pour se suicider.
- (American Psychology Association, 2003, p.384-385)

Soulignons certaines différences au DSM-V (2013) quant au diagnostic de la dépression avec épisodes maniaques qui n'est pas l'objet de la présente étude.

Selon le Rapport sur les maladies mentales au Canada, « 8% des adultes vivant dans la collectivité répondaient aux critères de diagnostic d'une dépression majeure à un moment donné de leur vie. » (Santé Canada, 2002, 33). Il est également noté que les troubles de l'humeur apparaissent

généralement à l'adolescence et le taux de dépression est deux fois plus fréquent chez les filles. (Santé Canada, 2002, 34).

**Figure 2 – Hospitalisation pour trouble dépressif majeur, (Santé Canada, 2002, 35)**



© Tous droits réservés. Rapport sur les maladies mentales au Canada, Santé Canada, 2002. Reproduit avec permission du Ministre de la santé, 2015.

## 2.2 Le sens d'appartenance

Déjà, en 1986, Tajfel et Turner, (cité dans Verkuyten, 2003), indiquaient que le sens d'appartenance à un groupe peut avoir un impact positif sur le bien-être psychologique des membres d'un groupe ethnique. L'identification ethnique peut jouer un rôle important dans le concept de soi, car les gens attribuent de la valeur à leur groupe ethnique ce qui favorise leur sens d'appartenance. De même, Verkuyten (2008) affirme qu' « [e]thnic identification seems to play a role in life satisfaction because people attribute value to their ethnic group and derive satisfaction

from their belongingness and sense of inclusion » (p.401). Cela étant dit, en ce qui concerne les francophones du Manitoba, nous pouvons supposer qu'un plus grand sens d'appartenance au groupe culturel francophone encouragerait une meilleure estime de soi (Verkuyten, 2008). En effet, si un individu est socialisé dans un environnement plus tolérant où les attributs du groupe minoritaire sont plus valorisés, Verkuyten (2008) affirme que l'indice de satisfaction de vie sera plus élevé :

Ethnic identification seems to play a role in life satisfaction because people attribute value to their ethnic group and derive satisfaction from their belongingness and sense of inclusion. (p.401)

Selon Verkuyten (2008), ce sens d'identité peut équiper l'adolescent pour mieux résister aux injustices et à la discrimination potentielle dans sa vie. Le sens de l'identité comme tel n'assure pas une meilleure satisfaction de vie ou un meilleur estime de soi mais peut contrecarrer les effets négatifs de la marginalisation ou le rejet du groupe minoritaire par la majorité. Néanmoins, les travaux de Verkuyten (2008) révèlent que l'indice de satisfaction de vie est généralement plus bas chez les groupes minoritaires en comparaison avec le groupe majoritaire. Ce chercheur reconnaît que les membres des groupes minoritaires peuvent avoir un indice de satisfaction de vie plus faible que le groupe majoritaire surtout si ces derniers sont dévalorisés, marginalisés ou des cibles de discrimination. Son étude évaluait les différences d'indice de satisfaction de vie entre les turcs et les néerlandais vivant dans les Pays-Bas. Verkuyten (2008) a passé des questionnaires à des gens de 17 à 29 ans traitant de sujets tels que la discrimination perçue envers les turcs-néerlandais. De plus, Verkuyten (2008) souligne que la présence d'autres facteurs tels que les familles à faible revenu, un niveau d'éducation inférieur des parents, plus de problèmes de santé et un sentiment de marginalisation par le groupe majoritaire peuvent influencer la perception identitaire. Conséquemment, Erikson (1972) explique que les adolescents démontrent souvent une « hostilité



méprisante et prétentieuse à l'égard des rôles de la famille et l'entourage immédiate » (p.170). Ceci mène au développement de ce qu'Erikson appelle l'identité négative face à sa culture marginalisée; ce phénomène a le potentiel de développer une forme de désengagement face à sa propre culture, nuisant ainsi au sentiment d'appartenance. Conséquemment, cette forme de désengagement aurait possiblement un impact sur la santé de mentale des adolescents en situation minoritaire.

### **2.3 Objectifs et questions de recherche**

En lien avec les écrits précédents, les objectifs de cette recherche sont d'identifier, de comprendre et d'analyser les facteurs sous-jacents au développement du sens d'appartenance et à la manifestation de troubles anxieux et dépressifs de l'adolescent francophones vivant en situation minoritaire linguistique. Ainsi, la présente recherche repose sur la question fondamentale suivante : comment se forme le sens d'appartenance culturel chez les adolescents et existe-t-il un lien entre ce sens d'appartenance au groupe culturel minoritaire et les symptômes de dépression et/ou d'anxiété manifestés par les adolescents? Les objectifs spécifiques sont les suivants :

1. Effectuer une évaluation psychométrique d'adolescents en situation minoritaire (Le Dominique Interactif adolescent) (Obj1)
2. Effectuer une évaluation du sens d'appartenance au groupe ethnolinguistique (Obj2)
3. Établir s'il existe un lien entre la santé mentale et le sens d'appartenance chez les adolescents en situation minoritaire linguistique (Obj3)

## Chapitre 3 - Cadre théorique

### Introduction

Dans ce chapitre, nous présentons le cadre théorique de la recherche. Selon Mucchielli (2005), le cadre théorique du chercheur est comme « une carte provisoire du territoire, composée de connaissances générales à propos du phénomène qu'il s'apprête à étudier, ainsi que des repères interprétatifs... » (p.29). Paquette (2007) explique que « ce cadre de référence constitue une boîte à outils qui comprend à la fois quelques outils généraux et plusieurs outils spécifiques que l'on choisira d'utiliser selon le type de problème à traiter ou l'univers interprétatif à construire » (p.5). Par « cadre théorique, on entend la « matrice théorique » qui donne des assises à la recherche » (Karsenti & Savoie Zajc, 2011, p. 5). De la documentation scientifique, nous exposons différents modèles théoriques associés au développement identitaire de l'adolescent.

D'emblée, nous nous attardons aux théories du déterminisme social et de l'interaction entre l'adolescent et la société afin de dresser un portrait sommaire de l'identité de l'adolescent vivant en contexte minoritaire. Les trois modèles théoriques présentés dans ce chapitre (i.e. le modèle du conditionnement opérant de Skinner (1938), le modèle de l'autodétermination et le modèle de l'interaction des déterminants) mettent en évidence le développement identitaire des adolescents issus de groupes minoritaires linguistiques. Bien que l'identité de l'adolescent puisse être examinée sous différents angles, nous retenons la dimension linguistique considérant qu'elle joue un rôle déterminant à la survie de la culture minoritaire.

Le premier modèle théorique exposé fait appel aux principes de déterminisme social : il s'agit du conditionnement opérant de Skinner (1938) où l'adolescent est façonné par la société. Les

prochains modèles font partie des théories interactionnistes où l'adolescent se développe grâce à l'impact de la société ainsi que ses choix personnels. Dans cette catégorie, le modèle de l'autodétermination de Deveau considère l'effet interactif ou réciproque entre l'adolescent et la société quant au développement identitaire. Par la suite, le modèle de l'interaction des déterminants de Duguay propose une synthèse du développement identitaire de l'adolescent. Quoique les modèles proviennent de différentes écoles de pensées, ils démontrent tous une facette différente du développement identitaire de l'adolescent. Notons que la variété des modèles permet une compréhension diversifiée des perspectives du développement identitaire à l'adolescence. D'abord, chaque modèle théorique sera décrit et illustré pour ensuite établir des liens avec le développement identitaire de l'adolescent vivant en milieu minoritaire. Pour conclure ce chapitre, un survol de la santé mentale en lien avec l'appartenance à un groupe minoritaire sera présenté.

### **3.1 La théorie du déterminisme social**

Selon la littérature, les théories du déterminisme social reposent sur le principe que la société influence et façonne le développement identitaire des individus. Olds et Papalia (2005b) préconisent que « [...] l'environnement joue un rôle déterminant dans l'orientation du comportement » (p. 15). Déjà, en 1894, Durkheim prétendait que la société « dépasse infiniment l'individu dans le temps comme dans l'espace », celle-ci est « en état de lui imposer une manière d'agir et de penser qu'elle a consacré de son autorité. » (Olds & Papalia, 2005a. p. 61). À la lumière de cette perspective, nous présumons que les forces externes liées à l'environnement social telles que la famille, les amis et l'école, influencent grandement le développement identitaire de l'adolescent. Un siècle plus tard, Bernard (1998) a indiqué que les gens ne sont pas nés

francophones mais, plutôt, le deviennent grâce à la socialisation ethno langagière. Olds et Papalia (2005b) abondent dans le même sens en précisant que la théorie psychosociale d'Erikson tient compte de l'importance des influences sociales et culturelles dans le développement identitaire de l'adolescent. En guise d'illustration, il est intéressant de considérer qu'un nouveau-né arrive au monde avec sa personnalité propre mais l'influence de la société façonne son identité (Erikson, 1950). Ce modèle explique comment le conditionnement peut renforcer un comportement associé à l'identité chez un jeune. Ces influences seront mises en évidence lors de la présentation du modèle théorique suivant : le conditionnement opérant.

### **3.1.1 Modèle du conditionnement opérant**

Selon Berger (2011), le conditionnement opérant est un « processus d'apprentissage à la suite duquel la probabilité d'apparition d'un certain comportement augmente en raison d'un renforcement et diminue en présence d'une punition » (p.30). Le conditionnement opérant a été initié par Skinner en 1938. Considérant l'importance de ce modèle dans le cadre des théories du déterminisme social, il nous semble opportun de retracer l'expérience réalisée par Skinner. Grâce à sa fameuse boîte, ce dernier a démontré qu'il pouvait changer le comportement d'un rat grâce au renforcement. Lorsque le rat appuyait sur un levier par inadvertance, il recevait de la nourriture. Ceci encourageait la répétition du comportement. Plus l'expérience se répétait, plus l'animal établissait une connexion entre la pression sur le levier et la distribution de la nourriture (renforcement). Conséquemment, le rat exécutait plus fréquemment le comportement d'appuyer sur le levier pour se nourrir. Skinner a découvert que le renforcement positif augmentait la

fréquence d'un comportement et que la punition diminuait sa fréquence. Nous pouvons présumer que le conditionnement opérant peut donc contrôler le comportement des adolescents.

### **3.1.1.1 Description du conditionnement opérant**

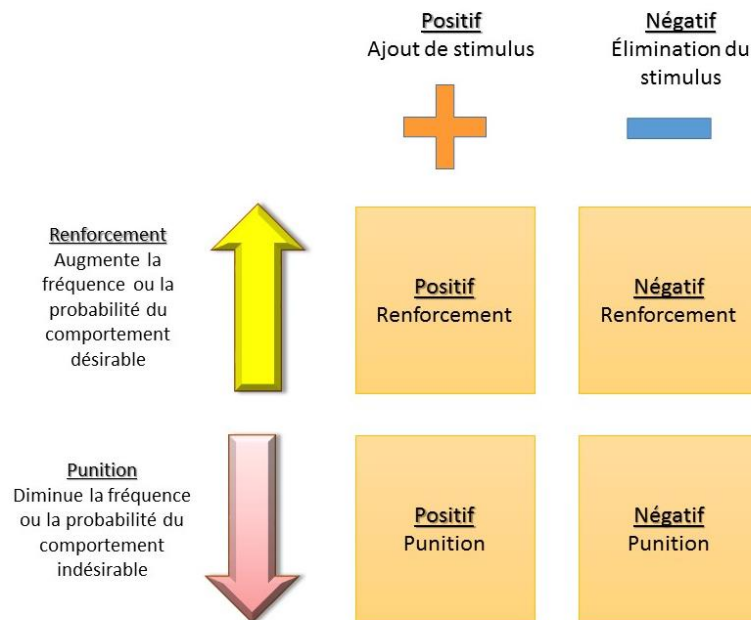
Ce modèle sera approfondi en utilisant comme exemple le comportement d'un adolescent francophone dans son école. La figure 3 ci-dessous illustre le conditionnement opérant et son effet sur les comportements. Les interventions peuvent être du type renforcement ou du type punition. Rappelons qu'un renforcement augmente la fréquence ou la probabilité du comportement désirable. Ces renforcements peuvent prendre deux formes. Premièrement, ils peuvent être de nature positive où on ajoute un stimulus. Un renforcement positif inclut l'ajout d'un stimulus que l'adolescent juge comme étant plaisant. En lien avec la valorisation de la culture minoritaire, nous proposons l'exemple suivant, soit l'émission d'un compliment dans un contexte social suite à l'utilisation de la langue française par le jeune. Deuxièmement, ils peuvent être de nature négative qui consiste à éliminer un stimulus jugé comme étant déplaisant. Par exemple, un adolescent qui parle en français se verrait enlevé un travail qu'il perçoit comme ennuyeux. Ces deux exemples auraient possiblement tendance à augmenter la fréquence du comportement souhaitable, soit de parler en français spontanément.

Par ailleurs, le second volet du conditionnement opérant repose sur la punition. Celle-ci produit une fonction inverse du renforcement en diminuant la fréquence ou la probabilité d'un comportement indésirable. La punition est également constituée de deux dimensions, soit positive

et négative. La dimension positive consiste à ajouter un stimulus indésirable. Par exemple, si un adolescent choisit de parler en anglais, il reçoit un travail supplémentaire ou une retenue au bureau de la direction. Pour la seconde dimension, la punition négative consiste à enlever un stimulus plaisant pour l'individu. Par exemple, un adolescent qui parle en anglais en classe de français pourrait perdre le privilège de participer à une sortie scolaire.

Enfin, les recherches en éducation et en formation démontrent que la punition (positive ou négative) est moins efficace pour modifier le comportement (Archambault & Chouinard, 2009). Par ailleurs, Cameron et Pierce (1994) ainsi qu'Éducation Manitoba (2011) préconisent à leur tour que le renforcement positif est plus efficace pour motiver et modifier le comportement identitaire des adolescents.

**Figure 3 - Le conditionnement opérant (figure synthèse par Joel Mangin, 2015)**



Dans la prochaine section, nous proposons des liens entre le conditionnement opérant et le développement identitaire à l'adolescence.

### **3.1.1.2 Liaison entre le conditionnement opérant et le développement identitaire de l'adolescent**

Nous pouvons ici tracer un parallèle avec la théorie du conditionnement opérant de Skinner et l'usage de la langue minoritaire par les adolescents en contexte franco-manitobain. Déjà en 1989, Robidas soulignait que « [...] la fréquence du comportement opérant est déterminée principalement par ses effets. Par conséquent, on peut augmenter ou diminuer la fréquence d'apparition d'un comportement en changeant sa conséquence » (p.75). Selon les travaux de

Berger (2011), la présence de conséquences positives peut encourager l'usage et la fréquence de la langue minoritaire. Berger (2011) explique ainsi que

« [...] l'organisme apprend qu'un comportement particulier est généralement suivi d'un événement particulier (évalué comme agréable dans le cas du renforcement et comme désagréable dans le cas de la punition. Si cet événement est utile (un pourboire par exemple) ou agréable (comme un compliment), l'organisme cherchera à l'obtenir encore en répétant le comportement. (Berger, 2011, p.30-31)

Pour un adolescent venant du groupe ethno langagier minoritaire, un modèle de conditionnement opérant à base de renforcement positif peut favoriser l'usage répété de la langue française. En conséquence, le conditionnement opérant ne crée pas une identité culturelle en soi mais, selon Berger (2011), le comportement qui ne faisait autrefois pas partie du répertoire naturel de l'adolescent peut devenir gratifiant en soi. À titre d'exemple, un adolescent qui n'a pas l'habitude de s'exprimer en français reçoit une gratification lorsqu'il s'exprime en français. Ce dernier verra cette expérience comme étant positive et aura tendance à augmenter la probabilité d'utiliser la langue française. Plusieurs auteurs constatent également que le renforcement sous forme d'un éloge à un adolescent a tendance à développer davantage la motivation intrinsèque contrairement à l'usage d'un renforcement en forme de récompense (Cameron et Pierce, 1994; Deci, Koestner & Ryan, 2001). Nous pouvons donc conclure que par la réception répétitive de rétroactions positives (par exemples des compliments et des éloges), l'usage du français pourra devenir un mode de communication valorisant en soi. Nous passons maintenant à la description des théories interactionnistes et du lien entre le modèle de l'autodétermination et le développement identitaire de l'adolescent.



## **3.2 Les théories interactionnistes**

Selon la littérature, les théories interactionnistes reposent sur le principe que l'individu façonne son développement identitaire en fonction des choix qu'il effectue tout au long de sa vie. Parallèlement, Landry, Allard, Deveau et Bourgeois (2005) indiquent que « Plus la personne est consciente du milieu social qui la conditionne, plus elle peut choisir d'agir sur celui-ci de façons créative et personnelle. La personne consciente des conditions déterminantes de l'environnement peut agir sur celui-ci et adapter en conséquence son comportement » (p. 67). Ainsi, l'adolescent qui est conscient de la collectivité développe une conscience sociale. Déjà en 1988, Forget, Otis et Leduc soulignaient que « [...] l'attention sociale d'une personne peut avoir une valeur renforçante auprès d'une autre personne ou d'un groupe » (p. 200). L'adolescent voit donc son développement identitaire influencé par la société ainsi que par ses choix personnels. D'emblée, nous constatons une interaction entre l'adolescent et son univers social. Ces influences seront mises en évidence lors de la présentation du modèle théorique suivant : le modèle d'autodétermination.

### **3.2.1 Modèle de l'autodétermination**

Suite au premier modèle théorique présenté, le conditionnement opérant peut orienter l'adolescent sur le continuum d'autodétermination (Deci & Ryan, 2000). Selon ces auteurs, la théorie de l'autodétermination démontre que la motivation intrinsèque se manifeste pour combler trois besoins fondamentaux : la compétence, l'appartenance et l'autonomie. Selon Deci & Ryan (2000), un individu motivé de façon intrinsèque se sent compétent en raison du renforcement reçu. Contrairement, un individu qui connaît plutôt la punition ressentira possiblement un sentiment d'incompétence. Quant à l'appartenance, ces auteurs définissent ce besoin fondamental comme

étant « [...] le désir de ressentir une connexion avec les autres » (Deci & Ryan, 2000, p. 231). L'appartenance est donc un besoin fondamental lié à l'attachement à un groupe, tel un groupe culturel minoritaire. L'autonomie est également un élément puissant de la motivation intrinsèque, car, tel que discuté dans les chapitres précédents, l'adolescent cherche à développer son indépendance. Si l'identité culturelle lui permet de développer son autonomie, l'adolescent sera plus motivé à intégrer le groupe minoritaire. Enfin, Deveau (2007) précise que ces trois besoins fondamentaux, soit la compétence, l'autonomie et l'appartenance, entraînent une « [...] intériorisation des régulations et le développement d'une orientation motivationnelle plus autodéterminée » (p. 31) favorisant l'usage de la langue minoritaire. À la lecture de la description de ces besoins fondamentaux, nous pouvons émettre l'hypothèse que le développement de l'identité est intimement lié au modèle d'autodétermination.

À la suite de cette présentation, il nous semble approprié de nous attarder à la motivation intériorisée. Dans un contexte social où l'adolescent n'a pas encore développé la motivation intériorisée, l'adolescent peut passer à un mode de motivation extrinsèque avec espoir que les renforcements sociaux reçus le guideront vers l'autodétermination. Grâce à une augmentation du sentiment de compétence, d'appartenance et d'autonomie de l'adolescent, celle-ci mènera possiblement vers une motivation intrinsèque qui favorisera le développement d'une identité linguistique.

Par la suite, Landry, Deveau, Allard et Bourgeois (2005) reconnaissent que « cette socialisation langagière, à son tour, devient déterminante du développement psycho langagier des membres du groupe : leurs compétences langagières, leurs dispositions cognitives et affectives envers les langues et envers chacun des groupes et leurs comportements langagiers » (Landry et al. 2005, p.63). Deveau (2007) affirme également que l'identité ethnolinguistique est une identité sociale :

« [...] elle [identité ethnolinguistique] définit le rapport qui réunit la personne au groupe auquel ou aux groupes auxquels elle appartient » (Deveau, 2007, p.12). Notons que Landry et al. (2005) traitent également de la composante sociale de l'identité ethnolinguistique et qu'ils expliquent que la langue est issue à la fois du domaine privé et public. À ce propos, l'adolescent s'identifie à l'endogroupe, soit les autres membres du groupe minoritaire. En plus des interactions internes avec l'endogroupe, l'adolescent établit des relations avec les membres de l'exogroupe, soit ceux qui ne font pas partie du groupe ethno linguistique minoritaire. Par ailleurs, les relations primaires avec les membres de la famille du groupe ethno langagier minoritaire seront généralement vécues dans la langue minoritaire. De plus, « des réseaux sociaux largement constitués de membres de l'endogroupe minoritaire favorisent l'usage de la langue de ce groupe » (Landry et al. 2005, p. 64). Cependant, soulignons que la langue majoritaire est présente dans les réseaux et les institutions sociales exerçant un pouvoir d'attraction sur le groupe minoritaire. Cette dynamique peut créer une tension identitaire chez les adolescents en milieu minoritaire. « On demeure attaché émotionnellement à la langue et à la culture de son endogroupe (*langue de solidarité*), mais on se sent attiré par la langue et la culture de l'exogroupe dominant, et même obligé d'employer cette *langue de statut* » (Landry et al., 2005, p. 65).

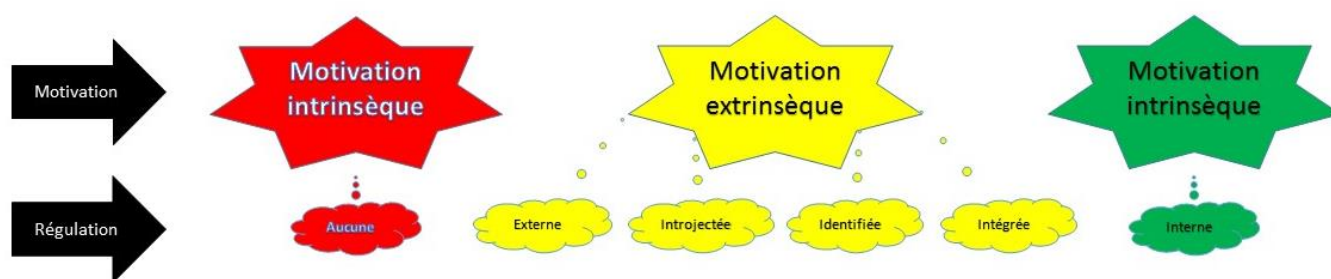
### **3.2.1.1. Description du modèle de l'autodétermination**

Selon Deveau (2007), « une activité pour laquelle la motivation est intrinsèque est intéressante et procure du plaisir » (p.27). La récompense n'est pas séparable de l'activité comme telle. Deveau (2007) préconise que la théorie de l'autodétermination tient compte de l'énergie et de la direction de la motivation. En misant sur la question du choix de parler en français ou pas,

l'autodétermination fournit un cadre au développement de l'autonomie de la personne. Noels, Pelletier, Clément et Vallerand (2000) affirment que plus la motivation est autodéterminée, plus le rendement et la satisfaction de l'apprentissage du français seront supérieurs.

En référence à la figure 4, celle-ci présente un continuum progressif de la motivation. À l'extrême gauche nous retrouvons l'amotivation qui, selon Deveau (2007) signifie l'absence totale d'autodétermination. L'extrême droite, la motivation intrinsèque, représente le plus haut degré d'autodétermination. Au centre, la motivation extrinsèque est divisée en quatre degrés. Deveau (2007) explique que « ces formes sont, par ordre croissant de degré d'autodétermination, la motivation extrinsèque avec régulation externe, la motivation extrinsèque avec régulation introjetée, la motivation extrinsèque avec régulation identifiée et la motivation extrinsèque avec régulation intégrée » (p. 27).

**Figure 4 – Continuum progressif de la motivation intrinsèque adapté de Deveau (2008)**



Deveau (2007) explique que la motivation extrinsèque avec régulation externe dépend de l'existence de récompenses ou d'une punition. À ce stade, la valeur personnelle de l'activité

culturelle n'est donc pas intériorisée par l'adolescent. Une fois que la régulation devient introjectée, l'adolescent ressent une pression interne pour parler en français. À ce niveau, Deveau (2007) explique que quoique l'adolescent attribue peu de valeur à l'activité de parler en français, il développe un certain sentiment de compétence en participant à une activité culturelle du groupe minoritaire, car il satisfait son besoin d'appartenance. En d'autres mots, agir en conformité avec l'endogroupe devient motivant en soi. La régulation identifiée a lieu lorsque l'adolescent commence à satisfaire son besoin d'autonomie. Deveau (2007) explique que « [...] la personne choisit l'activité de son propre gré et la valorise personnellement » (p. 31). L'adolescent identifie donc que l'activité est valable pour enrichir son identité langagière. Finalement, la motivation extrinsèque avec régulation intégrée est atteinte lorsque l'adolescent choisit une activité librement, car il valorise cette dernière personnellement. Deveau (2007) ajoute en précisant que l'adolescent choisit de parler en français, car cette activité langagière correspond à son identité.

Dans la prochaine section, nous allons tisser des liens entre le modèle d'autodétermination et le développement identitaire à l'adolescence.

### **3.2.1.2 Liaison entre le modèle de l'autodétermination et le développement identitaire de l'adolescent**

Il a déjà été indiqué que l'adolescence est une période transitoire où l'individu cherche à développer son identité. Claes (2003) explique que l'adolescent doit gérer les conflits de valeurs, de langue et de culture. Une fois que ces conflits sont en voie de résolution, en principe l'adolescent devrait s'orienter vers la droite du continuum de motivation intrinsèque quant à son identité

langagière (voir figure 4). Plus un adolescent se situe au stade de la motivation intrinsèque du continuum, plus il réussit à cimenter son identité et son sens d'appartenance. Soulignons que Verkuyten (2003) indiquait déjà qu'il est primordial qu'un adolescent attribue de la valeur au groupe ethnique afin de développer son sens d'appartenance. En bref, la progression vers une motivation intrinsèque permet une solidification de l'identité de l'adolescent. La motivation intrinsèque est donc une extension du premier modèle, soit celui du conditionnement opérant. Par conséquent, les renforcements externes du conditionnement opérant sont remplacés par des renforcements intériorisés ayant un impact à long terme sur le développement identitaire de l'adolescent.

### 3.2.2 Modèle de l'interaction des déterminants de Duguay

Pour présenter le modèle de l'interaction des déterminants de Duguay (2008), il nous semble approprié de proposer sa définition de l'identité. Ainsi, Duguay (2008) définit l'identité comme étant

[...] le processus cognitif et affectif par lequel l'enfant se conçoit et se perçoit. Elle est aussi la structure psychique ou mentale qui résulte de ce processus. C'est avec cette structure interne que l'enfant va appréhender non seulement sa propre personne, mais également le monde qui l'entoure » (p.16).

À la lumière de cette définition, l'identité est un processus dynamique qui, selon Duguay (2008), se développe grâce aux échanges et aux liens établis avec la famille et l'endogroupe. Bref, l'identité est un concept qui est intimement lié au contexte social. Cette identité possède deux composantes, soit le cognitif et l'affectif. Duguay (2008) distingue ces deux composantes comme suit :

**Composante cognitive de l'identité :** Le *concept de soi global* de l'enfant est formé à partir de nombreuses conceptions<sup>38</sup> : l'image qu'il a de son propre corps et de sa personnalité, l'image qu'il souhaite renvoyer de lui-même et l'image que l'enfant présume que les autres ont de lui. Les connaissances et les expériences qui servent à

construire le concept de soi global de l'enfant constituent la composante cognitive de son identité.

**Composante affective de l'identité :** L'*estime de soi* est la composante affective de l'identité de l'enfant. L'estime de soi correspond à la valeur que s'accorde l'enfant, s'il s'aime ou ne s'aime pas, s'approuve ou se désapprouve<sup>39</sup>. La perception favorable qu'il a de lui-même sera nourrie par l'image de la réussite. Cette image, bien ancrée en lui, sera déterminante pour sa motivation à apprendre et contribuera à accroître son sentiment de compétence. Par contre, des conceptions de soi de l'enfant en difficulté pourraient exercer un effet contraire (p. 17).

Ces composantes seront mises en évidence dans la prochaine section lors de la description du modèle théorique: le modèle de l'interaction des déterminants.

### 3.2.1.1 Description du modèle de l'interaction des déterminants

Duguay (2008) explique que le développement de l'engagement culturel permet à l'individu d'atteindre l'autodétermination. Utilisé principalement en jeune enfance, le modèle ci-dessous concrétise l'effet des déterminants dans la vie de l'individu. Les six déterminants, soit l'engagement, l'enculturation, la socialisation, la conscientisation, l'identification et l'autodétermination sont « [...] de nature dynamique, c'est-à-dire que les interventions associées à un déterminant engendrent des répercussions sur les autres. Les déterminants sont en constante interaction » (Duguay, 2008, p. 23). Poursuivant, nous avons jugé essentiel de définir ces déterminants et de présenter les indicateurs et les influences pour chacun tels qu'énumérés par Duguay (2008) (voir tableau 4).

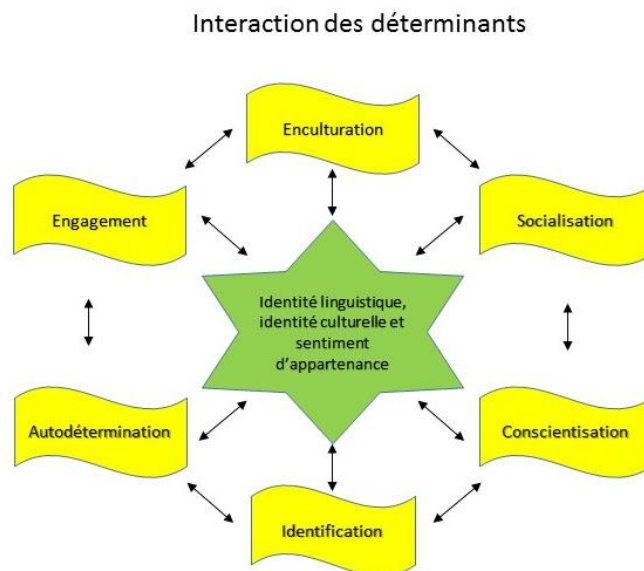
Tableau 4 – Synthèses de l'interaction des déterminants de Duguay (2008)

Déterminant	Définition	Indicateur(s) et influences
Enculturation	le processus d'apprentissage par l'enfant de sa propre culture et de sa langue	les normes, les règles et les valeurs prônées par sa famille et sa communauté
Socialisation	le processus d'interaction par lequel l'enfant intériorise les divers éléments de la culture environnante et s'intègre à la vie sociale de sa famille et de son milieu	construction de la culture et du développement langagier en interaction avec les autres
Conscientisation	le processus par lequel une personne détermine, observe et analyse les facteurs qui influent favorablement ou non sur sa vie, sur sa communauté, sur d'autres personnes et sur d'autres collectivités, ainsi que sur l'environnement	observation, identification et analyse de manière critique et constructive  l'ensemble des facteurs qui influencent favorablement ou pas sur sa langue et sa culture et celles des autres
Identification	le processus par lequel un enfant adopte ou fait siennes les caractéristiques de son groupe linguistique et culturel et s'y modèle partiellement ou entièrement	les expériences positives permettant le développement de l'engagement et l'appartenance au groupe culturel
Auto-détermination	l'autodétermination est le processus par lequel un enfant acquiert la capacité de décider, de mettre en oeuvre ses décisions et de satisfaire ses aspirations propres et ses besoins particuliers sans une dépendance démesurée envers autrui	la satisfaction des besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance favorise le développement de la motivation intrinsèque et de l'autodétermination
Engagement	le processus qui mène à une action : définir ses buts, formuler ses intentions de comportement, élaborer ses plans en ce qui concerne les questions de langue et de culture et agir comme citoyen ou citoyenne responsable	l'adolescent adopte des comportements propres à maintenir sa langue et sa culture. Le processus d'engagement est fortement lié à celui de la conscientisation (réflexion-action)



En éducation à la jeune enfance, les parents, l'éducatrice ou l'éducateur peuvent contrôler certains de ces déterminants. Cependant, ils revêtent d'un caractère différent à l'adolescence. C'est ce que Claes (2003) appelle « [...] l'accès progressif à l'autonomie » (p. 67). En effet, l'adolescent est en mesure de choisir ses propres activités sans la juridiction des parents. Par exemple, considérant le choix restreint des activités en français offertes en contexte minoritaire, l'adolescent peut se retrouver à faire partie d'une activité ou d'une équipe sportive de la langue majoritaire, soit l'anglais au Manitoba.

**Figure 5 - L'interaction des déterminants de Duguay (adapté de Duguay, 2008, 33)**



Compte tenu de la présence des six déterminants qui influencent l'identité linguistique et culturelle ainsi que le sens d'appartenance présentés à la figure 5, il est important de noter que la présence d'une enculturation active favorise le développement identitaire de l'adolescent. Landry (2003) explique que « l'enculturation active est un processus de socialisation qui favorise l'appropriation des éléments culturels propres à un groupe » (p.147). Selon Duguay (2008), la famille et le système

scolaire ont pour but de « non seulement apprendre à l'enfant [et à l'adolescent] à s'exprimer en français, à l'oral et à l'écrit, ils doivent également le guider dans la découverte et l'appropriation des principaux et multiples éléments de sa propre culture, parmi lesquels on dénombre l'histoire, la musique, les modes de vie, les coutumes, etc. » (p.24). La socialisation permet la construction identitaire, car, selon Duguay (2008), la culture n'est « porteuse d'identité et d'appartenance que si elle est construite en interaction avec d'autres, que si elle devient une culture partagée avec d'autres » (p.25). Duguay (2008) préconise l'importance de fournir à l'adolescent l'occasion de s'exprimer dans sa langue et de recevoir une rétroaction positive et constructive. De cette façon, sa capacité de communiquer en français sera rehaussée. En milieu minoritaire francophone, il est essentiel de cibler des opportunités de s'exprimer et de vivre en français.

La conscientisation permet à l'individu d'analyser ses propres valeurs et ses croyances et de comprendre la dynamique linguistique et culturelle. Duguay (2008) reconnaît l'importance pour l'adolescent de réfléchir à son identité culturelle et linguistique dans un contexte scolaire où on valorise l'appartenance du groupe minoritaire. Ainsi, l'adolescent sera davantage conscientisé quant à son vécu en contexte minoritaire et pourra mieux comprendre sa réalité sociale et celle de sa communauté.

L'identification joue un rôle important dans le développement identitaire de l'adolescent. Duguay (2008) explique qu'il est essentiel que l'adolescent se reconnaisse dans la langue et la culture francophones. Grâce à cette reconnaissance basée sur de multiples rapports positifs entre l'adolescent francophone et sa langue maternelle, l'identification au groupe minoritaire pourra émerger. Ainsi, ces rapports positifs viennent approfondir l'identification au groupe qui auparavant

était un choix involontaire déterminé par les parents. D'autre part, Duguay (2008) explique que les intervenants qui gravitent autour de l'adolescent (famille, école, communauté, etc.) ne devraient jamais dévaloriser la culture dominante : « elles doivent plutôt faire prendre conscience à l'enfant que sa propre culture francophone ou bilingue (familles exogames) est unique et spéciale et ce, sans dénigrer d'aucune façon la langue et la culture majoritaires » (p.29).

L'autodétermination est étroitement liée aux principes de Ryan et Deci (2000) tels qu'énoncés au début de ce chapitre. Soulignons en guise de rappel que Duguay (2008) ainsi que Ryan et Deci (2000) préconisent que l'autodétermination est favorisée par la satisfaction de trois besoins fondamentaux :

1. le besoin d'autonomie : être la source causale de ses comportements;
2. le besoin de compétence : agir et produire les effets désirés sur son environnement ;
3. le besoin d'appartenance : être accepté, créer des liens positifs et sécurisants avec d'autres personnes.

En bref, si les trois besoins fondamentaux sont satisfaits par les valeurs et l'appartenance au groupe, l'adolescent sera convaincu de l'importance de manifester son identité en s'exprimant en français dans sa vie quotidienne. C'est ce que Ryan et Deci (2003) suggèrent lorsque ces auteurs indiquent la probabilité que les identités sociales, comme l'identité ethnolinguistique, contribuent à la satisfaction des besoins d'appartenance, d'autonomie et de compétence. Finalement, l'engagement représente l'appartenance et la conviction totale de la valeur de la culture. Duguay (2008) reconnaît que l'engagement mène l'adolescent à « [...] formuler des buts et à s'engager dans des projets visant à agir ou à réagir face à une situation qui l'empêche de vivre pleinement dans sa langue et sa culture ou qui menace l'épanouissement de la communauté francophone » (p.32). En fin de compte, Duguay (2008) conclut que « l'engagement culturel et linguistique se

concrétise quand un enfant [et un adolescent] du groupe minoritaire adopte des comportements propres à maintenir sa langue et sa culture » (p.33).

Dans la prochaine section, nous allons tisser des liens entre le modèle de l'interaction des déterminants et le développement identitaire à l'adolescence.

### **3.2.1.2 Liaison entre le modèle de l'interaction des déterminants et le développement identitaire de l'adolescent**

Dans sa conclusion, Duguay (2008) explique que « le développement de l'identité culturelle, de l'identité linguistique et du sentiment d'appartenance ne commence pas qu'à partir de l'école primaire, mais dès la petite enfance » (p.111). Cependant, ce développement se poursuit à l'adolescence où l'identification, l'autodétermination et l'engagement deviennent plus évidents. Duguay (2008) confirme également le rôle critique des parents et des intervenants du milieu scolaire dans le développement identitaire des adolescents. Ici, il nous semble intéressant de souligner que cette confirmation de Duguay (2008) semble contradictoire avec les principes énoncés précédemment par Cloutier et Drapeau (2008). En effet, il est difficile de maintenir un rôle de leader culturel lorsque la transition à l'école secondaire réduit les contacts entre les adolescents et les intervenants. Il semble donc évident de prioriser les relations humaines entre les adolescents, les différents intervenants et les pairs pour promouvoir la culture minoritaire. De plus, Claes (2003) explique que c'est à l'adolescence que le contact familial a tendance à diminuer en faveur d'un monde social extra-familial. Pour résumer, ce modèle théorique affirme l'importance d'une interaction entre tous les déterminants ainsi que les intervenants dès la petite enfance afin de favoriser le développement identitaire de l'adolescent.

Dans la prochaine section, nous allons ensuite présenter un aperçu de la santé mentale des adolescents pendant la période de transition chargée de l'adolescence.

### **3.3 La santé mentale et l'appartenance pendant une période de changements**

Nous croyons qu'il est pertinent d'adresser les notions théoriques de la santé mentale en lien avec le développement du sens d'appartenance. Selon l'Association canadienne de la santé mentale (2015), «[l]’adolescence est une période pendant laquelle de nombreux changements marquants se manifestent. Le passage de l'enfance à l'adultéité peut parfois s'avérer complexe et intimidant » (non paginée). Il n'est donc pas étonnant de voir que les symptômes de maladies mentales peuvent survenir à cette période. Il reste à savoir si ces maladies sont contractées à l'adolescence ou si elles existent, en mode dormant, depuis l'enfance, la naissance ou l'état embryonnaire. En effet, il est observé que l'adolescent a tendance à chercher sa place dans le monde et tente de construire son identité et à la fois développer un équilibre de vie. Comme souligné antérieurement, l'adolescent vise également à cultiver une estime de soi positive reliée à son identité. Une estime de soi positive peut apporter plusieurs bénéfices. Selon Landry, Deveau, Losier et Allard (2009), une estime de soi positive et une identité ethnique positive permettent à l'individu de développer des stratégies d'adaptation à la discrimination et à l'acculturation.

[...] les recherches ont révélé que l'estime de soi qui accompagne une identité ethnique ou raciale positive est associée à la fois à des stratégies d'adaptation, à la discrimination (par exemple Yoo et Lee, 2005) et à l'atténuation de la détresse liée aux effets de l'acculturation (par exemple Liebkind, Jasinskaja-Lahti et Solheim, 2004; Sellers et al., 2003). (Landry, Deveau, Losier & Allard, 2009, 48)

Faircloth et Hamm (2005) confirment l'importance du sens d'appartenance pour le bien-être d'un adolescent. Ces auteurs indiquent qu'un lien positif avec le personnel de l'école, des amitiés

positives et la participation aux activités parascolaires créent un sens d'appartenance à l'école et donc à la communauté. Bref, à la lumière de ces travaux, nous présumons qu'une estime de soi positive peut être une certaine ligne de défense face aux troubles de santé mentale.

### **3.4 Synthèse du cadre théorique**

Dans le présent chapitre, nous avons d'abord mis en évidence le développement identitaire des adolescents issus de groupes minoritaires linguistiques. Bien que l'identité de l'adolescent puisse être examinée sous différents angles, nous nous sommes attardés aux modèles théoriques venant du déterminisme social ainsi que de l'interaction entre l'adolescent et son environnement. Par la suite, nous avons présenté trois modèles issus de ces écoles de pensée. Nous reconnaissons que ces modèles proposent des pistes intéressantes et prometteuses pour mieux comprendre le développement identitaire de l'adolescent en contexte minoritaire. Ces notions théoriques constituent le canevas de cette recherche. Elles seront utilisées pour interpréter les données recueillies auprès des participants et pour mieux comprendre l'identité culturelle des adolescents en milieu minoritaire. Nous tenons à préciser que la méthodologie adoptée dans le cadre de cette recherche est présentée dans le chapitre subséquent.

## **Chapitre 4 - Méthodologie**

### **Introduction**

Dans ce chapitre, nous présentons la méthodologie que nous avons utilisée dans le cadre de ce projet de recherche. Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2011), « le mot méthodologie signifie sciences de la méthode ou science du comment faire » (p. 112). Il s'agit d'un ensemble de principes directeurs qui servent à orienter l'expérimentation scientifique. Dans cette recherche, nous exposons les différentes composantes de la méthodologie, soit un survol des appuis théoriques justifiant le choix de la recherche qualitative (section 4.1) et le devis méthodologique (section 4.2) composé de trois sous sections, soit l'échantillonnage (4.2.1), les méthodes de collecte de données (4.2.2) et les méthodes de traitement et d'analyse des données (4.2.3). Enfin, ce chapitre se termine par une synthèse des principales phases de la recherche (section 4.4) ainsi qu'une discussion des forces et des limites de cette recherche (section 4.5).

### **4.1 Recherche qualitative**

Au cours des dernières décennies, la recherche qualitative occupe une place importante dans le domaine des sciences humaines et notamment dans le champ de la recherche en éducation (Bogdan et Biklen, 2003). Ainsi, la pertinence de la recherche qualitative en éducation repose sur deux principaux facteurs, soit « [...] l'accessibilité des résultats et des connaissances produits par la recherche et du caractère essentiel de l'interactivité » (Savoie-Zajc dans Karsenti & Savoie-Zajc, 2011, p. 125). Une approche qualitative et interprétative fut utilisée dans le cadre de cette

recherche, car nous cherchions à identifier, comprendre et analyser la relation entre le sens d'appartenance à la culture minoritaire et ses effets sur la santé mentale. Déjà, au début du 20<sup>e</sup> siècle, Weber énonçait dans son recueil posthume *Économie et Société* (1921) une préoccupation qui consistait plutôt à comprendre comment, en orientant l'action des individus, on contribue à la production de régularités sociales. D'ailleurs, Karsenti et Savoie-Zajc (2011) soulignent que la recherche qualitative cherche à « [...] tenir compte des interactions que les individus établissent entre eux et avec leur environnement » (p. 125). Par ailleurs, ces chercheurs affirment également que la

[...] démarche de recherche qualitative/interprétative se moule à la réalité des répondants; elle tient compte des apprentissages du chercheur à propos du sens qui prend forme pendant la recherche. Les résultats sont formulés en termes claires et simples aux participants à la recherche, ce qui les rend plus accessibles (p. 125)

La souplesse et la flexibilité de ce type de recherche constitue un motif explicatif de ce choix méthodologique. À ce propos, Bogdan et Biklen (2003) stipulent « *the design is flexible* » (p.50).

Pour Patton (1990), ce « *design flexibility* » se caractérise par :

Open to adapting inquiry as understanding deepens and/or situations change; avoid getting locked into rigid designs that eliminate responsiveness; pursues new paths of discovery as they emerge. (p.41).

Déjà, en 1987, Soulet reconnaissait que la recherche qualitative se soucie « [...] du social proche, là où le rapport social prend forme » (Soulet dans Deslauriers, 1991, p. 21). De plus, Deslauriers (1991) précise que ce type de recherche « [...] aide aussi à comprendre le déploiement des processus sociaux en s'attardant à démontrer comment les personnes et les groupes les vivent » (p. 21). Ainsi, la recherche qualitative peut être considérée comme un



système d'activités humaines favorisant l'émergence d'un processus de collaboration entre le chercheur et les participants (Manning, 1997; Karsenti & Savoie-Zajc, 2011).

Enfin, pour réaliser une recherche efficace en milieu minoritaire, le chercheur a su mettre en place des balises permettant d'établir une relation de confiance mutuelle en vue de favoriser l'engagement des adolescents dans ce projet de recherche. Ce lien de confiance a été essentiel pour assurer une démarche méthodologique de recherche rigoureuse.

## **4.2 Devis méthodologique de la recherche**

Selon ces principes, le devis méthodologique de cette recherche est composé de trois sous-sections que nous expliciterons une à une : l'échantillonnage les méthodes de collecte de données et les méthodes de traitement et d'analyse des données.

### **4.2.1 Échantillonnage**

Considérant la nature exploratoire de cette recherche et des objectifs de recherche visés, nous avons opté pour une procédure d'échantillonnage dit « non probabiliste », car elle semble la plus appropriée. L'échantillon de type non probabiliste correspond au type le plus souvent utilisé par les chercheurs qualitatifs, car il est en « [...] *fonction de caractéristiques précises que le chercheur veut étudier* » (Deslauriers et Kérisit, 1997, p.97) donnant ainsi accès à une connaissance particularisée et circonstancielle. Creswell (2008) indique que la sélection de participants peut se

faire selon la disponibilité de l'échantillon ciblé, l'appartenance à un groupe particulier tel que le groupe de Jeunes manitobains de communautés associées (JMCA) ainsi que la capacité du chercheur à enregistrer l'information adéquatement. La raison pour laquelle la présente recherche a ciblé les participants au groupe JMCA, c'est parce qu'il n'y a aucun autre groupe semblable dans la DSFM. Ils sont des élèves engagés du point de vue culturel minoritaire. Selon le site web de la DSFM (2015), « le groupe Jeunes Manitobains des communautés associées (JMCA) assure le développement de leaders francophones fiers de leur culture, de leur langue et de leur identité, qui par leurs actions collaborent à l'épanouissement des communautés francophones » (non paginée). Pour justifier notre choix quant au groupe de jeunes sélectionnés, nous reconnaissons que nous aurions pu sonder autres groupes comme les membres de conseils étudiants de diverses écoles mais ceux-ci ne représentaient pas forcément des leaders culturels. Ces élèves pourraient possiblement seulement être intéressés à participer et à améliorer leur école plutôt que de s'engager dans la culture franco-manitobaine.

LeCompte et Preissle (1993) affirment que la technique d'échantillonnage non probabiliste se fait au début de l'étude par le chercheur. Pour assurer la représentativité des personnes et la comparaison parmi les membres qui composaient l'échantillon, une première sélection a permis au chercheur d'établir des critères. Les catégories de participants à cette étude (voir Tableau 5) devaient répondre aux critères de sélection suivants :

- Être adolescents francophones au Manitoba fréquentant une grande école secondaire de la Division scolaire franco-manitobaine (plus de 200 élèves de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année)
- Être membres du groupe de leadership provincial *Jeunes manitobains de communautés associées* (JMCA)
- Être à la direction d'une école

- Être enseignant qui accompagne les participants de JMCA aux activités culturelles
- Être animateur du projet JMCA

**Tableau 5 – Échantillonnage**

<b>Personnels du milieu scolaire</b>	<b>Nombre</b>
Membres de JMCA	10
Animateur JMCA	1
Enseignants accompagnateurs	1
Direction d'école	1
Total	13

Notons que nous avons ciblé une grande école secondaire de la DSFM et donc, nous avons réalisé un questionnaire et une entrevue individuelle semi-dirigée avec une direction école. Si l'information aurait été contradictoire, nous aurions réalisé le questionnaire et l'entrevue individuelle semi-dirigée avec une deuxième direction. Nous avons utilisé cette même démarche en ce qui concerne l'enseignante qui accompagne les participants de JMCA à leurs activités et l'animateur du groupe de JMCA. Soulignons que les données provenant des questionnaires et des entrevues semi-dirigées avec la direction et l'enseignante ont servi à confirmer et à appuyer les réponses des questionnaires et des entrevues semi-dirigées destinés aux élèves. Pour ce qui est de la collecte de données réalisée auprès des élèves, l'école ciblée comptait dix participants au groupe JMCA et ils ont tous complété le Dominique Interactif adolescent, le questionnaire sur l'identité linguistique destiné aux élèves (Annexe D) ainsi qu'une entrevue individuelle semi-dirigée (Annexe F). Étant donné qu'il s'agissait d'une étude exploratoire, l'échantillonnage était

relativement petit dans l'objectif d'évaluer s'il y a un lien potentiel entre la santé mentale des adolescents et l'appartenance à un groupe linguistique minoritaire comme les franco-manitobains. Notons que selon la procédure d'échantillonnage dite non probabiliste, le nombre précis de participants était une cible de départ. L'échantillonnage a été déterminé selon la disponibilité des participants pour l'étude. Dans cette recherche, nous avons réussi à rencontrer dix participants adolescents car ils se sont tous rendus disponibles et ont obtenu la permission écrite de leurs parents. Autres recherches exploratoires en counselling et en santé mentale employant un échantillonnage non probabiliste telles que Chaput (2000) et Émond (2008) et ont fait l'utilisation de 8 à 10 participants enfants ou adolescents dans la collecte de données.

Il est à noter que dans le cadre de cette recherche, nous avons été contraints de respecter des critères plus pratiques que scientifiques, ceux de la convenance. Ainsi, la disponibilité des participants et les coûts de la logistique (temps et budget) associés à l'étude terrain constituent des critères qui ont guidé la sélection du nombre de participants. Pour ce qui est du nombre de cas sélectionnés, Bogdan et Biklen (1998) mentionnent que :

In this approach (and to some extent, in adjusting schedules for studies where the time limit is predetermined) qualitative researchers gauge when they finished by what they term data saturation, the point of data collection where information you get redundant. (p. 62)

Dans un tel contexte, « *on ne peut donc définir a priori de façon certaine le nombre de sujets* » (Contandriopoulos, Champagne, Potvin, Denis & Boyle, 1990, p.63). D'ailleurs, tel que le fait remarquer Deslauriers (1991), la taille et la composition de l'échantillon sont rarement déterminées à l'avance, « [...] tout dépend de l'évolution de la recherche et des informations nécessaires; il s'ensuit que l'échantillon relève des besoins de la recherche, du jugement du chercheur, et de la saturation des catégories » (p.58). En résumé, le choix du processus d'échantillonnage n'est pas

basé sur un modèle statistique, cet échantillonnage est basé sur « [...] un choix conscient et volontaire [...] par le chercheur » (Savoie-Zajc, 2004, p. 132).

#### **4.2.2 Les méthodes de collecte des données**

Dans cette section, nous présentons les méthodes de collecte de données que nous avons utilisées, reconnaissant qu'allier les outils de collecte de données, les informations recherchées et les objectifs de cette recherche représentent pour le chercheur, une préoccupation constante de rigueur scientifique. En recherche qualitative, Deslauriers et Kérisit (1997) ont énoncé trois critères quant à la validité des instruments de mesure : « la capacité des instruments d'apporter les informations voulues », « l'efficacité des instruments » et « l'éthique » (p. 97).

Pour favoriser la validité des informations obtenues, nous avons varié les méthodes de collecte de données. Savoie-Zajc (2011) encourage les chercheurs de varier les modes de collecte de données afin de « [...] faire ressortir les différentes facettes du problème étudié et pour corroborer certaines données reçues » (p.132). Ainsi, nous avons suivi ces consignes pour assurer la rigueur de notre collecte de données.

Ainsi, une enquête par questionnaire a été réalisée auprès des élèves et de personnes ressources (animateur du groupe de JMCA, enseignante accompagnatrice et direction d'école). Des observations lors des rencontres du groupe des Jeunes manitobains de communautés associées (JMCA) ont été effectuées ainsi que des entrevues individuelles semi-dirigées auprès de l'animateur du groupe (n=1), d'une enseignante accompagnatrice (n=1), d'une direction de d'école (n=1 et des élèves (n=10). En principe, le questionnaire sur l'identité linguistique destiné aux

élèves servait à confirmer l'engagement culturel des membres de JMCA au groupe minoritaire. Par la suite, le Dominique Interactif adolescent a évalué le niveau d'anxiété et de dépression de ces mêmes participants. Ces données ont pu donc être comparées à la norme canadienne en utilisant les statistiques de Santé Canada. D'ici, nous avons pu explorer s'il y a un lien entre les adolescents ayant une identité linguistique minoritaire comme les franco-manitobains et les tendances à l'anxiété et à la dépression. Étant donné qu'il existe de nombreuses méthodes de collecte de données, nous allons présenter une brève description selon la revue de littérature, de chaque méthode utilisée dans le cadre de cette recherche.

#### **4.2.2.1 Enquête par questionnaire**

Dans le cadre de cette présente recherche, trois questionnaires ont été utilisés pour effectuer la cueillette de données, soit le Dominique Interactif Adolescent, un questionnaire élaboré pour évaluer le sens d'appartenance des adolescents et un questionnaire pour les directions d'école afin d'évaluer le rôle des participants au groupe JMCA. Tout d'abord, pour que l'utilisation du questionnaire soit efficace, certaines conditions ont été respectées.

#### **4.2.2.2 Le Dominique Interactif Adolescent**

Le Dominique Interactif Adolescent est un instrument de mesure validé pour évaluer la santé mentale des jeunes. Selon une étude récente réalisée par Bergeron, L., Smolla, N., Valla, J.P., St.-Georges, M., Berthiaume, C., Piche, G., Barbe, C. (2010) traitant de la validité et la fidélité de cet

instrument, il nous semble pertinent de vous présenter un résumé des objectifs, la méthode, les résultats et la conclusion de cette recherche :

Propriétés psychométriques d'un instrument pictographique d'évaluation de la psychopathologie chez les jeunes de 12 à 15 ans: Le Dominique Interactif pour Adolescents.

Objectifs : Les propriétés psychométriques satisfaisantes des versions antérieures du Dominique ont mené au développement du Dominique Interactif pour Adolescents (DIA). Le DIA est une mesure pictographique, informatisée et auto-administrée qui évalue les troubles mentaux les plus fréquents chez les adolescents de 12 à 15 ans, selon la symptomatologie du DSM-IV-TR. Cette étude a pour but de vérifier la cohérence interne, la fidélité par test-retest et la validité de critère de cet instrument.

Méthode : L'échantillon total incluait 607 adolescents de la région de Montréal (population en général : 465; population clinique : 142). Des coefficients alpha de Cronbach évaluaient la cohérence interne alors que des kappas et des coefficients de corrélation intraclasse (CCIs) estimaient la fidélité par test-retest. Deux critères ont été retenus comme indices de validité du DIA : le jugement clinique sur la présence ou l'absence des symptômes (attribution de cotes indépendantes par trois juges) et les références d'adolescents en cliniques externes de pédopsychiatrie.

Résultat : Pour la majorité des échelles des symptômes du DIA, les coefficients alpha de Cronbach variaient de ,69 à ,89, les kappas étaient  $\geq$  ,50 et les CCIs se situaient entre ,78 et ,87. La validité de critère a été démontrée pour les symptômes, les échelles de symptômes et les catégories définies par les seuils du DIA.

Conclusion : Puisqu'aucun informateur ne représente le critère absolu pour définir la psychopathologie il est nécessaire d'interroger les adolescents sur leurs symptômes. Cette étude suggère que le DIA possède des propriétés psychométriques satisfaisantes chez les adolescents de 12 à 15 ans.

(Dominique interactif, 2009)

Selon les concepteurs de cet instrument de mesure, le Dominique Interactif Adolescent présente en format graphique des exemples concrets présentant les problèmes de santé mentale intériorisés et extériorisés dans un format similaire à celui d'un jeu sur ordinateur. Les jeunes répondent

simplement par oui ou par non. « Dans l'ambiance respectueuse, factuelle non intrusive et non menaçante du Dominique Interactif Adolescent, il est facile pour le jeune de se reconnaître et d'exprimer ses sentiments. Son administration ne prend que 15 minutes » (Dominique Interactif, 2009). Cet instrument de mesure tient compte du développement cognitif de l'adolescent :

Bien que le stade opératoire formel débute autour de 12 ans, il existe de grandes différences individuelles (dus à des facteurs biologiques, sociaux et culturels) entre les jeunes en ce qui concerne le développement de la pensée abstraite. Le Dominique Adolescent tient compte de ces inégalités du développement cognitif dans le but de fournir des résultats homogènes pour l'ensemble du groupe d'âge. L'instrument organise les réponses en fonction du DSM-IV-TR et fournit rapidement une vue d'ensemble de la santé mentale du jeune, suggérant au professionnel des zones problématiques. (Dominique interactif, 2009, non paginé)

Notons que le Dominique Interactif adolescent a pu répondre à l'objectif 1 de cette recherche : effectuer une évaluation psychométrique d'adolescents en situation minoritaire (obj1). En guise d'information supplémentaire, nous vous invitons à consulter la note confirmant la validation de l'instrument de mesure émise par le Docteur Jean-Pierre Valla (concepteur) et le feuillet « Dominique Adolescent » en annexe A.

#### **4.2.2.3 Questionnaire sur l'identité linguistique**

Selon les écrits de Creswell (2008), pour élaborer un questionnaire permettant de recueillir des matériaux riches de sens et précieux pour la recherche en éducation, trois grandes étapes ponctuent la collecte de donnée. Il s'agit de varier le genre de questions (questions ouvertes, fermées, personnelles, etc.) et bien formuler ses questions avec un langage compréhensible par tous les



répondants potentiels en évitant le jargon spécialisé. Notons que ces deux questionnaires développés dans le cadre de cette recherche (voir Annexe D) font usage de l'échelle à intervalles de Likert. Selon Creswell (2008),

The popular Likert scale (strongly agree to strongly disagree) illustrates a scale with theoretically equal intervals among responses. It has become common practice to treat this scale as a rating scale and assume that the equal intervals hold between the response categories. (p. 176)

En utilisant l'échelle de Likert, nous pouvons standardiser les réponses des participants afin de créer plus de fiabilité. Notons que pour chacune de ces étapes énoncées, les critères de rigueur méthodologiques associés à l'élaboration de questionnaires ont été respectés. Enfin, nous présentons, sous forme de tableaux synthèses, les principaux items qui ont guidé la formulation des questions pour les questionnaires destinés aux élèves ainsi qu'aux personnes ressources (animateur du groupe de JMCA, enseignante accompagnatrice et direction d'école) en fonction des objectifs de recherche correspondants. Rappelons que l'objectif principal de cette recherche est de tenter d'identifier et de comprendre le lien entre le sentiment d'appartenance des participants à la communauté franco-manitobaine et les manifestations comportementales associées aux troubles dépressifs et d'anxiété.

Nous soulignons qu'un formulaire de consentement a été remis à chaque participant à la recherche. Le formulaire de consentement (voir annexe B et C) et les questionnaires destinés aux élèves de JMCA, aux enseignants et aux directions d'école sont également présentés en annexe D. Les questionnaires destinés aux élèves, à l'animateur du groupe de JMCA, à l'enseignante accompagnatrice et à la direction d'école ont été inspirés d'une variété de questionnaires reliés à l'identité culturelle et au sentiment d'appartenance, notamment le Questionnaire on cultural identity du groupe Catalan Footprint in Australia (2015) et le Multipgroup Ethnic Identity Measure (MEIM) de Phinney (1992). Notons que les thèmes utilisés pour l'élaboration des questionnaires sont présentés dans les tableaux 6 et 7.

**Tableau 6 - Items du questionnaire sur l'identité linguistique destinés aux élèves**

<b>Thème</b>	<b>Objectifs</b>
Engagement	<b>Obj2</b>  <b>Obj3</b>
Utilisation courante de la langue française	
Participation à des activités en français	
Leadership culturel	

**Tableau 7 - Items du questionnaire sur le rôle des élèves de JMCA destinés aux personnes ressources**

<b>Thème</b>	<b>Objectifs</b>
Engagement	<b>Obj2</b>  <b>Obj3</b>
Utilisation courante de la langue française	
Participation à des activités en français	
Leadership culturel	

### **Administration du questionnaire aux élèves**

Tout d'abord, une explication du déroulement de la recherche et ses objectifs a été fournie aux participants du groupe de JMCA. Par la suite, un formulaire de consentement ainsi qu'une lettre d'accompagnement expliquant la recherche ont été distribués aux membres qui avaient démontré de l'intérêt à participer à ce projet. Les participants ont remis leur formulaire de consentement dûment signé par un parent ou un tuteur dans les journées suivantes. Un horaire ensuite été créé afin de compléter les questionnaires durant des temps où les élèves n'avaient pas de classes. Au cours des prochaines semaines, les questionnaires et les entrevues individuelles semi-dirigées ont été complétés par les participants dans un bureau de l'école.

### **Administration du questionnaire destiné aux personnes ressources**

Comme avec les adolescents, nous avons expliqué le projet de recherche aux personnes ressources c'est-à-dire l'animateur du groupe de JMCA, une enseignante accompagnatrice et une direction d'école ayant une bonne connaissance du groupe de JMCA. Ces personnes ressources ont également reçu un formulaire de consentement ainsi qu'une lettre d'accompagnement qu'ils ont dû compléter en avance de l'administration des questionnaires. Nous avons fixé des rendez-vous avec les personnes ressources dans les semaines suivantes. Un deuxième questionnaire portant sur le rôle des élèves participant au groupe de JMCA a été distribué aux personnes ressources, afin de d'appuyer les résultats obtenus des adolescents. Notons que les participants adolescents sont également élèves dans une école de la DSFM où travaillent l'animateur du groupe de JMCA, l'enseignante accompagnatrice et la direction d'école.

#### **4.2.2.4 L'observation en recherche qualitative**

Considéré comme un mode de collecte de données important, Chapoulie (1984), Jaccoud et Mayer (1997) et Savoie-Zajc (2011) indiquent que l'observation en recherche qualitative/interprétation implique « (...) l'activité d'un chercheur qui observe personnellement et de manière prolongée des situations et des comportements auxquels il s'intéresse, sans être réduit à ne connaître ceux-ci que par le biais des catégories utilisées par ceux qui vivent ces situations » (Savoie-Zajc, 2011, p.134).

Dans le cadre de cette recherche, l'observation « [...] combinée à l'entrevue qualitative permet de saisir ce qui sous-tend les actions observées, de comprendre le sens de ces actions selon le point de vue des participants » (Jaccoud et Mayer, 1997; Thorne, 2008; Corbière et Larivière, 2014).

Pour les fins pratiques de cette recherche, l'observation a servi à confirmer, à trianguler et à valider

les données recueillies issues des questionnaires destinés aux adolescents, à l'enseignante accompagnatrice et à la direction d'école ainsi qu'orienter l'entrevue semi-dirigée avec l'animateur du groupe JMCA.

Nous avons réalisé deux séances d'observation qui nous ont permis de décrire des interactions sociales à l'intérieur d'activités organisées par diverses descriptions incluant des anecdotes portant sur l'engagement des adolescents, l'utilisation du français et le leadership culturel. Les indicateurs ont été proposés en vue de faciliter la collecte d'information en cours d'observation. Ces derniers correspondent aux objectifs de la recherche (voir annexe E). Nous avons utilisé la feuille de repère intitulée « Observation d'activités culturelles JMCA » pour guider les séances d'observation.

### **Déroulement des séances d'observation**

Après que les participants au groupe de JMCA ont remis leur formulaire de consentement, nous avons examiné le calendrier culturel de JMCA pour cibler des activités à observer. Nous avons pu assister à une présentation aux enseignants d'une école au sujet du rôle du groupe de JMCA ainsi qu'une matinée d'activités avec des élèves de la 7<sup>e</sup> et de la 8<sup>e</sup> année. Nous avons assisté aux deux activités du groupe de JMCA de façon à noter nos observations sur la feuille repère. Notons que nous n'avons pas participé aux activités ni signalé notre présence ou nos objectifs devant les groupes afin de respecter l'authenticité des activités.

#### 4.2.2.5 L'entrevue individuelle semi – dirigée

Dans le cadre de notre recherche, il nous a semblé approprié de réaliser des entrevues semi-dirigées pour valider, expliquer et attester certaines informations obtenues lors de l'enquête par questionnaire et lors des séances d'observations. Soulignons que ces entrevues réalisées à la suite des questionnaires et des observations sont une source d'appui aux cueillettes de données. Une entrevue individuelle semi-dirigée a été effectuée avec des adolescents participant à JMCA (n=5), l'animateur du groupe JMCA (n=1), une enseignante accompagnatrice (n=1) et une direction d'école (n=1).

Selon Poupart (1997), l'usage des entrevues de type qualitatif est indispensable, car il représente « un moyen de rendre compte du point de vue des acteurs sociaux et d'en tenir compte pour comprendre et interpréter leurs réalités » (p.175). Savoie-Zajc (2009) abonde dans le même sens en définissant l'entrevue comme :

[...] une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence. (p. 339)

En parallèle, l'Institut national de santé publique Québec (2009) abonde dans le même sens.

L'entretien semi-dirigé est une méthode qui permet de recueillir de l'information qualitative, tout comme le sont le forum de discussion, l'observation et l'analyse documentaire. La méthode s'applique à un petit échantillon. L'entretien peut être utilisé pour explorer une situation particulière ou pour compléter et valider une information provenant d'autres sources utilisées dans un diagnostic (faits et vérification de faits) (p.1)

Pour Kvale et Brinkmann (2009) :

L'entrevue semi-dirigée est animée de façon souple par l'intervieweur, qui pose des questions ouvertes visant à encourager la personne interviewée à décrire sa réalité sociale, ce qu'elle pense, ce qu'elle vit ou ce qu'elle a vécu tout en portant une attention à l'interprétation de la signification du phénomène étudié. (p.11)

Un schéma d'entrevue individuelle semi-dirigée a été construit à partir de questions formulées et intimement liées aux thèmes de la recherche (voir Annexe F). Rappelons que les thèmes abordés dans ce schéma d'entrevue « [...] proviennent du cadre théorique de la recherche à l'intérieur duquel les concepts étudiés sont définis et leurs dimensions identifiées » (Savoie-Zajc, 2004, p.133). Ainsi, nous avons réalisé un total de huit entrevues individuelles semi-dirigées avec cinq adolescents, l'animateur du groupe JMCA, une enseignante accompagnatrice et une direction d'école. Nous vous invitons à consulter les schémas d'entrevue (voir annexe F).

Dans le tableau 8, nous présentons les thèmes abordés lors de l'entrevue individuelle semi-dirigée auprès des personnes ressources.

**Tableau 8 - Thèmes des entrevues semi-dirigées destinées à l'animateur du groupe JMCA, les enseignants, les directions d'école et les élèves**

Thèmes	Objectifs
Engagement	<b>Obj2</b>
Utilisation courante de la langue française	<b>Obj3</b>
Participation à des activités en français	
Leadership culturel	

### **Déroulement des entrevues semi-dirigées**

Pour les personnes ressources (n=3), nous avons réalisé une entrevue individuelle semi-dirigée immédiatement après la passation du questionnaire sur le rôle des participants du groupe de JMCA. Pour ce qui est des participants du groupe de JMCA nous avons sélectionné cinq (n=5) participants à l'avance parmi les dix qui ont complété le questionnaire sur l'identité linguistique. Nous avons représenté chaque niveau scolaire de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année pour favoriser une variété de réponses. Réalisées à l'aide d'un guide ou d'un schéma constitué de questions ouvertes auxquelles des questions d'approfondissement ont parfois été ajoutées en cours d'entretien, les entrevues individuelles semi-dirigées se sont déroulées selon le rythme et la facilité des élèves à répondre aux questions. Les entrevues individuelles semi-dirigées ont été administrées dans un bureau fermé afin de limiter les dérangements et d'assurer la confidentialité. La durée des entrevues a varié entre 5 à 7 minutes pour les participants au groupe de JMCA et 10 à 20 minutes pour les personnes ressources.

### **4.2.3 Analyse des données**

L'analyse de données consiste à donner un sens aux informations recueillies et illustrer comment elles peuvent répondre aux objectifs de la recherche. Cette stratégie analytique constitue le point central de la recherche, car elle permet l'avancement des connaissances au sujet des parallèles entre la santé mentale des adolescents en contexte franco-manitobain et leur sens d'appartenance au groupe minoritaire. Pour réaliser l'analyse de l'entrevue et des observations, nous avons privilégié une approche de type « analyse de contenu ». Cette analyse a été inspirée des démarches



proposées par L'Écuyer (1990). Selon L'Écuyer (1990), l'analyse de contenu est une « [...] méthode de classification ou de codification des divers éléments du matériel analysé, permettant à l'utilisateur d'en mieux connaître les caractéristiques et la signification » (p. 9).

L'Écuyer (1990) a dressé un modèle regroupant les six grandes étapes générales de l'analyse de contenu (Voir le tableau 9).

**Tableau 9 - Synthèse des étapes de l'analyse de contenu selon L'Écuyer (1990)**

<b>Étapes générales de l'analyse de contenu (L'Écuyer, 1990, p.57)</b>	
Étape 1	Lectures préliminaires et établissement d'une liste d'énoncés.
Étape 2	Choix et définition des unités de classification, étape comprenant les types d'unités, les critères de choix et leur définition.
Étape 3	Processus de catégorisation et de classification.
Étape 4	Quantification et traitement statistique.
Étape 5	Description scientifique.
Étape 6	Interprétation des résultats

Une analyse de contenu a été réalisée manuellement par le chercheur à partir du discours obtenu lors de l'entrevue et des observations, mais aussi en tenant compte de l'ensemble des données recueillies. Soulignons que les entrevues individuelles semi-dirigées ont été retranscrites mot à mot afin de favoriser une analyse en profondeur. Nous avons également effectué une synthèse des observations réalisées lors des activités culturelles.

Quant aux données recueillies par les questionnaires, des analyses statistiques ont été réalisées par le chercheur. Ainsi, une analyse descriptive des fréquences a été réalisée visant à documenter en nombre et en moyenne chacun des énoncés.

Pour ce qui est des résultats de l’outil psychométrique, Le Dominique Interactif Adolescent, à la fin de la passation, chaque participant a reçu un profil dans lequel on a pu observer des données aux sections sur les tendances à l’anxiété généralisée et à la dépression. Nous avons aussi considéré deux autres sections portant sur les tendances à consommer ainsi que la capacité de reconnaître ses propres forces et compétences. Soulignons qu’aucune des passations n’a démontré un niveau élevé d’indicateurs d’anxiété ou de dépression, donc aucune communication avec les parents d’un des adolescents n’a été nécessaire.

#### **4.3 Validation des données**

Selon les écrits de Bogdan et Biklen (1992), la validité d’une recherche consiste à vérifier si les données recueillies par le chercheur correspondent réellement au phénomène étudié.

Yin (2003), Stake (1995) et Merriam (1988) recommandent l’utilisation du processus de triangulation des données afin de s’assurer de la validité des données recueillies dans le cadre de cette recherche. La triangulation permet la concordance entre les sources de données et les interprétations. Karsenti et Demers (2011) définissent la triangulation comme étant « [...] l’établissement d’un fil d’enquête convergeant, ou encore comme la convergence des sources ou données » (p. 242). Deux types de triangulation ont été privilégiés, soit la triangulation des méthodes (observations d’activité culturelle, entrevue semi-dirigée et questionnaires) et la triangulation des sources (élève, animateur du groupe de JMCA, enseignante et direction d’école). Ayant un souci quant à la rigueur scientifique de cette recherche, nous avons donc privilégié cette stratégie de validation. Pour ce qui est de la fiabilité des instruments de mesure, nous avons

effectué une analyse de cohérence des résultats obtenus à partir des divers modes de collecte de données (observations, entrevue et questionnaires). Rappelons que l’outil psychométrique, le Dominique Interactif adolescent a été validé antérieurement par l’équipe de conception dirigée par le docteur Jean-Pierre Valla (voir Annexe A).

#### 4.4 Principales phases de la recherche

Le tableau 10 ci-dessous présente, de façon séquentielle, les trois principales phases de la recherche ainsi que des précisions. Les échéanciers sont également fournis.

**Tableau 10 - Synthèse des principales phases de la recherche**

<b>Phase</b>	<b>Précisions</b>	<b>Échéancier</b>
<b>Échantillonnage</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prise de contact avec la direction générale de la DSFM</li> <li>• Prise de contact avec M. Stéphane Tétreault, animateur du groupe JMCA</li> <li>• Prise de contact avec des directions d’écoles et des enseignants ayant des élèves qui participent au groupe JMCA</li> <li>• Sélection des membres de JMCA</li> <li>• Signature du formulaire de consentement</li> </ul>	Printemps 2015

Phase	Précisions	Échéancier
<b>Collecte des données</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Passation de l’outil psychométrique Le Dominique Interactif adolescent auprès des participants de JMCA</li> <li>• Questionnaire sur l’identité linguistique réalisé auprès des participants de JMCA</li> <li>• Questionnaire sur le rôle des élèves de JMCA auprès d’une enseignante accompagnatrice et une direction d’école</li> <li>• Deux sessions d’observation d’activités du groupe de JMCA</li> <li>• Entrevues semi-dirigées avec cinq participants au groupe de JMCA, l’animateur du groupe de JMCA, une enseignante accompagnatrice et une direction d’école</li> <li>• Transcription des entrevues individuelle semi-dirigées (verbatim)</li> </ul>	Printemps 2015
<b>Analyse</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Élaboration d’une grille de codage</li> <li>• Analyse des questionnaires reçus</li> <li>• Validation des données par triangulation</li> <li>• Création de matrices</li> <li>• Analyse de matrices</li> <li>• Rédaction</li> </ul>	Été 2015

#### 4.5 Forces et limites de la recherche

La recherche proposée se caractérise par une collecte et une analyse de données provenant de différentes sources permettant ainsi la triangulation des données. À ce titre, Creswell (2008) reconnaît le processus de triangulation comme méthode de corroborer les données entre plusieurs sources de données rapportées par les participants :

Triangulation is the process of corroborating evidence from different individuals (e.g., a principal and a student), types of data (e.g. observations fieldnotes and interviews), or methods of data collection (e.g., documents and interviews) in descriptions and themes in qualitative research. The inquirer examines each information source and finds evidence to support a theme. This ensures that the study will be accurate because

the information draws on multiple sources of information, individuals or processes (p. 266).

Cette dernière méthode utilisée dans cette recherche assure une analyse précise et crédible tout en préservant la nature interprétative de la recherche qualitative.

Deuxièmement, une des forces principales de cette recherche demeure l'étude des adolescents francophones et leur santé mentale. Tel qu'indiqué par Drolet, Arcand & Guay (2009) et M'Bala, Bouchard, Dallaire & Gilbert (2005), il y a peu de connaissances sur l'état de santé et de santé mentale des adolescents francophones minoritaires. Une telle étude pourrait susciter de l'intérêt et mener à d'autres recherches plus avancées dans le même domaine.

La présente recherche fait usage de questionnaires permettant au chercheur de soulever les indicateurs d'appartenance d'après les réponses fournies. Ce format standardisé permet au chercheur d'organiser les données, car elles sont fournies dans un format constant. Cependant, le questionnaire offre seulement une perspective restreinte. Selon Poupart (1997), le questionnaire comporte :

[...] du matériel recherché étant entièrement ou partiellement fixé d'avance, l'interviewé n'a donc pas le choix des questions abordées et que le contenu même de ses réponses est déjà fortement structuré puisque celles-ci doivent nécessairement s'insérer dans des catégories délimitées à l'avance) (p. 183).

Afin de permettre plus de souplesse dans les réponses, les questionnaires ont également guidé les entrevues individuelles semi-dirigées qui permettant aux participants à la recherche (élèves, animateur, enseignante et direction d'école) d'élaborer sur des points touchant l'appartenance et la santé mentale. Par contre, il nous semble approprié de signaler que Patton (2002) précise :

[...] il existe certains risques quant à l'usage de guide d'entrevue lors du déroulement des entretiens. L'interviewer peut oublier d'aborder certains thèmes lors de l'entrevue.

Il peut aussi varier la formulation de questions d'un participant à l'autre ce qui pourrait engendrer des réponses différentes et rendre la comparabilité des données difficiles (p.155-156).

En bref, ces deux modes de collecte de données ont leurs limites; par contre en les employant tous les deux, en plus des observations sur le terrain, nous assurons une meilleure fiabilité des données. Ce devis de recherche de type essentiellement qualitatif proposé peut paraître d'une grande envergure et à la fois limité néanmoins; différents dispositifs seront mis en place pour assurer une rigueur scientifique.

Dans le cadre de cette recherche, il nous semble pertinent de relever quelques limites quant aux répondants des questionnaires et des entrevues individuelles semi-dirigées. Premièrement, tel qu'énoncé au premier chapitre, l'adolescent est dans une période de transition physique et psychologique. L'instabilité développementale fait en sorte que les informations reportées peuvent être le résultat d'une telle période de transition. Bref, les données fournies par les questionnaires sont une indication des sentiments de l'adolescent à un moment précis. Soulignons que les sujets ont rapporté eux-mêmes leur impression face à des questions prédéterminées. Cette position pourrait changer, voire évoluer, en peu de temps.

Une deuxième limite implique la connaissance des objectifs de la recherche pour les participants. Sachant que la recherche traite de l'appartenance au groupe culturel linguistique, les participants ont possiblement biaisé leurs réponses qui portaient sur le sens d'appartenance, car c'est souvent bien vu de se comporter ainsi. Il est possible qu'ils aient fait ceci pour se montrer comme de bons modèles du groupe JMCA. La connaissance des objectifs de la recherche aurait pu influencer la façon dont ils ont répondu aux questionnaires.

Enfin, il semble pertinent de signaler que la taille de l'échantillon ne permet pas une généralisation à toute la population. Tel qu'énoncé ci-haut, les résultats servent plutôt à suggérer des pistes de recherche sur l'état de la santé mentale de l'adolescent et l'appartenance culturelle en situation de minorité linguistique francophone. Encore, cette recherche pourrait être reproduite à plus grande échelle et inclure la population adolescente francophone en général plutôt qu'un groupe de leaders culturels.

## Chapitre 5 – Présentation et interprétation des résultats

### Introduction

Dans le présent chapitre, nous allons présenter et interpréter les résultats obtenus lors de la collecte de données. Tout d'abord, nous allons faire un rappel des objectifs de la recherche tels qu'énoncés dans la problématique. Par la suite, nous allons dresser un profil des participants à cette recherche. Finalement, nous allons présenter et interpréter les résultats en fonction des trois objectifs de la recherche.

### 5.1 Rappel des objectifs de la recherche

L'objectif principal de cette recherche repose sur la question fondamentale suivante : existe-t-il un lien entre le sens d'appartenance à un groupe linguistique minoritaire tel que les franco-manitobains et les symptômes de dépression et/ou d'anxiété manifestés par les adolescents? Les données de cette recherche sont issues de l'évaluation psychométrique (Le Dominique Interactif adolescent), des questionnaires, des observations et des entrevues semi-dirigées qui ont été effectués dans une école secondaire de la Division scolaire franco-manitobaine (DSFM). Les résultats et leur analyse seront donc présentés par rapport aux trois objectifs de recherche :

1. Effectuer une évaluation psychométrique d'adolescents en situation minoritaire (Le Dominique Interactif adolescent) (**Obj1**)
2. Effectuer une évaluation du sens d'appartenance au groupe ethno linguistique (**Obj2**)



3. Établir s'il existe un lien entre la santé mentale et le sens d'appartenance chez les adolescents en situation minoritaire linguistique (**Obj3**)

Pour chacun de ces objectifs, nous allons présenter les données essentielles ressorties des divers modes de collecte de données. Pour chaque objectif, nous présenterons les résultats des participants dans l'ordre suivant :

1. Participants JMCA
2. Animateur JMCA
3. Enseignante accompagnatrice
4. Direction d'école

En ce qui concerne l'ordre de présentation des résultats, nous croyons important de présenter en premier les résultats obtenus des adolescents et par la suite, celles des personnes ressources ayant un lien étroit avec eux. L'enseignante et la direction de l'école, qui ont un rapport plutôt indirect avec les participants de JMCA, serviront d'appuis car ils ont une perspective plus générale de ces adolescents. Soulignons que les commentaires des répondants ont été cités selon le discours original sans corrections grammaticales tout en conservant les passages en anglais et les pauses. Les données fournies par les participants à cette recherche ont été regroupées selon des thèmes issus de l'analyse de données. Soulignons que différents appuis théoriques appuieront les résultats issus de la collecte de données. D'abord, il nous semble approprié de dresser un profil des participants à cette recherche.

## **5.2 Profil des participants**

Dans cette section, un bref profil de chaque répondant sera dressé, soit les participants de JMCA, l'animateur JMCA, l'enseignante responsable du projet et une direction d'une école secondaire. Chaque participant à cette recherche est affilié à la Division scolaire franco-manitobaine soit en étant élève ou employé de la commission scolaire.

### **5.2.1 Participants adolescents du groupe de Jeunes Manitobains de communautés associées (JMCA)**

Il existe au sein de la DSFM un groupe de leadership culturel composé d'adolescents de 14 à 18 ans (de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année). Ces élèves doivent compléter un formulaire de demande et obtenir des lettres de recommandation pour intégrer ce groupe. Selon la DSFM (2015), « le groupe Jeunes Manitobains des communautés associées (JMCA) assure le développement de leaders francophones fiers de leur culture, de leur langue et de leur identité, qui par leurs actions collaborent à l'épanouissement des communautés francophones » (non paginé). Les participants inscrits au groupe de JMCA ont possiblement développé un sens d'appartenance marqué au groupe minoritaire des franco-manitobains.

Dans le cadre de cette recherche, un questionnaire portant sur l'identité linguistique ainsi que l'outil psychométrique, le Dominique Interactif adolescent ont été utilisés auprès de dix membres de JMCA (n=10) qui fréquentaient une grande école secondaire de la DSFM. Notre échantillon était composé de 8 filles (n=8) et 2 garçons (n=2). Nous soulignons que chaque niveau scolaire du secondaire a été représenté : trois élèves en 9<sup>e</sup> année (n=3), 5 élèves en 10<sup>e</sup> année (n=5), un élève

en 11<sup>e</sup> année (n=1) et un élève en 12<sup>e</sup> année (n=1). Parmi ces répondants, cinq participants de JMCA (n=5) ont réalisé une entrevue semi-dirigée avec au moins un participant de chaque niveau scolaire. Nous avons également observé l'animation d'une activité culturelle dans une école secondaire et une présentation aux enseignants par ce même groupe d'élèves de JMCA (n=10).

### **5.2.2 Animateur du groupe de JMCA**

L'animateur du groupe JMCA est un agent culturel employé par la Division scolaire franco-manitobaine. Parmi ses fonctions professionnelles, il travaille avec les participants du groupe de JMCA en leur offrant des formations portant sur le leadership, des activités de groupe et une prise de conscience culturelle. Il assure le recrutement et la sélection des membres et suit leur progrès en matière de leadership au cours de l'année. Une entrevue semi-dirigée a été réalisée avec l'animateur afin qu'il puisse clarifier son rôle et témoigner du succès de ce groupe. Nous avons aussi demandé à l'animateur de remplir le questionnaire destiné aux personnes ressources.

### **5.2.3 Enseignante accompagnatrice du groupe de JMCA**

Chaque école secondaire qui a des participants au groupe de JMCA doit avoir un enseignant responsable du groupe. Cet enseignant doit suivre le groupe lors de leur camp de formation et assister aux rencontres. Cet enseignant fait la liaison entre le groupe de JMCA et l'école secondaire. Cet enseignant s'assure que les participants effectuent leurs heures de bénévolat dans l'école et qu'ils mènent leur projet école à terme. Dans le cadre d'une entrevue semi-dirigée, nous avons interrogé l'enseignante responsable du groupe de JMCA dans une école secondaire afin

qu'elle puisse discuter de ses responsabilités ainsi que du rôle des participants de ce groupe. Nous avons également demandé à l'enseignante de remplir un questionnaire destiné aux personnes ressources afin de confirmer les réponses des participants.

#### **5.2.4 Direction d'école**

Le rôle de la direction d'école est d'assurer le bon fonctionnement de l'école et d'avoir un aperçu global de son école. Ayant un rôle plus indirect auprès de ce groupe de jeunes, nous avons rencontré la direction d'école afin qu'elle puisse partager sa perception de la présence du groupe de JMCA au sein de son école secondaire. Nous avons aussi demandé à la direction d'école de remplir le questionnaire destiné aux personnes ressources afin de confirmer les réponses des participants basé sur ses observations.

### **5.3 Présentation des résultats**

Nous présentons les résultats obtenus et leur interprétation pour chaque objectif spécifique selon les différents participants de cette recherche.

#### **5.3.1 Objectif 1 : Effectuer une évaluation psychométrique**

Tout d'abord, il a été convenu dans le chapitre précédant que l'analyse de données soit effectuée en suivant le modèle de l'Écuyer (1990). Notre premier objectif se décrit ainsi : *effectuer une*

*évaluation psychométrique d'adolescents en situation minoritaire* (Le Dominique Interactif adolescent). Cet objectif découle de la question de recherche : existe-t-il un lien entre le sens d'appartenance à un groupe linguistique minoritaire tel que les franco-manitobains et les symptômes de dépression et/ou d'anxiété manifestés par les adolescents?

Pour examiner l'état de santé mentale, plus précisément en ce qui a trait à la dépression et l'anxiété, les tendances identifiées selon le questionnaire électronique le Dominique Interactif adolescent ont été ressorties : 1) Tendances à l'anxiété généralisée, 2) Tendances à la dépression, 3) Tendances à consommer et 4) Forces et compétences. Quoique les deux dernières tendances énoncées ne consistent pas une mesure directe de l'anxiété et la dépression, les travaux de recherche de Richard et Lussier (2005) démontrent que les jeunes ayant des troubles de santé mentale ont plus tendance à consommer des drogues ou de l'alcool pour masquer les symptômes de la dépression et de l'anxiété. Quant à la tendance libellée forces et compétences, un résultat élevé sous cette tendance laisse présager un estime de soi positif (André, 2005).

### **Thème 1 : Tendances à l'anxiété généralisée**

Lors des passations du Dominique Interactif adolescent, plusieurs questions portaient sur les tendances à l'anxiété généralisée. Des 85 questions, 16 portaient sur l'anxiété. Les participants à cette recherche ont obtenu une moyenne de 3,9 réponses affirmatives sur les 16 questions portant sur les tendances à l'anxiété. Bref, très peu des réponses des participants ne démontraient des tendances à l'anxiété. Selon le Dominique Interactif adolescent, cette moyenne ne démontre aucune indication de troubles liés à l'anxiété. À la lumière de l'interprétation des résultats présentés par l'outil psychométrique, nous avons observé qu'aucun pointage individuel n'indique

une tendance à l'anxiété généralisée. Ainsi, l'absence de symptômes d'anxiété rapportés par les jeunes démontre possiblement une bonne santé mentale chez l'adolescent, contrairement aux travaux de recherche de Simard (2015) qui indiquent que « les études établissent la prévalence des troubles anxieux chez l'enfant et l'adolescent entre 10 et 20 %, ce qui en fait le trouble psychique le plus fréquent dans cette tranche d'âge » (non paginé).

### **Thème 2 : Tendances à la dépression**

Lors des passations du Dominique Interactif adolescent, plusieurs questions portaient sur les tendances à la dépression. Des 85 questions, 19 portaient sur la dépression. Les participants à cette recherche ont obtenu une moyenne de 3 réponses affirmatives sur 19 questions portant sur les tendances à la dépression. Bref, très peu des réponses des participants ne démontraient des tendances à la dépression. Selon le Dominique Interactif adolescent, cette moyenne ne démontre aucune indication de troubles reliés à la dépression. Aucun résultat individuel rapporté par ce groupe d'adolescents n'indique de tendances à la dépression. Nonobstant, l'Association canadienne pour la santé mentale (2015) rapporte qu'« environ 5 % des jeunes Canadiens et 12 % des jeunes Canadiennes ayant entre 12 et 19 ans ont connu un épisode dépressif majeur » (non paginé).

### **Thème 3 : Tendances à consommer**

Lors des passations du Dominique Interactif adolescent (2009), 6 des 85 questions portaient sur les tendances à consommer des drogues ou de l'alcool. Les participants à cette recherche ont

obtenu une moyenne de 0,3 réponses affirmatives sur 6 questions portant sur les tendances à consommer. Bref, très peu des réponses des participants ne démontraient des tendances à consommer des drogues ou de l'alcool. Selon le Dominique Interactif adolescent (2009), cette moyenne ne démontre pas d'indication de problèmes de consommation. Aucun pointage individuel n'indique une forte tendance à consommer des drogues ou de l'alcool. Il nous semble important de noter que 8 des 10 participants ont obtenu un résultat de 0 dans cette section indiquant un très faible taux de consommation de drogues et d'alcool parmi les participants du groupe de JMCA. Rappelons que les travaux de Richard et Lussier (2005) spécifient que les adolescents ayant une bonne santé mentale ont moins tendance à consommer des drogues ou de l'alcool. De plus Deas (2006) précise que « substance use disorders have a serious impact on adolescents because these disorders have high prevalence rates and frequent associations with psychiatric disorders » (p. 18). Il nous semble opportun de spécifier qu'un faible taux de consommation de drogues et d'alcool serait un indicateur potentiel d'une bonne santé mentale.

#### **Thème 4 : Forces et compétences**

Lors des passations du Dominique Interactif adolescent (2009), plusieurs questions portaient sur les forces et les compétences du participant. Des 85 questions, 9 portaient sur les forces et les compétences. Les participants à cette recherche ont obtenu une moyenne de 8,5 réponses sur les 9 questions portant sur la perception de soi. Selon le Dominique Interactif adolescent (2009), cette moyenne ne démontre aucun problème, car les participants ont une perception de soi positive compte tenu qu'ils sont capables d'identifier leurs forces et leurs compétences. Les résultats varient entre 7 et 9 réponses positives sur 9. Notons que chaque adolescent a une perception

positive de ses forces et ses compétences individuelles. À la lumière de ces résultats, le Dominique Interactif adolescent (2009) indique qu'il n'y a probablement pas de problème de perception de soi chez ces adolescents. En effet, l'Association canadienne pour la santé mentale (2015) préconise le développement de l'estime de soi positif pour une vie saine et équilibrée.

### **Synthèse**

D'ordre général, l'évaluation psychométrique effectuée auprès des dix participants du groupe de JMCA révèle un état de santé mental positif. Il n'y a aucune tendance à la dépression ni à l'anxiété généralisée. Les taux de consommation de drogues et d'alcool sont extrêmement bas et les participants ont tendance à croire qu'ils ont des forces et des compétences. Ces deux dernières tendances sont souvent associées à la santé mentale se traduisant par estime de soi généralement positive chez les participants de cette recherche.

### **5.3.2 Objectif 2 : Le sens d'appartenance**

Le deuxième objectif libellé comme suit : *effectuer une évaluation du sens d'appartenance au groupe ethnolinguistique*, démontre des résultats nous permettant de mieux comprendre le sens d'appartenance chez les adolescents fréquentant le groupe de JMCA. Par l'entremise des différents modes de collecte de données, nous avons identifié les thèmes suivants : 1) L'engagement, 2) L'utilisation courante du français, 3) Les amis francophones, 4) La participation à des activités en français 5) Le leadership culturel.



## Thème 1 : L'engagement

L'engagement personnel envers le groupe linguistique minoritaire est un indicateur d'un sens d'appartenance. Cloutier et Drapeau (2008) définissent l'appartenance comme étant le besoin de faire partie d'une entité sociale tel qu'un groupe ou une communauté. À ce titre, de ce que nous savons des travaux de Skinner (1938), les comportements renforcés, tels que l'engagement envers la culture, peuvent éventuellement faire partie du répertoire comportemental d'un individu. En matière d'engagement au groupe culturel, Deveau (2007) précise que l'adolescent progresse sur un continuum de la motivation extrinsèque à la motivation intrinsèque. Notons que l'objectif de cette recherche n'est pas de mesurer si l'engagement envers la culture franco-manitobaine est intrinsèque ou pas. Cependant, nous pouvons présupposer que la motivation extrinsèque pourrait influencer l'engagement. En effet, selon le discours d'une participante « étant donné que j'ai été élevée dans la culture franco-manitobaine, c'est juste naturel pour moi de vouloir rester à la maison...c'est juste très naturel pour moi de continuer à parler en français » (R-0693). Ceci démontre un engagement intériorisé facilité par le noyau familial. Cette participante démontre davantage son engagement en ajoutant que

(...) tout le monde devrait être fier de leur langue maternelle et de leur sens de communauté minoritaire. C'est vraiment quelque chose de tenir à cœur. Ce n'est pas quelque chose d'être embarrassé du tout. C'est en fait complètement l'opposé (R-0693).

Un autre participant a indiqué que « c'est super important pour moi [parler en français], comme je sais que plus tard dans la vie, ça va être important pour moi » (P-0641). Ce participant démontre aussi un engagement envers la culture franco-manitobaine. Ce type de motivation est ce que Deveau (2007) appelle la motivation extrinsèque avec régulation intégrée. C'est pourquoi l'adolescent valorise la culture et la langue et y croit, tout en étant conscient des avantages qu'il

pourra bénéficier ultérieurement. Semblablement, un autre participant indique « on apprend comment [...] ça peut nous aider dans la vie et toutes les choses qu'on peut, toutes les opportunités qu'on a » (S-7069). Ce participant est convaincu de la valeur de parler le français et vivre sa culture en reconnaissant les bénéfices et les opportunités professionnelles qui lui seront présentés dans un avenir rapproché.

D'autre part, les résultats obtenus au questionnaire sur l'identité linguistique de même que les deux sessions d'observation ont démontré un engagement des participants envers la culture franco-manitobaine. Selon Allard, Landry et Deveau (2005) « leur engagement peut se traduire par des comportements de valorisation de la langue et de la culture » (p. 98). Lorsque les adolescents devaient choisir un terme parmi une liste de qualificatifs pour se décrire, chacun des dix participants a choisi un descripteur qui contenait une référence à la langue française. En effet, cinq des 10 participants se sont identifiés comme franco-manitobains, trois autres se sont identifiés comme canadiens-français et deux autres se sont identifiés comme bilingue. Nous pouvons voir ici que le français a une place dans la construction identitaire de chacun des participants. Par ailleurs, il est intéressant de constater lors d'une question ouverte où les participants n'avaient pas de liste de termes à choisir, sept des dix participants ont fait référence à la francophonie ou à la culture francophone. Mentionnons que lors d'une question ouverte portant sur l'état de la francophonie, trois participants ont indiqué que la langue française est un cadeau. À titre d'exemple, les participants démontraient un engagement personnel envers la langue française car « c'est quand même un cadeau que beaucoup d'entre nous tenons à cœur » (R-0693), « on devrait utiliser le cadeau qu'on a plus souvent » (P-0641) et « ... c'est important que ce soit utilisé puisque des gens se sont battus pour l'avoir, alors c'est comme un cadeau » (C-1598).

Rappelons qu'au questionnaire sur l'identité linguistique destiné aux adolescents, les participants devaient attribuer une valeur de 1 à 3 sur l'importance de certains items associés avec leur engagement envers la francophonie. L'échelle était la suivante :

- 3 = extrêmement important
- 2 = assez important
- 1 = pas d'important

Les questions *comprendre le français, parler le français, écrire en français* et *éduquer vos futurs enfants en français* ont tous obtenu une moyenne de 3 au questionnaire pour l'ensemble des participants. C'est-à-dire que chaque participant, sans exception, croyait qu'il était extrêmement important de pouvoir comprendre, parler et écrire en français. Chaque participant voit également de la valeur à éduquer leurs futurs enfants dans leur langue maternelle. Les questions *d'aller à l'école en français*, moyenne de 2,9 ainsi que le fait de *parler en français à vos parents/votre famille*, moyenne de 2,7, ont aussi démontré un engagement élevé de la part des élèves.

Suite à une présentation d'une liste d'énoncés, les participants ont encore une fois démontré un engagement envers leur groupe linguistique. Les énoncés suivants ont reçu une valeur de 3 de chaque participant indiquant un accord avec ces principes :

- Je suis fier d'être franco-manitobain.
- Il est important pour moi de pouvoir parler en français
- Il est important que la culture francophone au Manitoba continue à vivre

En bref, les résultats issus des questionnaires, des entrevues semi-dirigées et des sessions d'observation laissent croire que les participants du groupe de JMCA démontrent un engagement envers la culture franco-manitobaine.

Pour appuyer ces résultats, les trois personnes ressources (animateur JMCA, enseignante et direction d'école) ont confirmé cet engagement culturel. Au questionnaire sur le rôle des élèves de JMCA, les personnes ressources devaient évaluer l'engagement et le sens d'appartenance des participants du groupe JMCA en attribuant une valeur de 1 à 5 selon l'échelle suivante :

- 5 = extrêmement d'accord
- 4 = d'accord
- 3 = neutre
- 2 = en désaccord
- 1 = extrêmement en désaccord

Pour les énoncés suivants : *Les membres de JMCA démontrent un engagement envers la culture franco-manitobaine*, et *De façon générale, les membres de JMCA sont plus engagés envers la culture franco-manitobaine que le restant de la population estudiantine*, les trois personnes ressources étaient extrêmement d'accord ou simplement d'accord. Notons que les deux personnes ressources ayant un contact direct avec les participants de JMCA, soit l'animateur et l'enseignante, ont déclaré être extrêmement d'accord avec les deux énoncés. Par la suite, lors de l'entrevue semi-dirigée réalisée auprès de l'animateur, ce dernier a confirmé que les participants du groupe de JMCA « ...croient fortement à l'importance à la langue et à leur culture. Ils ont une fierté ». Remarquons que ces résultats sont en parallèle avec les résultats obtenus des participants adolescents, soit l'importance d'un engagement pour la langue et la culture franco-manitobaine. Enfin, nous constatons que nos résultats s'apparentent aux travaux de Deci et Ryan (2002) à savoir « plus les motifs du comportement langagier seront de sources intériorisées et intégrées aux valeurs personnelles, autrement dit, plus une importance personnelle sera attribuée au fait d'employer la langue française (p. 74).

## **Synthèse**

En général, les participants du groupe de JMCA démontrent un niveau d'engagement élevé quant à la langue française et à la culture franco-manitobaine. Ils considèrent que le fait de parler en français dans une province majoritairement anglophone est une source de fierté. Les participants de JMCA attribuent énormément d'importance au développement de la culture franco-manitobaine et semblent généralement plus engagés que les autres élèves de leur école selon les personnes ressources. Les rétroactions de l'animateur, de l'enseignante et de la direction d'école appuient les énoncés des participants au groupe de JMCA. Lors des sessions d'observation, il était également évident que ces élèves démontraient un haut niveau d'engagement et donc un sens d'appartenance à la francophonie manitobaine.

### **Thème 2 : Utilisation courante du français**

L'utilisation courante de la langue française est une façon de démontrer le sens d'appartenance (Allard, Landry et Deveau, 2005). Au questionnaire sur l'identité linguistique, chacun des participants du groupe de JMCA ont qualifié le fait de parler en français comme étant extrêmement important, c'est-à-dire, une valeur de 3. Notons que la moyenne pour cet item était de 3 démontrant l'unanimité des réponses. Le fait de pouvoir parler en français avec les parents et la famille a aussi été valorisé par les participants du groupe de JMCA avec une moyenne de 2,7. Plus précisément, sept des participants ont indiqué une réponse de 3 indiquant que c'est extrêmement important alors que les trois autres ont indiqué une réponse de 2 indiquant que c'est assez important. Rappelons que le modèle de l'interaction des déterminants de Duguay (2008) précise l'importance de la contribution du noyau familial et l'usage courant de la langue française pour assurer le sens

d'appartenance à un groupe linguistique minoritaire. De plus, chaque participant a aussi été en accord avec l'énoncé « Il est important pour moi de pouvoir parler en français ».

Lors des entrevues semi-dirigées avec les participants, il a été évident que le groupe de JMCA favorise l'utilisation courante de la langue française. Les participants ont indiqué qu'« à JMCA, je parle toujours en français » (P-0641) et « ...quand tu vois des personnes du groupe de JMCA aussi tu sais qu' [...] ils veulent parler en français aussi » (R-6992). Le groupe de JMCA semble aussi susciter les participants à parler en français car après les rencontres « ...tu as envie de parler en français avec tout le monde » (R-6992).

Par ailleurs, un défi souligné par les participants était la pression des pairs de parler en anglais. Les participants du groupe de JMCA tentent plus souvent de parler en français même lorsque c'est difficile. Un participant indique que « ...j'essaie au moins avec l'école, comme j'essaie de parler plus en français avec mes amis » (P-0641). Quelques participants indiquent qu'ils tentent d'influencer leurs pairs d'utiliser plus couramment le français. Afin de contrer ce défi, certains participants du groupe de JMCA modélisent le fait de parler en français et d'autres choisissent de « dire à nos amis de parler en français » (S-7069).

Lors des sessions d'observation, il est devenu apparent que les participants au groupe de JMCA sont très à l'aise à s'exprimer librement en français. Durant leur présentation au corps professoral secondaire, ils communiquaient uniquement et aisément en français au sujet de leur groupe de leadership culturel et de leurs activités proposées aux élèves de l'école. Un effort soutenu a aussi été noté durant la présentation aux élèves de la 7<sup>e</sup> et de la 8<sup>e</sup> années où les mots couramment utilisés

tels que *OK*, *like* et *whatever* ont été consciemment éliminés de leur vocabulaire. Un des participants a même souligné l'importance de parler en français aux élèves de la 7<sup>e</sup> et de la 8<sup>e</sup> année, et surtout pour ceux qui vivent dans un foyer où l'anglais est la langue dominante : « Si vous ne le pratiquez pas à l'école, pour certains d'entre vous c'est votre seule et unique occasion de parler en français pendant la journée ».

Le questionnaire destiné aux personnes ressources démontre un taux moyen d'utilisation courante du français à l'école. Rappelons les adolescents semblent valoriser la langue française en attribuant une extrême importance à l'utilisation courante de celle-ci. Cependant, les personnes ressources ne sont pas forcément convaincues que les participants du groupe de JMCA parlent couramment en français à l'école. Toutefois, la direction d'école reconnaît que « les jeunes de JMCA parlent couramment, oui, en français parmi eux ». Cet énoncé est confirmé par l'animateur qui indique que les participants « se parlent tout de suite en français » lors de activités et que l'anglais « disparaît complètement...lors des rencontres ». Cependant, le défi est toujours de maintenir cet effort de parler en français à l'école avec la population estudiantine. Tel qu'indiqué par l'enseignante accompagnatrice « honnêtement, c'est l'anglais dans les corridors; donc, nos membres se sentent isolés ». Le milieu scolaire est plutôt anglicisé même pour ces jeunes qui prétendent vouloir parler en français. Un participant a indiqué qu' « à JMCA je parle toujours en français mais à l'école *like*, non, comme je dirais comme la plupart du temps c'est en anglais ». (P-0641). Déjà en 1993, Gingras reconnaissait qu' « il est évident que la pression sociale des pairs joue en défaveur de l'usage du français en public » (p. 96). De plus, Landry, Allard, Deveau et Bourgeois (2005) ajoutent que la dominance du milieu anglophone crée un bilinguisme soustractif qui réduit la fréquence de l'utilisation de la langue française en contexte minoritaire.

## **Synthèse**

En somme, les participants au groupe de JMCA parlent couramment en français parmi eux. Après leurs rencontres et leur camp de leadership, ils retournent à l'école plus aptes à parler en français mais confrontés à un usage accru de la langue anglaise à l'intérieur des murs de l'école, l'anglais devient la langue courante. Le défi pour le groupe de JMCA est de maintenir cet enthousiasme quant à l'usage de la langue française face à la pression exercée par les pairs anglicisés. Étant donné qu'au sein de l'école, les participants du groupe de JMCA représentent seulement 4% de la population estudiantine, leur influence peut parfois être difficile à soutenir.

### **Thème 3 – Participation à des activités en français**

Dans le contexte minoritaire de la francophonie manitobaine, les activités en français existent parmi plusieurs autres options d'activités proposées en anglais. Rappelons que l'identité est un concept intimement lié au contexte social et que la participation aux activités en français favorise cette socialisation. Selon Duguay (2008), durant la jeune enfance, l'identité se développe grâce aux échanges et aux liens établis avec la famille et la communauté francophone. Cette chercheuse précise également que l'adolescent est en mesure de choisir ses propres activités sans la supervision étroite de ses parents. Notons que plus ces activités sont spécialisées requérant un seuil de performance plus avancé de la part de l'adolescent, plus elles sont potentiellement offertes exclusivement en anglais. Ainsi, le choix de participer à des activités offertes en français compte tenu la quantité restreinte au Manitoba démontre un sens d'appartenance en raison de l'effort qui est souvent nécessaire afin de trouver de telles activités. Souvent, ces activités en français sont liées étroitement à l'école française ou même parrainées par la DSFM. Déjà en 1985, Breton



soulignait l'importance de tenir compte du rôle des institutions dans le développement et le maintien de l'appartenance francophone. Il reconnaissait la contribution des activités récréatives et culturelles pour attirer et retenir les membres au sein des communautés francophones. Par exemple et tel que confirmé par l'animateur du groupe de JMCA, les camps, les groupes de théâtre et les sports para scolaires sont généralement disponibles en français dans la plupart des moyennes et grandes écoles secondaires francophones au Manitoba. Il existe aussi des organismes tels que le Conseil jeunesse provincial et le Directeur de l'activité sportive qui facilitent les activités culturelles ou sportives en français. Le *Winnipeg Leisure Guide* offre également des choix d'activités en français mais en moins grande quantité et fréquence que celles dispensées en anglais. Faircloth et Hamm (2005) confirment également que les amitiés et la participation aux activités créent un sens d'appartenance communautaire. À ce titre, Pilote (2003) déclare que « l'appartenance s'exprime aussi dans la participation des activités avec d'autres, notamment dans les domaines du sport, des loisirs, du travail ou dans d'autres activités significatives pour les jeunes » (p.42). En bref, nous pouvons supposer que ceux qui mettent l'effort à trouver et à choisir des activités en français démontrent un sens d'appartenance au groupe linguistique minoritaire des franco-manitobains.

Les résultats obtenus par les participants du groupe de JMCA au questionnaire sur l'identité linguistique démontrent qu'il est important de participer à des activités culturelles en français. Avec une moyenne de 2,3 sur la question portant sur la participation à des activités en français, chaque participant indiquait au minimum que cette participation était assez importante, si pas extrêmement importante. Rappelons qu'une valeur de 3 indique que l'énoncé est extrêmement important et qu'une valeur de 2 indique que l'énoncé est assez important. Pour la question

concernant le choix de loisirs en français, la moyenne était plus basse, soit à 1,9, mais seulement un des participants a indiqué que ce n'était pas important de participer à des loisirs en français. Les neuf autres participants ont indiqué que les activités se déroulant en français étaient assez importantes pour eux. En examinant la réaction à l'énoncé : « *je choisis parfois de participer à des activités en français* », cinq des participants du groupe de JMCA ont indiqué qu'ils étaient d'accord et cinq participants ont indiqué qu'ils étaient indifférents à l'énoncé. En somme aucun des participants du groupe de JMCA n'est en désaccord avec l'énoncé et il semblerait y avoir une certaine volonté de participer à des activités en français. Cependant, il existe autres variables qui pourraient expliquer cette contradiction apparente telles que la disponibilité d'activités en français et le fait que les sports pour les adolescents à l'extérieur de l'école ou pour des équipes élites se font généralement en anglais.

Lors des entrevues semi-dirigées, plusieurs participants ont souligné que toutes les activités reliées au groupe de JMCA se passaient en français. Donc, par défaut, leur adhésion à ce groupe fait en sorte que ces adolescents participent à des activités en français tout au long de l'année scolaire. Un membre explique que « *les activités que je fais à JMCA sont toutes en français* » (M-1507). Un autre membre qui participe à des sports para scolaires avec son école secondaire souligne qu'« *...avec le volleyball, c'est en français* » (M-1507). Trois participants ont indiqué leur fierté du Festival du voyageur et M-1507 explique que « *si tu vas au Festival, tu entends du français autour. C'est tellement encourageant* ».

Quant aux personnes ressources, elles confirment en effet que *les membres de JMCA participent à des activités culturelles en français* (énoncé issu du questionnaire). Chaque personne ressource était soit d'accord ou extrêmement d'accord avec cet énoncé. L'enseignante responsable confirme également cette participation dans le questionnaire sur le rôle des élèves de JMCA, en décrivant

les participants au groupe de JMCA comme étant « *des jeunes [prêts] à appuyer des activités dans l'école* ». Lors de l'entrevue semi-dirigée, la direction d'école explique que les participants au groupe de JMCA

*(...) sont parmi les jeunes qui participent toujours aux activités culturelles de l'école On n'a pas à les convaincre; puis, même ils sont souvent des ambassadeurs des activités, exemple l'Élan, des activités de festival théâtre jeunesse, des activités du conseil étudiant. (Document EISD-Direction d'école)*

Notons également que lors des sessions d'observation que les participants au groupe de JMCA ont démontré un profond engagement envers les activités en français. En effet, lors d'une présentation au corps professoral de l'école secondaire, un membre affirme que « *c'est important d'encourager les élèves de parler en français et de les motiver avec des activités plaisantes* ». Il a aussi été évident lors de l'animation des activités en français avec les élèves de la 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année que les participants du groupe de JMCA possèdent une expérience d'animation de groupes tout en présentant des activités amusantes pour les plus jeunes. Par exemple, les membres du groupe de JMCA ont pu gérer un groupe de 45 élèves sans l'appui disciplinaire d'un enseignant.

## **Synthèse**

En dépit du fait que les participants au groupe de JMCA n'attribuent pas autant de valeur aux activités en français qu'à d'autres éléments de leur identité, ils valorisent et participent régulièrement à des activités en français. Cet engagement envers les activités en français est confirmé par les personnes ressources et témoigné lors des sessions d'observation. Bref, la

participation fréquente et volontaire à des activités en français démontre un fort sens d'appartenance au groupe minoritaire linguistique des franco-manitobains.

#### **Thème 4 – Leadership culturel**

Le thème du leadership culturel est issu du fait que le groupe de JMCA « assure le développement de leaders francophones fiers de leur culture » (DSFM, 2015, non-paginé). Le groupe vise à exposer les participants à la culture francophone en offrant également de nombreuses formations et occasions pour développer le leadership. Selon l'animateur, les participants doivent investir 50 heures de bénévolat en français dans leur communauté scolaire. Par défaut, les participants doivent démontrer des habiletés de leadership simplement en rencontrant les exigences de bénévolat demandées lors de leur adhésion au groupe de JMCA. L'animateur explique qu'un des objectifs principaux du groupe de JMCA est de former les futurs leaders francophones :

*Alors, le groupe de JMCA assure le développement des leaders francophones. Alors, on veut assurer autant que possible qu'on a des jeunes qui, après la douzième année, qui vont continuer à être des leaders, puis qui vont s'impliquer dans la francophonie, soit manitobaine ou large. (Document EISD-Animateur JMCA)*

Le leadership culturel est un excellent indicateur du sens d'appartenance, car il ne s'agit pas simplement de parler la langue et de participer à des activités. Un leader d'un groupe culturel minoritaire vise à sensibiliser les autres membres à la valeur du groupe, à développer un sens de fierté et à développer le sens d'appartenance des autres membres du groupe culturel. Selon Deveau

(2007), un adolescent manifeste une motivation intrinsèque lorsque la régulation de ses valeurs culturelles se fait de façon interne sans la présence de facteurs extrinsèques. Dans un tel contexte, nous pouvons possiblement déduire qu'un adolescent en situation minoritaire qui a développé un sens d'appartenance intériorisé aura tendance à vouloir influencer ou inciter ses pairs à s'engager dans la culture du groupe minoritaire.

Tout d'abord, les résultats issus du questionnaire sur l'identité linguistique démontrent que chacun des participants au groupe de JMCA ont indiqué qu'ils étaient d'accord avec l'énoncé *il est important que la culture francophone au Manitoba continue à vivre*. Lors des entrevues semi-dirigées, chacun des participants a valorisé son implication dans l'animation d'ateliers, d'activités ou de camps pour les plus jeunes. Le participant P-0641 a indiqué qu'il « *trouve ça super important d'être impliqué [avec la culture franco-manitobaine]* ». Un autre participant souligne l'importance d'animer des activités avec les plus jeunes : « *On fait des camps avec les élèves de 6, 7 et 8, des fois cinquièmes et je trouve que ça aide à eux autres à apprendre plus de français et comme l'accepter plus* » (S-7069). En somme, les participants du groupe de JMCA travaillent à développer une fierté de l'identité francophone au Manitoba. Ils font preuve de leadership grâce à leurs interactions directes avec leurs pairs et les élèves plus jeunes. Par exemple, pour un des participants, les premiers mots qui lui sont venus à l'esprit pour décrire le groupe de JMCA étaient « *...un sens de communauté, leadership, un sens de communauté de leaders francophone, fierté...* » (R-0693). De façon semblable, le participant R-6992 décrit le groupe de JMCA comme étant « *un groupe de leadership qui aide à promouvoir le français* ».

Les sessions d'observation confirment à leur tour cette présence de leadership culturel. Les participants du groupe de JMCA préparent et présentent leur mandat aux enseignants après les heures de classe et sans recevoir de rémunération monétaire ou de crédit pour un cours au secondaire. Lorsque les participants du groupe de JMCA expliquaient leur plan d'animer des activités culturelles dans l'école, un des membres a expliqué que « *Nous devons encourager les autres élèves d'être fier de leur langue et culture minoritaire* » (énoncé lors d'une session d'observation). Ceci démontre que le groupe de JMCA reconnaît le besoin de développer une fierté et un engagement culturel chez les autres élèves de l'école. Lors de l'activité en question, il a été noté que les participants du groupe de JMCA animaient les sessions sous la supervision des enseignants. Par contre, les enseignants n'ont pas dû intervenir du côté disciplinaire en raison d'une planification soutenue de l'activité par les membres de JMCA qui démontraient suffisamment de leadership pour animer et gérer le groupe. De plus, il a été observé que toute l'activité s'est passée entièrement en français sous l'insistance des membres du groupe de JMCA. Bref, les observations ont permis de confirmer ce que mentionnaient les participants du groupe de JMCA lors de la passation du questionnaire sur l'identité linguistique et lors de la réalisation d'entrevues semi-dirigées.

Les personnes ressources ont aussi confirmé les qualités de leadership des participants du groupe de JMCA. L'enseignante responsable a décrit le groupe comme étant « *des jeunes leaders de la francophonie* » (Document EISD-Enseignante accompagnatrice). L'animateur du groupe confirme également la participation et l'animation lors de camps divisionnaires car « *[aux camps] JMCA assure cette promotion de la francophonie lors des camps à cause ils sont là comme animateurs, organisent des jeux, des activités de leadership, des activités de team building et aussi des ateliers* » (Document EISD-Animateur JMCA). À l'école, l'impact du groupe de JMCA est assez

clair pour la direction d'école car « *le plus de rencontres qu'ils ont avec JMCA, le plus engagés qu'ils deviennent et le plus ils sont capables de motiver d'autres à se joindre à leur groupe* » (Document EISD-Direction d'école). La direction d'école confirme que le groupe de JMCA a un impact positif sur les autres en véhiculant les valeurs de la DSFM et en faisant la promotion de la francophonie. L'enseignante accompagnatrice confirme également l'effet positif de ce leadership en se référant à l'expérience des élèves de la 8<sup>e</sup> année à un camp divisionnaire :

*On a envoyé nos huitièmes à un camp de 4X4 organisé par M. [l'animateur] et des bénévoles de JMCA. Ils sont revenus puis pendant trois ou quatre jours plus tard ils parlaient encore la langue française. Donc, en d'autres mots le succès est là. Le succès est évident.* (Document EISD-Enseignante accompagnatrice)

Bref, le leadership démontré par les participants au groupe de JMCA semble avoir un impact positif sur le sens d'appartenance des autres élèves au groupe minoritaire linguistique.

## **Synthèse**

En fin de compte, les participants au groupe de JMCA croient fermement en la valeur de la langue et la culture franco-manitobaine. Ils se voient comme des leaders dans la francophonie manitobaine et démontrent des qualités de leadership lors de l'animation d'activités culturelles. L'impact positif de leur leadership est confirmé par les personnes ressources. En plus d'avoir un sens d'appartenance élevé, les participants au groupe de JMCA emploient leur leadership pour développer ce même engagement et cette fierté chez les autres élèves de leur école.

### **5.3.3 Objectif 3 : Lien entre la santé mentale et le sens d'appartenance**

Tel que présenté ci-haut, un des objectifs principaux de cette recherche est d'examiner le lien potentiel entre le sens d'appartenance à un groupe linguistique minoritaire tel que les franco-manitobains et les symptômes de dépression et/ou d'anxiété manifestés par les adolescents. Vu la complexité de la santé mentale, l'objectif de cette recherche n'est pas d'établir un lien de causalité entre ces deux variables. Il s'agit plutôt d'examiner les données du Dominique Interactif adolescent (2009) telles que rapportées par les adolescents en parallèle avec les indices de sens d'appartenance au groupe linguistique minoritaire des franco-manitobains.

Tel que démontré dans l'analyse de l'objectif 1 (Effectuer une évaluation psychométrique d'adolescents en situation minoritaire), l'état de santé mentale des dix adolescents membres du groupe de JMCA est excellent. À la lumière des résultats obtenus, nous observons qu'il n'y a aucune crainte à ce moment en ce qui concerne les tendances à la dépression et les tendances à l'anxiété généralisée. Les taux de consommation de drogues et d'alcool, souvent considéré un facteur de risque ou un signe précurseur de troubles de santé mentale, sont minimes chez ce groupe d'adolescents. De plus, les dix participants du groupe de JMCA démontrent certains aspects d'une estime de soi élevée en identifiant bien leurs forces et leurs compétences. Les résultats obtenus au test psychométrique du Dominique Interactif adolescent (2009), ne signalent aucun indice de troubles de santé mentale chez les participants. Nous pouvons donc supposer que l'état de santé mentale de ces adolescents, en ce qui a trait à la dépression et l'anxiété, est généralement satisfaisant. Les personnes ressources qui côtoient les participants au groupe de JMCA indiquent



que le groupe favorise une santé mentale positive. L'animateur explique qu'avec la participation au groupe :

*(...) l'anxiété diminue chez certains jeunes et ils le disent tout fort. Si je n'avais pas JMCA, je n'aurais pas pu me présenter devant un groupe. Si je n'avais pas JMCA, je n'aurais pas eu la confiance de parler à un autre élève, même d'une autre école. J'aurais eu peur de même approcher un élève. Alors, oui, absolument il y a certainement un grand impact sur la santé mentale. (Document EISD-Animateur JMCA)*

La direction d'école confirme également un état de santé mentale satisfaisant pour les participants du groupe de JMCA :

*Je dirais que le groupe de JMCA a un impact positif (...) sur la santé mentale de nos élèves. Je pense qu'il y a certains élèves qui disaient qu'ils participent présentement à JMCA ou qui ont participé à JMCA dans le passé, qui disaient que peut-être avant ils se sentaient moins bien à l'école parce qu'ils avaient peut-être moins d'amis, mais quand ils reviennent à JMCA de leur fin de semaine, soit des camps de leadership ou leur fin de semaine de trois jours à JMCA, ils se sentaient peut-être mieux dans leur peau parce que justement ils avaient rencontré d'autres jeunes comme eux, des jeunes qui avaient les mêmes valeurs qu'eux. (Document EISD-Direction d'école)*

Les participants à leur tour signalent que faire partie d'un groupe, tel que JMCA, a un impact positif sur leur santé mentale en raison de l'appartenance à un groupe. Ceci est confirmé par l'Agence de la santé publique du Canada (2011) qui préconise que les relations interpersonnelles jouent un rôle critique en matière de santé mentale.

Une constante se dégage nettement de l'examen des liens entre les facteurs contextuels et la santé mentale : les relations interpersonnelles peuvent faire la différence. Quel que soit le paramètre de mesure de la santé mentale utilisé ou l'aspect des relations interpersonnelles considéré, les

adolescents qui entretiennent de bonnes relations interpersonnelles ont tendance à afficher une bien meilleure santé mentale. (p. 6)

Un exemple de l'impact positif du groupe de JMCA sur la santé mentale est souligné par le participant R-0693 :

*Ça développe comme vraiment une santé mentale c'est une bonne chose, je pense, à cause ça crée un vraiment bon sens de communauté. Et puis ça développe des compétences extroverties, par exemple de travailler en groupe et puis ça développe des habiletés sociales, puis certainement mentales, aussi. Alors, oui ça a un impact positif.*

Bref, les témoignages des participants au groupe de JMCA et les observations des personnes ressources semblent appuyer les résultats obtenus au Dominique Interactif adolescent (2009). Il ne s'agit pas ici d'un diagnostic clinique mais plutôt un portrait général positif du point de vue de la santé mentale chez ces dix adolescents. Il nous semble opportun de mentionner que ces résultats semblent en parallèle aux travaux réalisés par Verkuyten (2003; 2008) qui proposent que l'appartenance à un groupe a un impact positif sur le bien-être psychologique des membres. Verkuyten (2008) ajoute que la socialisation dans un milieu où les différences culturelles du groupe minoritaire sont tolérées ou même valorisées favorise la santé mentale des membres du groupe minoritaire. De plus, ce chercheur propose qu'un sens d'appartenance peut possiblement fournir une défense contre la discrimination en raison de la valorisation du groupe minoritaire.

Lors de l'analyse de l'objectif 2 (Effectuer une évaluation du sens d'appartenance au groupe ethnolinguistique), nous avons présenté les résultats démontrant le sens d'appartenance élevé des participants au groupe de JMCA au groupe linguistique minoritaire des francophones du Manitoba. Les dix participants adolescents à cette recherche démontrent également un engagement envers la

culture franco-manitobaine, utilisent couramment la langue française, choisissent de participer à des activités en français et font preuve de leadership culturel en ce qui a trait à l'épanouissement de la culture franco-manitobaine.

Il nous semble donc approprié de proposer un lien potentiel entre un sens d'appartenance à un groupe linguistique minoritaire et une santé mentale positive. Alors que Santé Canada (2015) déclare qu'entre 10 à 20% des adolescents souffrent de troubles de santé mentale, aucun participant à cette recherche ne démontre ou ne rapporte de tels symptômes. Tel qu'indiqué ci-haut, nous ne pouvons pas établir un lien de causalité ou proposer une théorie généralisable, mais il semble avoir un lien potentiel entre ces deux variables qui pourrait être exploré davantage dans des futures recherches.

### **Synthèse**

En somme, il semble avoir un lien potentiel entre le sens d'appartenance et la santé mentale. Chaque participant a rapporté un état de santé mental satisfaisant lors de l'évaluation psychométrique. Ces résultats sont appuyés par les personnes ressources qui côtoient quotidiennement ces jeunes adolescents équilibrés. Enfin, ces mêmes adolescents démontrent un sens d'appartenance à la francophonie manitobaine.

## Conclusion

Au premier chapitre, nous avons présenté l'adolescence comme une période de transition entre l'enfance et la vie adulte. Tout d'abord, nous avons abordé la dynamique physique avec les changements hormonaux dans le corps d'un adolescent. Nous avons présenté leurs effets sur la taille, les proportions du corps et les organes lors de l'adolescence. Par la suite, nous avons précisé le développement cognitif de l'adolescent en utilisant comme référence la période des opérations formelles de Piaget (dans Godefroid, 2011). Nous avons aussi exploré le développement de la résolution de problèmes ainsi que l'apparition de ce que Bee (1997) appelait *la logique déductive* à l'adolescence. Ensuite, nous avons présenté le développement moral de l'adolescent selon Kohlberg (1964). Nous avons indiqué qu'arrivé à l'adolescence, les décisions morales commencent à être axées sur des valeurs personnelles plus intrinsèques contrairement à l'enfance où l'accent est davantage sur l'environnement immédiat. Quoique le développement moral peut être fluide et variable, l'adolescence présente souvent des changements importants au niveau du développement moral. Quant au développement social à l'adolescence, celui-ci est marqué par un changement d'institution scolaire et de relations interpersonnelles. L'école secondaire est généralement plus grande et le rapport direct avec le personnel enseignant a tendance à diminuer. De plus, le noyau social de l'adolescent se développe en raison de l'indépendance accrue à cette période. À cette étape de développement, l'adolescent cherche à construire sa propre identité. Nous complétons le premier chapitre, en explorant la place de l'adolescent en contexte minoritaire. Cet adolescent doit faire un choix au niveau de l'engagement envers son ethnicité ou sa langue. Phinney (1989) indique qu'il y a trois stades variant de l'absence de l'engagement culturel à un engagement autonome et intériorisé qui satisfait des besoins psychologiques de l'adolescent. Historiquement, les franco-manitobains ont connu de nombreux défis face à la langue et à la culture

surtout au niveau de l'éducation. En conséquence, le développement identitaire en situation minoritaire peut donc être une grande source de conflits internes pour l'adolescent. Quoique les franco-manitobains parlent généralement le français et l'anglais, Landry, Allard, Deveau et Bourgeois (2005) affirment que nous voyons souvent le bilinguisme soustractif en raison du milieu anglophone dominant.

Au second chapitre, nous avons présenté l'état des lieux actuel quant aux troubles de santé mentales, plus précisément les troubles de l'anxiété et les troubles dépressifs chez les adolescents. L'Association canadienne pour la santé mentale (2015) confirme que 10 à 20% des adolescents seront touchés par les maladies mentales. Ces données ne sont qu'un estimé car le dépistage est encore un défi à l'adolescence en raison des autres changements durant cette période de transition parfois tumultueuse. Selon les données de Santé Canada (2002), les troubles de l'anxiété affectent 12% de la population. En particulier, les filles adolescentes de 15 à 19 ans ont un taux d'anxiété supérieur à n'importe quel autre groupe de femmes. Pour ce qui est du trouble dépressif, ce dernier fait généralement son apparition à l'adolescence et se voit deux fois plus fréquemment chez les filles. Bref, l'adolescence est une période où les troubles de santé mentale peuvent survenir. Par la suite, les travaux de Verkuyten (2003; 2008) ont indiqué que le sens d'appartenance à un groupe peut avoir un impact positif sur le bien-être psychologique des membres du groupe ethnique mais que l'indice de satisfaction de vie était généralement plus bas chez les groupes minoritaires. Cependant, nous tenons à souligner que les travaux de Verkuyten (2008) étaient centrés sur des groupes minoritaires plutôt défavorisés sur le plan économique et social.

En conclusion, l'objectif principal de cette recherche repose sur la question fondamentale suivante : comment se forme un sens d'appartenance culturel et existe-t-il un lien entre ce sens d'appartenance au groupe culturel et les symptômes de dépression et/ou d'anxiété manifestés par les adolescents? De cette question principale, trois objectifs spécifiques ont été identifiés :

- Effectuer une évaluation psychométrique d'adolescents en situation minoritaire (Le Dominique Interactif adolescent) (Obj1)
- Effectuer une évaluation du sens d'appartenance au groupe ethnolinguistique (Obj2)
- Établir s'il existe un lien entre la santé mentale et le sens d'appartenance chez les adolescents en situation minoritaire linguistique (Obj3)

Au troisième chapitre, nous avons présenté un cadre théorique basé sur trois modèles, notamment le conditionnement opérant de Skinner (1938), le modèle de l'autodétermination de Deveau (2007) et le modèle de l'interaction des déterminants de Duguay (2008). À la suite de la présentation de chaque modèle, nous avons fait des liens entre le modèle et le développement identitaire de l'adolescent. Le premier modèle de Skinner (1938) a présenté l'adolescent comme un être capable d'être motivé par des stimuli, soit sous forme de renforcements et de punitions. Le développement identitaire de l'adolescent peut donc être influencé de façon externe en valorisant les comportements désirés. Ce modèle peut contribuer à établir un répertoire de comportements favorisant le développement d'une identité culturelle. Par la suite, nous exposons le modèle de l'autodétermination de Deveau (2007) qui situe l'adolescent sur un continuum de motivation culturelle qui se traduit par une absence de motivation et une motivation intrinsèque aux deux extrémités de ce continuum. Selon ce chercheur la motivation intrinsèque se manifeste pour combler trois besoins fondamentaux, soit la compétence, l'appartenance et l'autonomie. Notons

que le modèle de Deveau (2007) a enrichi le modèle élaboré précédemment par Skinner. Avec le modèle de l'autodétermination de Deveau (2007), l'identité linguistique devient une valeur personnelle et contribue à la solidification de son identité culturelle. Enfin, le troisième modèle théorique proposé dans ce chapitre est celui de l'interaction des déterminants de Duguay (2008). Ce modèle prétend que le développement identitaire commence dès la jeune enfance grâce à la socialisation et à l'impact de plusieurs déterminants sur l'identité d'un individu. Le rôle des intervenants dès la jeune enfance est critique et ces relations doivent être maintenues à l'adolescence en raison des grands changements à cette période. Pour Duguay (2008), l'apprentissage de la culture francophone se fait par l'entremise de la famille et de la communauté. Enfin, l'adolescent peut développer un sens d'appartenance culturelle et adopte des comportements propres au maintien de sa langue et sa culture.

Au quatrième chapitre, nous avons présenté la méthodologie. Nous avons opté pour une approche qualitative et interprétative étant donné l'aspect humain et subjectif de l'adolescence et de la santé mentale. Nous avons choisi une procédure d'échantillonnage non probabiliste afin de mieux cibler les objectifs de la recherche. En raison de leur participation à un groupe de leadership francophone, nous avons sélectionné dix membres (n=10) du groupe de Jeunes Manitobains de communautés associées (JMCA). Ces dix membres (n=10) ont complété un questionnaire sur l'identité linguistique et une évaluation psychométrique (le Dominique Interactif adolescent, 2009) et par la suite, cinq de ces membres (n=5) ont passé une entrevue semi-dirigée. Deux sessions d'observation ont été menées auprès des dix participants. Trois personnes ressources, (n=3) ont participé à cette recherche dans le but de recueillir de l'information sur les adolescents participant au groupe de JMCA. L'animateur du groupe de JMCA, une enseignante responsable de suivre les participants

de JMCA et une direction d'école ayant des élèves de JMCA dans son école ont complété un questionnaire sur le rôle des élèves de JMCA ainsi qu'une entrevue semi-dirigée. Les données recueillies ont été analysées selon la méthode de L'Écuyer (1990). Vu le faible nombre de participants, l'analyse des résultats a été fait manuellement en créant des grilles d'analyse, des tableaux sommatifs et des calculs de moyenne et de fréquence.

### **Rappel des forces et limites de la recherche**

Pour conclure le chapitre quatre, nous avons identifié les principales forces et limites de cette recherche. À ce point, nous croyons essentiel de faire un rappel des principaux éléments de cette section. Premièrement, le processus de triangulation assure la validité des résultats en permettant une corroboration des données par plusieurs sources. Dans ce cas, nous avons considéré les résultats provenant de quatre sources : les adolescents, un animateur, une enseignante et une direction d'école secondaire. De plus, la variation des modes de collecte de données permet également une meilleure fiabilité des données recueillies sur le terrain. Ainsi, cette recherche fait appel à l'enquête par questionnaire (une version électronique et une version sur papier) ainsi que deux observations sur le terrain et huit entrevues individuelles semi-dirigées. La variation des modes de collecte de données et des sources fournit une rigueur à cette recherche qualitative. Un autre aspect à considérer est qu'avec peu de connaissances sur la santé mentale des adolescents francophone minoritaires, le sujet même de cette recherche pourrait susciter des travaux plus approfondies dans le domaine.

Cela étant dit, cette recherche est toutefois limitée quant à la généralisation des résultats. Plusieurs données sont rapportées par les adolescents, qui, en période de grande transition, pourraient varier



en raison de l'instabilité émotionnelle prévalente à l'adolescence. Aussi, connaissant le thème de la recherche, il est possible que certains participants aient biaisé leurs réponses afin de plaire au chercheur. Enfin, la taille de l'échantillon est relativement petite ne permettant pas une généralisation des résultats. Néanmoins, nous croyons que cette recherche pourrait orienter de nouvelles recherches dans le domaine de la santé mentale des adolescents francophones en contexte minoritaire.

### **Rappel des principaux résultats**

Tel qu'établi au chapitre cinq, les participants à cette recherche ont démontré un état de santé mentale satisfaisant. Les résultats ont démontré des indices de tendances à l'anxiété généralisée et à la dépression négligeables. Le taux de consommation de drogues et d'alcool, un facteur de risque important, était aussi modique. Les participants ont démontré une capacité à cerner leurs forces et leurs compétences indiquant une bonne estime de soi. Les résultats issus des questionnaires sur l'identité linguistique, des sessions d'observation et des entrevues individuelles semi-dirigées ont démontré que les participants du groupe de JMCA avaient un sens d'appartenance au groupe linguistique minoritaire des franco-manitobains. Ces adolescents étaient engagés, utilisaient fréquemment la langue française, participaient à des activités en français et démontraient un leadership culturel en valorisant leur culture. Ce sens d'appartenance a été confirmé grâce aux résultats obtenus par les questionnaires et les entrevues individuelles semi-dirigées réalisées auprès des personnes ressources (animateur JMCA, enseignante-accompagnatrice et direction d'école). Nous avons donc vu un lien potentiel entre la santé mentale satisfaisante et le sens d'appartenance à un groupe linguistique minoritaire. Nous ne pouvons pas préciser un lien de causalité exhaustif

entre les deux variables mais nous supposons la présence d'un lien qui pourrait être exploré dans de futures recherches.

### **Recommandations**

À la lumière des données présentées dans cette recherche, nous proposons quelques recommandations pour les leaders communautaires et scolaires franco-manitobains. Nous croyons opportun d'encourager les adolescents francophones à participer à des groupes de leadership culturels tels que le groupe de JMCA. Même si nous n'avons pas établi de lien causal entre la santé mentale et la participation à ce groupe, il semblerait que les participants ont tous une santé mentale satisfaisante et un sens d'appartenance à la francophonie manitobaine. Les liens tissés, les activités, l'animation et le bénévolat représentent une valeur ajoutée à la communauté scolaire. Vu les bénéfices directs et indirects de la participation au groupe de JMCA, la DSFM devrait continuer à encourager la participation et l'expansion de ce groupe de leadership en y allouant des ressources financières. Semblable aux travaux de Verkuyten (2003, 2008), le développement d'un sens d'appartenance à un groupe minoritaire semble, en effet, avoir des bénéfices sur le bien-être d'un adolescent. En somme, nous reconnaissons qu'une estime de soi positive et un sens d'appartenance communautaire peuvent avoir un impact déterminant sur la santé mentale des adultes de demain.

### **Perspectives de recherches futures**

Suite aux résultats obtenus dans le cadre de cette recherche, quelques perspectives de recherches futures peuvent être examinées. Les résultats obtenus lors de cette recherche n'ont pas pu établir un lien de causalité entre les variables du sens d'appartenance et des tendances à l'anxiété

généralisée et à la dépression. Nous ne pouvons pas confirmer que la participation au groupe de JMCA prédispose les adolescents à avoir une meilleure santé mentale. Ainsi, il nous semble approprié de proposer l'utilisation d'évaluations psychométriques variées auprès des adolescents qui pourront nous permettre d'identifier avec plus d'exactitude si ce sont plutôt les jeunes ayant une bonne santé mentale qui s'impliquent dans ce groupe de leadership culturel. Grâce à de nouvelles recherches, il serait également intéressant d'explorer les différents facteurs et les déterminants de la santé qui prédispose l'adolescent en contexte minoritaire à avoir une meilleure santé mentale. Par ailleurs, une recherche réalisée auprès d'un plus grand échantillonnage serait souhaitable pour explorer si la santé mentale des participants du groupe de JMCA varie selon les différentes communautés en considérant diverses variables telles que les politiques scolaires, les communautés et les indices régionaux et provinciaux.

## **Annexe A – Note du Docteur J.P. Valla (2015) et Feuillelet « Dominique adolescent »**

Voici mieux qu'une lettre, la référence de l'article sur la validation du Dominique Adolescent, avec le résumé :

BERGERON, L., SMOLLA, N., VALLA, J.P., ST.-GEORGES, M., BERTHIAUME, C., PICHE, G., BARBE, C. (2010). Psychometric properties of a pictorial instrument for assessing psychopathology in youths aged 12 to 15 years: The Dominique Interactive for Adolescents. *Canadian Journal of Psychiatry*, 55, (4): 211-221.

### RÉSUMÉ

Propriétés psychométriques d'un instrument pictographique d'évaluation de la psychopathologie chez les jeunes de 12 à 15 ans: Le Dominique Interactif pour Adolescents.

Objectifs : Les propriétés psychométriques satisfaisantes des versions antérieures du Dominique ont mené au développement du Dominique Interactif pour Adolescents (DIA). Le DIA est une mesure pictographique, informatisée et auto-administrée qui évalue les troubles mentaux les plus fréquents chez les adolescents de 12 à 15 ans, selon la symptomatologie du DSM-IV-TR. Cette étude a pour but de vérifier la cohérence interne, la fidélité par test-retest et la validité de critère de cet instrument.

Méthode : L'échantillon total incluait 607 adolescents de la région de Montréal (population en général : 465; population clinique : 142). Des coefficients alpha de Cronbach évaluaient la cohérence interne alors que des kappas et des coefficients de corrélation intraclasse (CCIs) estimaient la fidélité par test-retest. Deux critères ont été retenus comme indices de validité du DIA : le jugement clinique sur la présence ou l'absence des symptômes (attribution de cotes indépendantes par trois juges) et les références d'adolescents en cliniques externes de pédopsychiatrie.

Résultat : Pour la majorité des échelles des symptômes du DIA, les coefficients alpha de Cronbach variaient de ,69 à ,89, les kappas étaient  $\geq$  ,50 et les CCIs se situaient entre ,78 et ,87. La validité de critère a été démontrée pour les symptômes, les échelles de symptômes et les catégories définies par les seuils du DIA.

Conclusion : Puisqu'aucun informateur ne représente le critère absolu pour définir la psychopathologie il est nécessaire d'interroger les adolescents sur leurs symptômes. Cette étude suggère que le DIA possède des propriétés psychométriques satisfaisantes chez les adolescents de 12 à 15 ans.

Cordialement!

Dr. Jean-Pierre Valla

DIMAT INC.

# DOMINIQUE ADOLESCENT

## ◀ Qui est-ce que le Dominique Adolescent ?

Le *Dominique Adolescent* est un outil psychométrique qui permet une évaluation directe de la psychopathologie des jeunes. Il mesure différents aspects de la personnalité en une quinzaine de minutes seulement grâce à 85 items basés sur les critères du DSM-IV-TR. Les résultats sont immédiats.

Le *Dominique Adolescent* est auto-administré, informatisé, et multimédia. La combinaison d'images, de sons, et de textes avec l'interaction ado/ordinateur est familière aux jeunes. Elle rend la symptomatologie accessible dans une ambiance factuelle, non-jugementale, et non menaçante.

Le *Dominique Adolescent* rétablit l'équilibre entre la perspective extérieure des adultes et celle des jeunes. Les cliniciens sont généralement plus en accord avec ces derniers.

## ◀ Pourquoi ce test a-t-il été développé ?

Le *Dominique Adolescent* a été développé au Québec au début des années 2000 pour apporter en peu de temps beaucoup d'informations, tout en étant convivial pour les jeunes.



L'adolescence implique d'importants changements biologiques, psychologiques, et sociaux susceptibles d'augmenter la vulnérabilité des jeunes. Certains problèmes deviennent moins fréquents, d'autres le sont davantage, ou apparaissent.



90% des jeunes qui réussissent un geste suicidaire ont une histoire de troubles mentaux. Les idées suicidaires et les tentatives de suicide augmentent systématiquement à partir de 12 ans et les parents ont de la difficulté à les identifier. Les adultes passent souvent, à côté des problèmes interiorisés.

Le *Dominique Adolescent* tient compte des inégalités du développement cognitif. Le stade opératoire formel débute autour de 12 ans mais il existe de grandes différences entre les jeunes quant au développement de la pensée abstraite.

## ◀ Comment se déroule l'administration de l'instrument ?

L'administration du *Dominique Adolescent* nécessite un ordinateur PC.

Le logiciel se compose d'un CD-ROM et de passations hébergées sur clé USB ou téléchargeables sur l'internet. Le CD-ROM se copie sur l'ordinateur.

Le jeune suit les consignes que lui donne le narrateur. En introduction quelques images expliquent comment utiliser le logiciel. Les dessins et la bande sonore présentent une adolescente nommée Dominique dans diverses situations du quotidien. Le texte de la question est écrit au bas de l'image. La voix off décrit la situation et demande au jeune s'il agit, pense, ou se sent comme Dominique. Elle(l) clique « OUI » ou « NON ».



## ◀ À qui s'adresse le Dominique ?

Le *Dominique Adolescent* est destiné aux jeunes de 12 à 16 ans.

L'évaluateur peut faire apparaître Dominique sous les traits d'une fille ou d'un garçon. Pour faciliter l'identification il peut également choisir entre quatre groupes ethniques (caucasien, afro-américain, asiatique, hispanique/autochtone), et trois langues (français, anglais, espagnol).

## ◀ Quels indices psychométriques ont été recueillis ?

### Fidélité

Les indices de fidélité test-retest (coefficients de corrélation intra classe) aux différentes échelles vont de ,81 à ,89 (N = 128). Les indices de cohérence interne ( $\alpha$ ) vont de ,59 à ,83 (Smolla & Coll., 2004).

### Validité

Bergeron et Coll. (soumis) établissent la validité de critère par correspondance entre les résultats du *Dominique Adolescent* et le jugement clinique. L'instrument discrimine aussi les jeunes des cliniques externes de pédopsychiatrie de ceux de la population en général.

Les sous-questions sur la fréquence et la durée des symptômes qui réduisaient les qualités psychométriques ont été exclues.



◀ **Comment sont présentés les résultats ?**

Les résultats fournissent le tableau de l'univers émotionnel de l'adolescent tel qu'il se perçoit lui-même. Ils sont présentés selon les échelles suivantes :

- Tendances aux phobies spécifiques
- Tendances à l'anxiété généralisée
- Tendances à la dépression/dystrymie
- Tendances à l'inattention/l'hyperactivité/l'impulsivité
- Tendances à l'opposition/la provocation
- Tendances aux problèmes de conduite
- Tendances à la consommation
- Tendances à l'intériorisation
- Tendances à l'extériorisation

(Chaque des échelles produit un résultat quantitatif conçu en fonction des critères du DSM-IV-TR.)

Deux seuils de gravité correspondant à un et deux écarts types ont été établis dans un échantillon de 128 adolescents de la région de Montréal. Il en résulte trois catégories : probablement normal, il existe un doute, probablement pathologique (points vert, jaune, rouge).

Une alerte identifie les idéations suicidaires.

L'ensemble des résultats est présenté sous la forme d'un profil simple et clair reproduit ci-dessous.



◀ **Qui peut utiliser le Dominique ?**

Le *Dominique Adolescent* s'adresse aux professionnels de la santé mentale et de l'éducation qui œuvrent auprès d'adolescents et qui sont formés pour utiliser des outils psychométriques. Ils doivent être membres d'une organisation professionnelle, ex.: l'OPQ (Ordre des Psychologues du Québec), l'OCOPQ (Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec).

Que ce soit dans un contexte clinique où des hypothèses sont à vérifier, dans un contexte scolaire où l'on a besoin de l'évaluation rapide d'un étudiant afin de le référer vers les ressources appropriées, ou dans un contexte d'identification des enfants à risque sur une plus grande échelle, le *Dominique Adolescent* peut être utilisé comme première mesure ou comme mesure principale.

◀ **Coût**

CD (compatible PC) : .....50,00 \$

Passations (sur clé USB ou internet) : ..... 6,00 \$

Le CD permet le choix du sexe, du groupe ethnique (4), et de la langue (3).

D.I.M.A.T

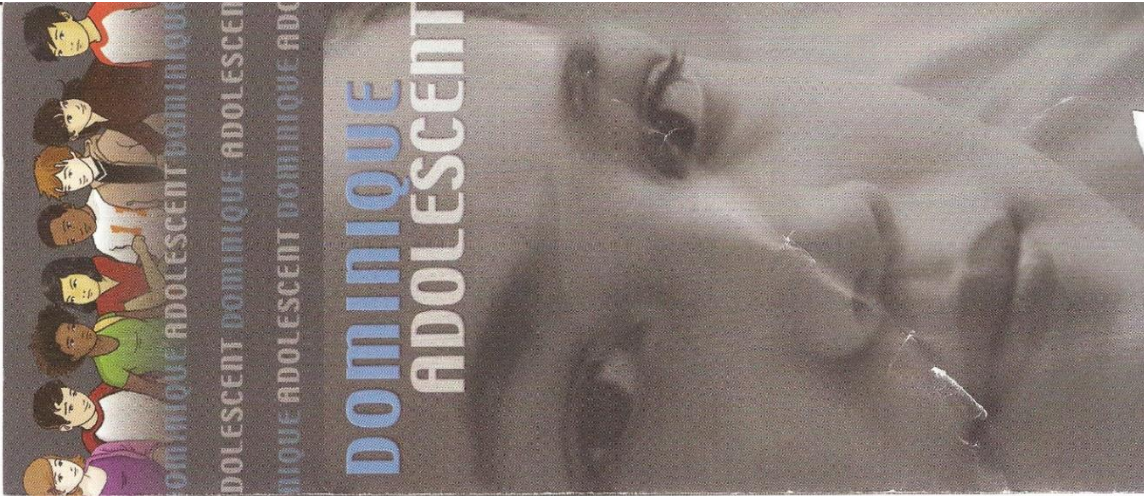
C.P. 212, Succ. Victoria, Westmount QC H3Z 2V5  
514-482-9255, sans frais: 1-866-540-9255

info@dominic-interactif.com

www.dominic-interactif.com



**DOMINIQUE**  
ADOLESCENT



## Annexe B – Lettre de consentement pour les participants adolescents

### Formulaire de consentement

#### Questionnaires, Entrevue individuelle semi-dirigée et observations : Participants JMCA

**Titre de la recherche :** *La santé mentale des adolescents et l'appartenance à un groupe minoritaire*

**Équipe de recherche:** Hélène Archambault, Danielle de Moissac et Joel Mangin

#### A) Renseignements aux participantes et aux participants

##### 1. But et objectifs de la recherche

Le but de la recherche est :

- Effectuer une évaluation psychométrique d'un adolescent en situation minoritaire (Le Dominique interactif adolescent)
- Identifier les facteurs favorisant le développement de l'appartenance des adolescents
- Comprendre les interactions entre les facteurs qui ont une incidence sur l'appartenance
- Identifier les facteurs nuisant au développement de l'appartenance des adolescents
- Analyser les facteurs favorisant l'appartenance

##### 2. Participation à la recherche

Nous vous invitons à participer à cette recherche. Cette recherche est composée en trois parties. Nous vous demandons:

- de compléter une passation du Dominique interactif adolescent visant à dépister les tendances anxieuses ou dépressives (15 minutes);
- de compléter un questionnaire au sujet du sens d'appartenance comme franco-manitobain (10 minutes)
- de compléter une courte entrevue individuelle semi-dirigée avec un membre de l'équipe de recherche au sujet de votre participation au groupe JMCA et à votre sens d'appartenance à la francophonie manitobaine (10 à 20 minutes)
- être le sujet d'une session d'observation d'une rencontre ou une activité animée par le groupe JMCA

##### 3. Confidentialité

En aucun temps votre identité ne sera dévoilée dans le rapport de recherche ni les publications qui peuvent en découler. Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels tant dans leur accessibilité que dans la manière dont ils seront rendus publics. Les renseignements recueillis seront conservés dans un classeur sous-clé situé dans le bureau du chercheur principal (Joel Mangin) et seule l'équipe de recherche pourra y avoir accès. Les vrais noms ou toute autre source d'identification seront supprimés des fichiers électroniques ou des documents papier. Les

fichiers correspondant aux noms des participants et à leur code d'identité seront gardés sous clé. Les données recueillies seront transférées sur ordinateur en format électronique. Tous ces ordinateurs sont protégés par un mot de passe, donc seul les membres de l'équipe de recherche auront accès à ces données. De plus, ces dossiers électroniques se retrouveront dans un fichier sécurisé par le Bureau de la recherche de l'Université de Saint-Boniface, et seulement accessible à l'équipe de recherche. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Les données générales de la recherche pourront être présentées lors de présentations à des conférences académiques, mais sans identifier les participants.

Nous tenons à vous informer que les résultats du Dominique interactif adolescent et des questionnaires, la transcription des entrevues (verbatim), les notes des sessions d'observation et les lettres de consentement seront détruites par déchiquetage cinq ans après le début de la recherche (soit avril 2020). Les documents électroniques (soit les données du questionnaire, les enregistrements sonores et autres) seront conservés pour une période de 10 ans. Ils seront détruits par effacement dix ans après le début de la recherche (soit avril 2025).

Les renseignements personnels seront détruits au plus tard le 1er avril 2020, seules les données sans renseignements permettant de vous identifier pourront être conservées après cette date.

#### **4. Avantages et inconvénients**

La participation à cette recherche ne vous soumettra à aucun risque, ni à aucun inconvénient particuliers et vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances sur la santé mentale et l'appartenance à un groupe minoritaire. Par exemple, les résultats de cette recherche pourraient aider à découvrir qu'un sens d'appartenance à un groupe minoritaire est bénéfique ou non à la santé mentale des adolescents. Cependant, il est possible que le fait de partager des informations personnelles vous amène à ressentir un certain inconfort. Si cela se produit, n'hésitez pas à nous en faire part. Il est à noter que votre décision de participer ou non à la recherche n'aura aucun impact sur votre statut comme élève de la DSFM ou comme membre du groupe JMCA.

#### **5. Droit de retrait**

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer de la recherche en tout temps, sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Il est à noter que votre décision de participer ou non à la recherche n'aura aucun impact sur votre statut comme élève ou comme membre de JMCA. Si vous décidez de vous retirer de la recherche après avoir complété les étapes de la collecte de données, vous pouvez vous adresser à :

Joel Mangin au 204-878-2147  
Courriel : [jmangin@monusb.ca](mailto:jmangin@monusb.ca)  
Hélène Archambault au 204-237-1818 poste 453  
Courriel : [harchambault@ustboniface.ca](mailto:harchambault@ustboniface.ca)

Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements que vous aurez fournis avant votre retrait seront détruits.

#### **6. Rémunération, s'il y a lieu**



Aucune rémunération financière ne sera versée pour votre participation à la présente recherche. En guise de remerciement, un tirage pour des cartes cadeau de Subway sera effectué après que tous les participants auront complété les étapes de la collecte de données.

## **B) CONSENTEMENT**

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche, et compris le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux m'en retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Signature : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

### **Permission d'un parent ou tuteur**

Signature : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu de mon mieux aux questions posées.

Signature du chercheur : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée au vice-recteur à l'enseignement et à la recherche de l'Université de Saint-Boniface en communiquant avec Gabor Csepregi au 204-233-0210, poste 302.

Un compte-rendu sommaire des résultats de l'étude sera disponible pour les participants. Aimeriez-vous en recevoir une copie : OUI / NON.

Dans l'affirmative, veuillez indiquer l'adresse postale et/ou électronique à laquelle le compte-rendu pourra être envoyé :

---



---

## **Annexe C – Lettre de consentement pour les personnes ressources (animateur du groupe de JMCA, enseignante accompagnatrice et direction d'école)**

### **Formulaire de consentement**

#### **Questionnaire et Entrevue individuelle semi-dirigée: Directions, enseignants et animateur**

**Titre de la recherche :** *La santé mentale des adolescents et l'appartenance à un groupe minoritaire*

**Équipe de recherche:** Hélène Archambault, Danielle De Moissac et Joel Mangin

#### **C) Renseignements aux participantes et aux participants**

##### **1. But et objectifs de la recherche**

Le but de la recherche est :

- Effectuer une évaluation psychométrique d'un adolescent en situation minoritaire (Le Dominique interactif adolescent)
- Identifier les facteurs favorisant le développement de l'appartenance des adolescents
- Comprendre les interactions entre les facteurs qui ont une incidence sur l'appartenance
- Identifier les facteurs nuisant au développement de l'appartenance des adolescents
- Analyser les facteurs favorisant l'appartenance

##### **2. Participation à la recherche**

Nous vous invitons à participer à cette recherche. Cette recherche est composée en deux parties. Nous vous demandons:

- de compléter un questionnaire au sujet du rôle du groupe JMCA dans les écoles de la DSFM (10 minutes)
- de compléter une courte entrevue individuelle semi-dirigée avec un membre de l'équipe de recherche au sujet du rôle du groupe JMCA dans les écoles de la DSFM (10 à 30 minutes)

##### **3. Confidentialité**

En aucun temps votre identité ne sera dévoilée dans le rapport de recherche ni les publications qui peuvent en découler. Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels tant dans leur accessibilité que dans la manière dont ils seront rendus publics. Les renseignements recueillis seront conservés dans un classeur sous-clé situé dans le bureau du chercheur principal (Joel Mangin) et seule l'équipe de recherche pourra y avoir accès. Les vrais noms ou toute autre source d'identification seront supprimés des fichiers électroniques ou des documents papier. Les fichiers correspondant aux noms des participants et à leur code d'identité seront gardés sous clé. Les données recueillies seront transférées sur ordinateur en format électronique. Tous ces ordinateurs sont protégés par un mot de passe, donc seul les membres de l'équipe de recherche auront accès à ces données. De plus, ces dossiers électroniques se retrouveront dans un fichier

sécurisé par le Bureau de la recherche de l'Université de Saint-Boniface, et seulement accessible à l'équipe de recherche. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Les données générales de la recherche pourront être présentées lors de présentations à des conférences académiques, mais sans identifier les participants.

Nous tenons à vous informer que les résultats du questionnaire, la transcription des entrevues (verbatim) et les lettres de consentement seront détruites par déchiquetage cinq ans après le début de la recherche (soit avril 2020). Les documents électroniques (soit les données du questionnaire, les enregistrements sonores et autres) seront conservés pour une période de 10 ans. Ils seront détruits par effacement dix ans après le début de la recherche (soit avril 2025).

Les renseignements personnels seront détruits au plus tard le 1<sup>er</sup> avril 2020, seules les données sans renseignements permettant de vous identifier pourront être conservées après cette date.

#### **4. Avantages et inconvénients**

La participation à cette recherche ne vous soumettra à aucun risque, ni à aucun inconvénient particuliers et vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances sur la santé mentale et l'appartenance à un groupe minoritaire. Par exemple, les résultats de cette recherche pourraient aider à découvrir qu'un sens d'appartenance à un groupe minoritaire est bénéfique ou non à la santé mentale des adolescents. Cependant, il est possible que le fait de partager des informations personnelles vous amène à ressentir un certain inconfort. Si cela se produit, n'hésitez pas à nous en faire part.

#### **5. Droit de retrait**

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer de la recherche en tout temps, sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche après avoir complété les étapes de la collecte de données, vous pouvez vous adresser à :

Joel Mangin au 204-878-2147  
Courriel : [jmangin@monusb.ca](mailto:jmangin@monusb.ca)  
Hélène Archambault au 204-237-1818 poste 453  
Courriel : [harchambault@ustboniface.ca](mailto:harchambault@ustboniface.ca)

Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements que vous aurez fournis avant votre retrait seront détruits.

#### **6. Rémunération, s'il y a lieu**

Aucune rémunération financière ne sera versée pour votre participation à la présente recherche.

#### **7. CONSENTEMENT**

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche, et compris le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux m'en retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Signature : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu de mon mieux aux questions posées.

Signature du chercheur : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée au vice-recteur à l'enseignement et à la recherche de l'Université de Saint-Boniface en communiquant avec Gabor Csepregi au 204-233-0210, poste 302.

Un compte-rendu sommaire des résultats de l'étude sera disponible pour les participants. Aimerez-vous en recevoir une copie : OUI / NON.

Dans l'affirmative, veuillez indiquer l'adresse postale et/ou électronique à laquelle le compte-rendu pourra être envoyé :

---

---

## Annexe D – Questionnaires utilisées dans la collecte de données

### Questionnaire sur l'identité linguistique destiné aux élèves

---

1. Lequel des termes suivants utilises-tu pour te décrire?
  - a. Franco-manitobain
  - b. Canadien français
  - c. Francophone
  - d. Canadien
  - e. Manitobain
  - f. Bilingue
  - g. Autre \_\_\_\_\_
  
2. En utilisant une échelle de 1 à 3, quelle est l'importance de chacun des items ci-dessous?
  - 3 = extrêmement important
  - 2 = assez important
  - 1 = pas d'important
  - S/O – indiquez ceci si l'item ne s'applique pas à vous

<u>Items à considérer</u>	<u>importance</u>
a. Aller à l'école en français	
b. Être finissant de la DSFM	
c. Poursuivre ses études post secondaires en français	
d. Travailler en français	
e. Comprendre le français	
f. Parler le français	
g. Écrire en français	
h. Avoir des amis qui parlent le français	
i. Parler en français à vos parents/votre famille	
j. Participer à des loisirs en français	

k. Participer à des activités culturelles en français	
l. Éduquer vos futurs enfants en français	

3. En utilisant l'échelle de 1 à 3, quelle est ta réaction aux énoncés ci-dessous?

- 3 = d'accord
- 2 = indifférent
- 1 = en désaccord

Énoncé	réaction
a. Je suis fier d'être franco-manitobain.	
b. Il est important pour moi de pouvoir parler en français.	
c. Je choisis parfois de participer à des activités en français.	
d. Il est important que la culture francophone au Manitoba continue à vivre.	

4. Identifie jusqu'à cinq mots qui qualifient ton identité.

- i. \_\_\_\_\_
- ii. \_\_\_\_\_
- iii. \_\_\_\_\_
- iv. \_\_\_\_\_
- v. \_\_\_\_\_

5. Que penses-tu de l'usage de la langue française au Manitoba?

6. Que penses-tu de l'usage de la langue française dans ton école?

Questionnaire sur le rôle des élèves JMCA destiné aux personnes ressources (l'animateur du groupe de JMCA, à l'enseignante accompagnatrice et à la direction d'école)

---

1. Indiquez si votre réaction aux énoncés suivants

- 5 = extrêmement d'accord
- 4 = d'accord
- 3 = neutre
- 2 = en désaccord
- 1 = extrêmement en désaccord

Énoncé	Accord ou désaccord
a. Les membres de JMCA font la promotion de la culture franco-manitobaine dans les écoles	
b. Les membres de JMCA démontrent un engagement envers la culture franco-manitobaine.	
c. De façon générale, les membres de JMCA sont plus engagés envers la culture franco-manitobaine que le restant de la population estudiantine.	
d. Les membres de JMCA parlent en français à l'école.	
e. Les membres de JMCA participent à des activités culturelles en français	
f. Les membres de JMCA représentent les valeurs de la DSFM	

2. Identifiez cinq mots qui décrivent le groupe JMCA

- vi. \_\_\_\_\_
- vii. \_\_\_\_\_
- viii. \_\_\_\_\_
- ix. \_\_\_\_\_
- x. \_\_\_\_\_

3. Que représente pour vous la présence des élèves de JMCA au sein de votre école?

4. Quel est l'impact de cette présence au sein de votre école?



## Annexe E – Grille d’observation des élèves de JMCA

Nom de l’activité : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Situation	Thème	Exemple concret
<b>Avec les pairs</b>	Identité minoritaire	
	Langue – l’emploi du français	
	Promotion de l’école française	
	Indices d’engagement culturel	
	Leadership culturel	
<b>Avec les adultes</b>	Identité minoritaire	
	Langue – l’emploi du français	
	Promotion de l’école française	
	Indices d’engagement culturel	
	Leadership culturel	
<b>Avec les élèves plus jeunes</b>	Identité minoritaire	
	Langue – l’emploi du français	
	Promotion de l’école française	
	Indices d’engagement culturel	
	Leadership culturel	

## **Annexe F – Entrevues individuelles semi-dirigées**

Animateur du groupe de JMCA

1. Comment les membres de JMCA assurent la promotion de la culture franco-manitobaine?
2. Selon vous, est-ce que les membres de JMCA démontrent un engagement personnel envers la culture franco-manitobaine? Comment?
3. De façon générale, croyez-vous que les membres de JMCA sont plus engagés envers la culture franco-manitobaine que le restant de la population estudiantine de la DSFM?
4. Selon vous, est-ce que les membres de JMCA parlent couramment en français parmi le groupe et avec les autres élèves de la DSFM?
5. Évaluez la participation des membres de JMCA aux activités culturelles en français.
6. Comment les membres de JMCA véhiculent les valeurs de la DSFM?
7. Que représente pour vous la présence des élèves de JMCA pour la DSFM et la francophonie manitobaine?
8. Quel est l'impact de cette présence au sein de la division?
9. Décrivez le groupe JMCA en quelques mots.
10. Quels sont les facteurs chez les membres de JMCA qui favorisent le développement du sens d'appartenance à la culture franco-manitobaine?
11. Quels sont les facteurs qui nuisent le développement du sens d'appartenance à la culture franco-manitobaine?
12. Croyez-vous que le groupe JMCA a un impact sur la santé mentale de ses membres? Comment?

**Enseignante accompagnatrice et direction d'école**

1. Comment les membres de JMCA assurent la promotion de la culture franco-manitobaine dans votre école?
2. Selon vous, est-ce que les membres de JMCA démontrent un engagement personnel envers la culture franco-manitobaine dans votre école? Comment?
3. De façon générale, croyez-vous que les membres de JMCA sont plus engagés envers la culture franco-manitobaine que le restant de la population estudiantine de votre école?
4. Selon vous, est-ce que les membres de JMCA parlent couramment en français parmi le groupe et avec les autres élèves de votre école?
5. Évaluez la participation des membres de JMCA aux activités culturelles en français dans votre école.
6. Comment les membres de JMCA véhiculent les valeurs de votre école?
7. Que représente pour vous la présence des élèves de JMCA pour votre école et la francophonie manitobaine?
8. Quel est l'impact de cette présence au sein de votre école?
9. Décrivez le groupe JMCA en quelques mots.
10. Quels sont les facteurs chez les membres de JMCA qui favorisent le développement du sens d'appartenance à la culture franco-manitobaine?
11. Quels sont les facteurs qui nuisent le développement du sens d'appartenance à la culture franco-manitobaine?
12. Croyez-vous que le groupe JMCA a un impact sur la santé mentale de ses participants? Comment?

**Adolescent (participant au groupe JMCA)**

1. Comme membre de JMCA comment fais-tu la promotion de la culture franco-manitobaine?
2. Comme membre de JMCA, est-ce que tu démontres un engagement personnel envers la culture franco-manitobaine? Comment?
3. Comme membre de JMCA, est-ce que tu es plus engagé envers la culture franco-manitobaine que les autres élèves de ton école?
4. Comme membre de JMCA, est-ce que tu parles couramment en français parmi le groupe et avec les autres élèves de ton école?
5. Comme membre de JMCA, explique ta participation aux activités culturelles en français dans ton école.
6. Comment véhicules-tu les valeurs du groupe JMCA dans ton école?
7. Quel est l'impact des membres de JMCA dans ton école?
8. Décris le groupe JMCA en quelques mots.
9. Qu'est-ce qui t'attire à la culture franco-manitobaine?
10. Qu'est-ce qui te repousse de la culture franco-manitobaine?
11. Crois-tu que le groupe JMCA a un impact sur ta santé mentale en tant que participant? Comment?

## Bibliographie

- Agence de la santé publique au Canada. (2011). La santé des jeunes canadiens– un accent sur la santé mentale. Repéré à <http://www.phac-aspc.gc.ca/hp-ps/dca-dea/publications/health-young-people-sante-jeunes-canadiens/assets/pdf/health-young-people-sante-jeunes-canadiens-fra.pdf>
- Agence de la santé publique au Canada. (2002). Rapport sur les maladies mentales au Canada. Repéré à [http://www.phac-aspc.gc.ca/publicat/miic-mmac/pdf/men\\_ill\\_f.pdf](http://www.phac-aspc.gc.ca/publicat/miic-mmac/pdf/men_ill_f.pdf)
- Aigroz, P. (2011). La capacité de coordination – site Hôpital Pays d’Enhaut. Repéré à [http://www.hopital-pae.ch/fitness/article/capacite\\_coordination.pdf](http://www.hopital-pae.ch/fitness/article/capacite_coordination.pdf)
- Allard, R., Landry, R., & Deveau, K. (2005). Conscientisation ethnolangagière et comportement engagé en milieu minoritaire. *Francophonies d'Amérique*, (20), 95-109.
- American Psychiatric Association. (2003). *DSM-IV-TR : manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (4e éd. rév.; traduit par J.-D. Guelfi et M.-A. Crocq). Paris, France: Masson.
- American Psychiatric Association. (2013a). Depressive Disorders. Dans *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5<sup>th</sup> ed.): DSM-5*. <http://dx.doi.org.proxy1.lib.umanitoba.ca/10.1176/appi.books.9780890425596.dsm04>
- American Psychiatric Association. (2013b). Anxiety Disorders. Dans *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5<sup>th</sup> ed.): DSM-5*. <http://dx.doi.org.proxy1.lib.umanitoba.ca/10.1176/appi.books.9780890425596.dsm05>
- André, C. (2005) L'estime de soi. Dans *Recherche en soins infirmiers* 3/2005 (N° 82), p. 26-30 : DOI : [10.3917/rsi.082.0026](https://doi.org/10.3917/rsi.082.0026).
- Archambault, J. & Chouinard, R. (2009). Vers une gestion éducative de la classe. Montréal : Chenelière Éducation inc.
- Association canadienne pour la santé mentale. (2015). Repéré à <http://www.cmha.ca/fr/>
- Bee, H., (1997). *Les âges de la vie*, adaptation française de François Gosselin, Saint-Laurent, Éditions du renouveau pédagogique inc.
- Bee, H., (2011). *Les âges de la vie (4<sup>e</sup> édition)*, adaptation française de François Gosselin, Saint-Laurent, Éditions du renouveau pédagogique inc.

- Berger, K. S. (2011). *Psychologie du développement – adaptation de Sébastien Bureau (2<sup>e</sup> édition)*. Montréal: Modulo.
- Bergeron, L., Smolla, N., Valla, J.P., St.-Georges, M., Berthiaume, C., Piche, G. & Barbe, C. (2010). Psychometric properties of a pictorial instrument for assessing psychopathology in youths aged 12 to 15 years: The Dominique Interactive for Adolescents. *Canadian Journal of Psychiatry*, 55, (4), 211-221.
- Bernard, R. (1998.) *Le Canada français : entre mythe et utopie*, Ottawa/Hearst : Le Nordir.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (2003). *Qualitative research for education - An introduction to theory and methods*. Boston (MA): Allyn and Bacon.
- Breton, R. (1985). Les réseaux d'organisation et les institutions, *État de la recherche sur les communautés francophones hors Québec*. Ottawa: Fédération des francophones hors Québec, 4-20.
- Cameron, J. & Pierce, W. D. (1994) Reinforcement, Reward, and Intrinsic Motivation: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, Vol. 64, No. 3, 363-423.
- The Catalan Footprint in Australia (2015) *Questionnaire on cultural identity*. Repéré à <http://www.catalanfootprintinaustralia.net/scr/art/?id=56>
- Chapoulie, J-M. (1984). E. C. Hughes et le développement du travail de terrain en France, *Revue française de sociologie*, 25, (4), 582-608.
- Chaput, M. (2000). *Les effets d'une intervention de groupe auprès d'enfants de parents séparés*. (Mémoire de maîtrise inédit). Collège universitaire de St-Boniface.
- Claes, M. (2003). *L'univers social des adolescents*. Montréal : Les presses de l'Université de Montréal.
- Cloutier, R. & Drapeau, S. (2008). *Psychologie de l'adolescence (3<sup>e</sup> édition)*. Saint-Laurent : Gaëtan Morin éditeur.
- Commissaire à la santé et au bien-être Québec. (2012). *État de situation sur la santé mentale au Québec et réponse du système de santé et de services sociaux*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Contandriopoulos, A-P., Champagne, F., Potvin, L., Denis, J.-L. & Boyle, P. (1990). *Savoir préparer une recherche*. Montréal : Morin et associés, Gaëtan.

- Corbière, M. et Larivière, N. (2014) Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes Dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé. Québec : Presses de l'Université de Québec.
- Coslin, P. (2002). *Psychologie de l'adolescent*. Paris: Armand Colin.
- Creswell, J. (2008). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluation Quantitative and Qualitative Research*. Upper Saddle River: Pearson Education, Inc.
- Deas, D., & Brown, E. S. (2006). Adolescent substance abuse and psychiatric comorbidities. *Journal of Clinical Psychiatry*, 67, 18.
- Deci, E., Koestner, R. & Ryan, R. (2001). Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered Once Again. *Review of Educational Research*, (71), 1, 1-27.
- Deci, E. & Ryan, R. (2002). The Paradox of Achievement: The Harder you Push, the Worst It Gets. Dans Joshua Aronson (dir.), *Improving Academic Achievement: Impact of Psychological Factors on Education*, San Diego, Academic Press, p. 61-87.
- Deslauriers, J.P. (1991). *Recherche qualitative: guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.
- Deslauriers, J.P & Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. In. J.P. Poupart, J.P. Deslauriers, L.H Groulx A. Laperrière, R. Mayer , A.P. Pires, *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Deveau, K. (2007). *Identité francophone en milieu minoritaire : définition et validation d'un modèle empirique de la construction identitaire et de l'autodétermination langagière*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Moncton.
- Deveau, K. (2008). Construction identitaire francophone en milieu minoritaire canadien : « Qui suis-je ? », « Que suis-je ? ». *Francophonies d'Amérique*, 26, 383-403.
- Division scolaire franco-manitobaine (2015). Activités scolaires divisionnaires. Repéré à <https://www.dsfm.mb.ca/ScriptorWeb/scripto.asp?resultat=399426>.
- Dominique interactif. (2009). Repéré à [http://www.Dominique-interactive.com/index\\_fr.jsp](http://www.Dominique-interactive.com/index_fr.jsp)
- Drolet, M., Arcand, I. & Guay, M. (2009). *Le sentiment d'appartenance à l'école pour des adolescents-es francophones minoritaires : Un facteur de protection en matière de santé*, Ottawa, Canada : Santé Canada.

- Duguay, R.-M., (2008). Identité culturelle, identité linguistique et sentiment d'appartenance. Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Éducation Manitoba (2011). *Pour l'inclusion : Appuyer les comportements positifs dans les classes du Manitoba [Ressource électronique]*. Winnipeg: Division des programmes scolaires.
- Émond, J. (2008). *Promouvoir un style de vie en santé pour contrer l'obésité juvénile dans les écoles manitobaines*. (Mémoire de maîtrise inédit). Collège universitaire de St-Boniface.
- Erikson, E. (1950). *Childhood and Society*. New York: Norton.
- Erikson, E. (1972). *Adolescence et crise : la quête de l'identité*. Paris : Flammarion.
- Faircloth, B., & Hamm, J. (2005). Sense of Belonging among High School Students Representing 4 Ethnic Groups. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, (4), 293-309.
- Fondation Jean Piaget. (2015). INRC. Repéré à [http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/presentation/index\\_notion.php?PRESMODE=1&NOTIONID=123](http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/presentation/index_notion.php?PRESMODE=1&NOTIONID=123)
- Forget, J., Otis, R., & Leduc, A. (1988). *Psychologie de l'apprentissage : théories et applications*. Brossard. (Québec): Béhaviora.
- Freud, S. (1962). *Three Essays on the Theory of Sexuality – traduction par James Strachey*. New York: Basic Books.
- Gérin-Lajoie, D. (2001). Identité bilingue et jeunes en milieu francophone minoritaire : un phénomène complexe. *Francophonies d'Amérique*, 12, 61-69.
- Gingras, F. P. (1993). Identité: jeune, francophone minoritaire en Ontario. *Francophonies d'Amérique*, (3), 91-103.
- Godefroid, J. (2011). *Psychologie – Sciences humaine et science cognitive* (3<sup>e</sup> édition). Belgique : Groupe De Boeck
- Institut de santé publique Québec. (2009). Guide d'organisation d'entretiens semi-dirigés avec des informateurs clés). Québec: Gouvernement du Québec.



- Jaccoud, M. & Mayer, R. (1997). L'observation en situation et la recherche qualitative. Dans J.P. Poupart, J.P. Deslauriers, L.H Groulx A. Laperrière, R. Mayer, A.P. Pires, *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Karsenti, T. & Demers, S. (2011). « L'étude de cas ». Dans *La recherche en éducation – étapes et approches 3<sup>e</sup> édition*. Saint-Laurent : Éditions du renouveau pédagogique inc. p. 229-252.
- Karsenti, T & Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation – étapes et approches 3<sup>e</sup> édition*. Saint-Laurent : Éditions du renouveau pédagogique inc.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. *Moral development and behavior: Theory, research, and social issues*, 31-53.
- Kvale, S. et Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Los Angeles, CA: Sage Publications.
- Landry R., Deveau K., Losier GF. & Allard R. (2009) Identité ethnolinguistique, autodétermination et satisfaction de vie en contexte francophone minoritaire. *Francophonies d'Amérique*, (28), 47-70.
- Landry, R. (2003), « Pour une pédagogie actualisante et communautarisante en milieu minoritaire francophone », dans R. Allard (dir.), Actes du Colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : Bilan et perspectives, (135-156), Québec, QC : ACELF; Moncton, N.-B. : Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE).
- Landry, R., Allard, R., Deveau, K., & Bourgeois, N. (2005). Autodétermination du comportement langagier en milieu minoritaire : un modèle conceptuel. *Francophonies d'Amérique*, (20), 63-78.
- Landry R., Deveau K., Losier G. & Allard R. (2009) Identité ethnolinguistique, autodétermination et satisfaction de vie en contexte francophone minoritaire. *Francophonies d'Amérique*. (28), 47-70.
- LeCompte, M. & Preissle, J. (1993) *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research – 2<sup>nd</sup> Revised Edition*. San Diego: Academic Press.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Lévy, O. (2013). Lorsque la performance mène à l'anxiété. Repéré à <http://www.lapresse.ca/vivre/sante/201310/11/01-4698989-lorsque-la-performance-mene-a-lanxiete.php>
- M'Bala, J., L. Bouchard, C. Dallaire & A. Gilbert (2005). *État de recherche sur la santé des communautés francophones en situation minoritaire, préparé pour le compte du Consortium national de formation en santé (CNFS)*, Ottawa, Canada : CNFS.
- Manning, K. (1997). Authenticity in constructivist inquiry: Methodological considerations without prescriptions. *Qualitative Inquiry*, 31 (1), 93-115.
- Merriam, S.B. (1988). *Case Study in Education : A Qualitative Approach*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Mucchielli, A. (2005). Le développement des méthodes qualitatives et l'approche constructiviste des phénomènes humains. Actes du colloque recherche qualitative et production de savoirs, Montréal : UQAM.
- Noels, K., Pelletier, L., Clément, R., & Vallerand, R. (2000), « Why Are You Learning a Second Language? : Motivational Orientations and Self-Determination Theory », *Language Learning*, 50, (1), 57-85.
- Olds, S. W., & Papalia, D. E. (2005a). *Psychologie du développement de l'enfant* (6<sup>e</sup> Éd.). Saint-Laurent : Groupe Beauchemin éditeur ltée.
- Olds, S. W., & Papalia, D. E. (2005b). *Psychologie du développement humain* (6<sup>e</sup> Éd.). Saint-Laurent : Groupe Beauchemin éditeur ltée.
- Organisation mondiale de la Santé. (2015). *Santé de l'adolescent*. Repéré à [http://www.who.int/maternal\\_child\\_adolescent/topics/adolescence/fr/](http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/fr/)
- Paquette, D. (2007). Le rôle du cadre de référence théorique dans une recherche monographique constructiviste. *Recherches qualitatives*, 27(1), 3-21.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Phinney, J. (1989). Stages of ethnic identity development in minority group adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 9, 34 – 49.
- Phinney, J. (1992). The Multigroup Ethnic Identity Measure: A new scale for use with adolescents and young adults from divers groups. *Journal of Adolescent Research*, 7, 145-176.

- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L. H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 173-206). Montréal : Gaëtan Morin.
- Poupart, J., Deslauriers, J.P., Groulx, L.H., Laperrière, A., Mayer, R. & Pires, A.P. (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Renaud, J. (2012). *Institut universitaire en santé mentale Douglas - Crise d'adolescence ou dépression ? Un cours de Johanne Renaud en 2012* [Vidéo en ligne]. Repéré à <http://www.douglas.qc.ca/videos/236>
- Richard, C., Lussier, M.-T., Mayer, C. (2005) Le dialogue au rendez-vous : Une communication médecin-pharmacien efficace. *MedActuel FMC*, 10 août 2005, p. 27-28.
- Robidas, G. (1989). *Psychologie de l'apprentissage : un système d'apprentissage-enseignement personnalisé*. Brossard : Édition Behaviora Inc.
- Ryan, R. & Deci, E. (2003). On Assimilating Identities to the Self: A Self-Determination Theory Perspective on Internalisation and Integrity within Cultures, dans. Leary, M. & Tangney, J. (2003), *Handbook of Self and Identity*, New York, The Guildford Press, 253-272.
- Ryan, R. & Deci, E. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, (11),4, 227-268.
- Santé Canada. (2002). *Rapport sur les maladies mentales au Canada*. Ottawa : Santé Canada.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Dir.) : *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5<sup>e</sup> édition). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2004). « La recherche qualitative/interprétative en éducation ». Dans T. Karsenti, L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches*. Québec: Éditions CRP, p. 123-150.

- Simard, H. (2015) Les troubles anxieux chez l'enfant et l'adolescent. *Revivre*. Repéré à <http://www.revivre.org/troubles-anxieux.php>.
- Skinner, B.F. (1938). *The Behavior of Organisms: An Experimental Analysis*. Oxford : Appleton Century.
- Soulet (1987) « La recherche qualitative ou la fin des certitudes » dans Deslauriers, J.P. (1991). *Recherche qualitative: guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.
- Stake, R.E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Statistiques Canada. (2014). Recensement de 2011. Repéré à <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/index-fra.cfm>
- Thorne, S. (2008). *Interpretive description* (Vol. 2). Walnut Creek, CA, Left Coast Press.
- Valla, J.P., Bergeron, L., St-Georges, M. & Berthiaume, C. (2000) Le Dominique Interactif : présentation, cadre conceptuel, propriétés psychométriques, limites, et utilisation. *Revue Canadienne de Psycho-éducation*, 29, 327-347.
- Verkuyten, M (2008) Life Satisfaction among Ethnic Minorities: The Role of Discrimination and Group Identification *Social Indicators Research*, (89), 3: 391-404.
- Verkuyten, M. (2003). Positive and negative self-esteem among ethnic minority early adolescents: Social and cultural sources and threats. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(4), 267-277. doi: <http://dx.doi.org/10.1023/A:1023032910627>
- Weber, M. (1921) *Économie et société* - traduction française 1970, Paris, Plon.
- Wigfield, A., Eccles, J., Mac Iver, D., Reuman, D., & Midgley, C. (1991) Transitions During Early Adolescence: Changes in Children's Domain-Specific Self-Perceptions and General Self-Esteem Across the Transition to Junior High School. *Developmental Psychology*, (27), 4, 552-565.
- Yin, R.K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods (3e édition)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.