

Décrochage, raccrochage et rétention scolaires selon les Jeunes franco-ontariens

Jacques Michaud, Julie Boissonneault, Daniel Côté, Cindy-Lynne Tremblay et Gratien Allaire

Numéro 25, printemps 2008

Langues officielles et dualité linguistique : structuration de la recherche et partenariats

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/019486ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/019486ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Résumé de l'article

L'article présente les résultats d'une recherche menée dans les écoles de langue française de l'Ontario sur le décrochage de l'école secondaire, en soulignant le phénomène du « décrochage culturel », selon lequel les jeunes quittent l'école de langue française pour poursuivre leurs études en anglais. À partir du point de vue de jeunes qui vivent, qui ont vécu ou qui sont à risque de vivre le décrochage, les auteurs illustrent la complexité de cette question dans une perspective multifactorielle et multidimensionnelle.

Éditeur(s)

Les Presses de l'Université d'Ottawa
Centre de recherche en civilisation canadienne-française

ISSN

1183-2487 (imprimé)

1710-1158 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Michaud, J., Boissonneault, J., Côté, D., Tremblay, C.-L. & Allaire, G. (2008).
Décrochage, raccrochage et rétention scolaires selon les Jeunes franco-ontariens. *Francophonies d'Amérique*, (25), 125–155.
<https://doi.org/10.7202/019486ar>

Décrochage, raccrochage et rétention scolaires selon les Jeunes franco-ontariens

Jacques MICHAUD, Julie BOISSONNEAULT, Daniel CÔTÉ,
Cindy-Lynne TREMBLAY et Gratien ALLAIRE

Université Laurentienne

L'*éducation pour tous*. Voilà l'expression qui circule dans les sphères politiques et éducatives. De nombreuses études attestent d'ailleurs que plus nous étudions, meilleures sont nos chances d'assurer notre mieux-être et celui de nos proches (UNESCO, 2004 ; OCDE et Statistique Canada, 2005). C'est donc dire que le succès dans les études contribue à une transition plus harmonieuse vers la vie active et au maintien de sa place dans le milieu du travail. C'est à ce titre que l'éducation constitue, au Canada, l'un des douze déterminants de la santé (ASPC, 2002). Il est donc peu surprenant que la question du décrochage avant l'obtention du diplôme de l'école secondaire préoccupe autant les décideurs de la société canadienne, plus particulièrement les intervenantes et les intervenants du milieu scolaire (OCDE et Statistique Canada, 2005 ; CMEC, 1999).

En Ontario, depuis le début des années 2000, de multiples communiqués du ministère de l'Éducation (MEO) portent sur la question du décrochage au secondaire. Afin de mieux cerner et de mieux comprendre le problème, nous avons étudié la question auprès des personnes directement concernées : les Jeunes¹, leurs parents ainsi que leurs éducatrices et éducateurs.

Le texte qui suit présente les résultats d'une recherche récente sur le décrochage au secondaire en Ontario français. Nous nous intéressons plus précisément au point de vue des Jeunes qui vivent ou qui ont vécu ce problème (Allaire *et al.*, 2005). Nous décrirons d'abord le phénomène du décrochage scolaire dans les pays industrialisés, puis la

situation telle qu'elle se présente au Canada (Statistique Canada, 2006 ; CMEC, 1999). Le cadre de référence abordera certains concepts liés au décrochage, notamment les quatre savoirs de Jacques Delors (1996) – apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble et apprendre à être –, le processus d'acquisition de connaissances et de compétences en passant par les motivations extrinsèque et intrinsèque, et l'autodétermination de Robert Vallerand et de Caroline B. Sénécal (1992). Ce cadre sera suivi des hypothèses et des objectifs de la recherche, de la démarche méthodologique et de la présentation des facteurs de risque et de protection qui découlent de notre analyse. En conclusion, nous proposerons quelques pistes à explorer en ce qui concerne le décrochage du secondaire en Ontario français afin de mieux cerner ce qui fragilise ou ce qui protège les Jeunes et les incite soit à quitter l'école soit à y demeurer.

Contexte et objectifs de la recherche

Une première enquête sur le décrochage scolaire en Ontario est menée, de l'automne 2004 au printemps 2005, par le Community Health Systems Resource Group de l'Hospital for Sick Children de Toronto en collaboration avec des chercheurs de quatre universités (Toronto, Ottawa, Lakehead et Laurentienne). Cette étude visait les cinq grands objectifs suivants :

- 1) faire une recension des écrits à l'échelle internationale, en portant tout particulièrement attention au Canada et à l'Ontario, afin d'en dégager les facteurs sociodémographiques relatifs aux Jeunes qui quittent l'école et d'y relever les stratégies et les initiatives de prévention et d'intervention portant sur le décrochage ;
- 2) mener une série de consultations sur le décrochage scolaire auprès des Jeunes, des parents, des intervenantes et des intervenants scolaires, de même qu'auprès des personnes prenant les décisions [entrevues de groupe et individuelles] ;
- 3) analyser le décrochage de l'école secondaire dans la perspective des Jeunes au moyen d'entrevues individuelles ;
- 4) analyser le décrochage scolaire dans la perspective des intervenantes et intervenants scolaires (enseignantes et enseignants, conseillères et conseillers d'orientation,

directions, parents et tutrices ou tuteurs) au moyen d'entrevues de groupe ;

- 5) recueillir des données sociodémographiques auprès des répondantes et des répondants dans le but de brosser leur portrait, de valider la collecte par entrevue et de mettre à l'épreuve un instrument qui pourrait servir à des recherches ultérieures.

L'étude *Early School Leavers: Understanding the Lived Reality of Student Disengagement from Secondary School* (Ferguson et al., 2005) fait état du décrochage à l'échelle provinciale en tenant compte des Autochtones, des néo-Canadiens et des Franco-Ontariens. Pour approfondir le volet sur les Jeunes des écoles de langue française de l'Ontario, l'Institut franco-ontarien (IFO) de l'Université Laurentienne propose à la Direction des politiques et des programmes d'éducation en langue française du ministère de l'Éducation de l'Ontario de continuer l'étude précédente en utilisant les mêmes outils, mais en brossant un portrait plus représentatif des différentes régions de l'Ontario français qui tienne compte des milieux urbains et ruraux. L'IFO voulait aussi proposer des pistes dans le but de donner à tout Jeune Franco-Ontarien, plus particulièrement au Jeune à risque, les moyens d'assurer son mieux-être personnel et civique et de contribuer à l'épanouissement et à la vitalité de la communauté franco-ontarienne dans son ensemble.

Le rapport d'étude *Le décrochage au secondaire en Ontario français : le point de vue des Jeunes* (Allaire et al., 2005) approfondit l'analyse du décrochage dans les écoles secondaires de langue française de l'Ontario et traite d'une variable supplémentaire : celle du passage de l'élève d'une école de langue française à l'école de langue anglaise.

L'étude se situe dans le cadre de deux questions importantes pour le ministère de l'Éducation de l'Ontario, plus particulièrement pour la Direction des politiques et des programmes d'éducation en langue française, questions liées à la baisse des effectifs des écoles de langue française : le maintien à l'école par la mise en œuvre du Programme axé sur la réussite des élèves (PARÉ) et le maintien à l'école française par la découverte des raisons pour lesquelles les Jeunes passent à l'école anglaise.

Le tableau 1 fait état de la baisse de la population des écoles franco-ontariennes. Selon ces données, les écoles élémentaires de

langue française en Ontario ont connu une baisse de 11,7 % entre 1992-1993 et 2003-2004 (de 69 283 à 61 172 élèves) et les écoles secondaires, une baisse de 19,1 % durant cette même période (de 28 394 à 22 961 élèves), ce qui représente une diminution de 13,9 % pour l'ensemble des écoles de langue française en Ontario de 1992 à 2004. Cette diminution est d'autant plus problématique que Statistique Canada (2005) indique qu'entre 1997-1998 et 2002-2003, seules les écoles élémentaires et secondaires de l'Ontario et de l'Alberta ont connu une augmentation de leurs effectifs.

Tableau 1
Effectifs des modules scolaires de langue française :
de 1992-1993 à 2003-2004

Année scolaire	1992-1993	1998-1999	2002-2003	2003-2004
École élémentaire	69 283	67 720	67 445	61 172
École secondaire	28 394	26 164	24 906	22 961
Total	97 677	93 884	92 351	84 133

Source : MEO (mai 2006).

La première préoccupation du Ministère touche le décrochage à proprement parler et vise à favoriser la réussite scolaire. Le programme PARÉ, mis en œuvre par le MEO en 2003 à l'intention des deux groupes linguistiques, a pour objectif de coordonner les stratégies d'éducation alternative² à l'égard des Jeunes susceptibles de ne pas terminer leurs études avant l'obtention du diplôme d'école secondaire (MEO, 2003). Ce programme offre, de façon globale, neuf indicateurs permettant d'identifier les élèves à risque dans les écoles de l'Ontario.

La deuxième préoccupation majeure est celle de la perte d'effectifs des conseils scolaires de langue française au profit des conseils de langue anglaise. Deux indicateurs du programme PARÉ traitent de ces éléments cruciaux pour une éducation de langue française de qualité. Les indicateurs 10 et 11 mesurent en effet le taux d'élèves de la 7^e à la 12^e année qui quittent le système de langue française pour celui de langue anglaise.

La diminution des effectifs des écoles de langue française est doublement touchée par le fait qu'il existe, depuis quelques années, un

nombre important de transferts du système scolaire de langue française à celui de langue anglaise (tableau 2).

Tableau 2
Perte d'élèves francophones des écoles de langue française au profit des écoles de langue anglaise de l'Ontario

Année	7 ^e année			8 ^e année			9 ^e année		
	NQ	NI	%	NQ	NI	%	NQ	NI	%
2003-2004	104	6 505	1,6	511	6 527	7,8	177	5 688	3,1
2004-2005	303	6 654	4,6	553	6 365	8,7	150	5 849	2,6
Année	10 ^e année			11 ^e année			12 ^e année		
	NQ	NI	%	NQ	NI	%	NQ	NI	%
2003-2004	158	5 310	2,9	128	5 159	2,4	106	5 057	2,1
2004-2005	177	5 510	3,2	170	5 177	3,3	172	5 580	3,0

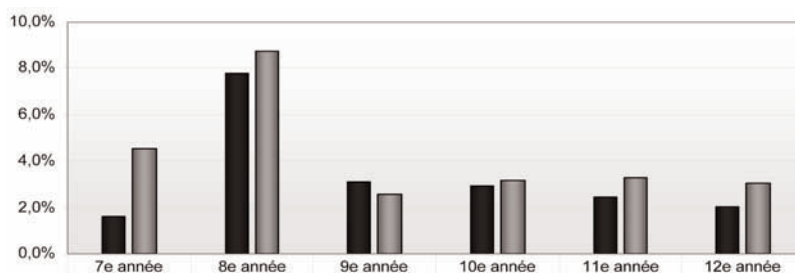
NQ = Nombre d'élèves ayant quitté l'école

NI = Nombre d'élèves inscrits à l'école

% = NQ/NI

Source : Programme axé sur la réussite des élèves du ministère de l'Éducation de l'Ontario, Direction des politiques et des programmes d'éducation en langue française, données inédites reçues en avril 2006.

Figure 1
Perte d'élèves francophones au profit des écoles de langue anglaise de l'Ontario, par année scolaire
Indicateur 10 (conseils francophones)



Source : Tableau 2

Pour toutes les années, sauf la 9^e, les pertes d'effectifs dans les écoles de langue française au profit des écoles de langue anglaise sont nettement plus grandes en 2004-2005 qu'en 2003-2004. Le passage se fait principalement entre la 8^e et la 9^e année, entre le niveau intermédiaire et le niveau secondaire. Les transferts diminuent par la suite et se maintiennent à un niveau comparable pour les années suivantes.

Ces données chiffrées indiquent qu'il faut en savoir davantage sur la perception des Jeunes au sujet de ce passage d'un niveau à l'autre ; il importe également d'étudier de plus près la question de l'inscription à l'école française et du départ des francophones des écoles de langue française. L'Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens, dans le cadre de ses préoccupations actuelles sur l'aménagement curriculaire et pédagogique, traite d'ailleurs de cette situation dans un rapport récent intitulé *Nos écoles, notre avenir* (AEFO, 2006).

Cadre de référence

Sur la scène internationale, l'UNESCO a lancé, au printemps 2004, une initiative intitulée *Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable (2005-2014)* (UNESCO, 2004). Les objectifs de cette campagne sont de contribuer à l'amélioration de l'enseignement, de promouvoir le partage des savoirs et de mieux diffuser l'information sur les avantages de l'éducation pour tous. D'ailleurs, des six objectifs actuels de l'UNESCO, le troisième nous intéresse plus particulièrement puisqu'il traite du programme de l'éducation pour tous : « Assurer l'accès des Jeunes et des adultes à l'apprentissage et à l'acquisition des compétences nécessaires à la vie courante » (UNESCO, 2006). C'est un rappel des recommandations formulées par le groupe de travail présidé par Delors en 1996, à savoir que l'offre active d'une éducation tout au long de la vie doit être basée sur quatre savoirs : apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble et apprendre à être³. L'éducation doit être considérée comme un tout afin de privilégier l'accès aux connaissances et aux compétences voulues. Selon ces recommandations, les réformes en éducation, les nouvelles stratégies d'enseignement et les nouvelles politiques pédagogiques doivent s'inspirer de cette vision de l'éducation (Delors, 1996 : 34).

L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et Statistique Canada (2005) recommandent plusieurs stratégies afin d'assurer le mieux-être des Canadiennes et des Canadiens. Ils font notamment valoir le fait que, pour renforcer le développement social, il importe d'améliorer les compétences scolaires de base et de continuer à augmenter le niveau de scolarité des Canadiennes et des Canadiens. D'ailleurs, le ministère de la Santé du Canada reconnaît l'éducation comme l'un des douze déterminants du mieux-être des

individus : « L'état de santé s'améliore avec le niveau de scolarité. L'éducation accroît les chances d'avoir un revenu et une sécurité d'emploi et donne aux gens le sentiment qu'ils ont la maîtrise de leur vie » (ASPC, 2002). Cette idéologie du mieux-être de la personne rejoint le concept du savoir être de Delors, tout en expliquant l'importance qu'ont les systèmes d'éducation pour appuyer les personnes dans leur cheminement vers l'autonomie : « L'éducation tout au long de la vie est fondée sur [...] apprendre à être, pour mieux épanouir sa personnalité et être en mesure d'agir avec une capacité toujours renforcée d'autonomie, de jugement et de responsabilité personnelle » (Delors, 1996 : 34).

Les données recueillies par Statistique Canada (2005) font justement le point sur le décrochage scolaire au Canada. De 1990-1991 à 2003-2004, le taux de décrochage chez les jeunes Canadiennes et Canadiens de 20 à 24 ans est passé de 16,7 % à 9,8 %. Tandis que l'Ontario accuse une nette diminution de son taux de décrochage depuis quelques années, le Québec connaît un taux qui dépasse les 10 % en moyenne. Les milieux ruraux du Canada enregistrent un plus haut niveau de décrochage que les milieux urbains. Pour l'année scolaire 2004-2005, le taux de décrochage chez les jeunes hommes de 20 à 24 ans est de 12,2 %, tandis que chez les jeunes femmes, il se chiffre à 7,2 %. Le tableau 3 donne un portrait plus précis du phénomène du décrochage chez les jeunes Canadiennes et Canadiens dans les dix provinces du pays.

Ces données indiquent que quatre provinces canadiennes dépassent la moyenne nationale de 10,1 % : le Manitoba, l'Alberta, la Saskatchewan et le Québec. Dans cette dernière province, le ministère de l'Éducation déploie de nombreux efforts pour stimuler les recherches sur le problème du décrochage au secondaire. Les éducatrices et les éducateurs québécois s'entendent pour dire que les causes du décrochage sont multidimensionnelles et que les jeunes décrocheurs de l'école ont souvent décroché ailleurs en société (Jacques, 2003 ; Vallerand et Sénécal, 1992). Le cheminement de la motivation extrinsèque à la motivation intrinsèque pour l'acquisition de compétences a d'importantes répercussions pour les secteurs de l'éducation, du travail, des relations interpersonnelles et des loisirs (Vallerand et Thill, 1993). Selon Vallerand et Sénécal (1992) et Vallerand et Thill (1993), les concepts de motivation extrinsèque et de motivation intrinsèque jumelés à l'autodétermination doivent être à la base du plan

Tableau 3
Milliers de décrocheurs* du secondaire et taux de décrochage,
Canada et provinces, moyennes des années scolaires 1990-1991 à
1992-1993 et 2002-2003 à 2004-2005

	De 1990-1991 à 1992-1993		De 2002-2003 à 2004-2005	
	Nombre	Taux (%)	Nombre	Taux (%)
Canada	316,0	15,7	216,2	10,1
Terre-Neuve-et-Labrador	10,0	20,0	2,8	8,0
Île-du-Prince-Édouard	1,8	19,1	0,9	9,7
Nouvelle-Écosse	12,0	17,9	5,7	9,3
Nouveau-Brunswick	8,6	15,4	4,5	9,2
Québec	84,3	17,4	60,1	11,9
Ontario	114,2	14,7	74,8	9,1
Manitoba	12,5	16,1	9,9	13,0
Saskatchewan	10,4	16,3	7,3	10,7
Alberta	30,8	15,8	28,8	12,0
Colombie-Britannique	31,5	13,3	21,2	7,5

* Personnes de 20 à 24 ans sans diplôme d'études secondaires et ne fréquentant pas l'école. Comme l'Enquête sur la population active est une enquête par sondage sujette à une certaine erreur inhérente, particulièrement dans les plus petites régions géographiques, la moyenne des taux de décrochage provinciaux est calculée sur une période de trois ans afin d'accroître le niveau de confiance.

Source : Statistique Canada (2006).

stratégique éducatif si l'on veut permettre aux jeunes de mieux intégrer des connaissances et des compétences nouvelles. L'atteinte de l'auto-détermination et de compétences individuelles pour tout jeune doit passer par cette chaîne motivationnelle. La figure 2 illustre bien cette théorie.

Cette figure rappelle le concept des quatre savoirs pour l'acquisition de connaissances véhiculé par Delors (1996). Plusieurs déterminants influencent l'acquisition des connaissances et l'apprentissage des savoirs, qu'ils soient de nature individuelle, pédagogique ou environnementale. D'après la chaîne motivationnelle, l'individu doit sentir que ces connaissances répondront à ses besoins et qu'il a les capacités nécessaires pour bien les intégrer. Pour y arriver, il doit passer par une série de motivations : de l'extérieur, on doit lui transmettre le savoir pour qu'il puisse en faire l'expérience seul (savoir faire) et il doit pouvoir partager ses connaissances avec d'autres (savoir vivre

continuum motivationnel menant à l'autodétermination, passe par une interprétation négative de la motivation reçue (extrinsèque) de la part de l'individu. Ultimement, cette démotivation peut mener au désintérêt, puis à l'abandon (amotivation).

Au Québec, Jean-Guy Lemery (2004) s'attaque au problème du décrochage scolaire des jeunes hommes. En portant une attention particulière aux questions neuropsychologiques et motivationnelles, il distingue l'apprentissage chez les filles et chez les garçons et offre certaines pistes pour l'amélioration de l'acquisition de connaissances et de compétences chez les jeunes. Plusieurs stratégies et plusieurs concepts étudiés au Québec servent à mieux comprendre le phénomène du décrochage et aident dans la lutte pour en réduire au minimum les ravages ailleurs au pays.

La situation avantageuse actuelle que connaît l'Ontario en ce qui a trait au décrochage du secondaire, lorsque nous comparons les données canadiennes et celles d'ailleurs, ne doit pas entraver la quête d'une *éducation pour tous*. Le ministère ontarien de l'Éducation accorde une attention tout à fait particulière à cette cohorte de la population, c'est-à-dire les Jeunes qui ont décroché et ceux et celles qui sont à risque de le faire (MEO, 2003 et 2005).

Dans une conception universelle de l'apprentissage, le ministère de l'Éducation de l'Ontario vise un processus d'éducation basé sur l'inclusion. Les stratégies d'enseignement ainsi que les approches pédagogiques suivent les principes universels de l'apprentissage (équité, espace bien conçu, flexibilité, simplicité et sécurité) ainsi qu'une pédagogie différenciée pour ce qui est du contenu, du processus et du produit (MEO, 2005).

Plusieurs initiatives ont vu le jour depuis le début de l'année 2002. En 2003, des stratégies visant la réussite des élèves ont été lancées ; elles ont donné lieu à des rapports de groupe de travail tels que *La numératie en tête : de la 7^e à la 12^e année*, *La littératie en tête : de la 7^e à la 12^e*, et *Itinéraires en tête : de la 7^e à la 12^e* pour les élèves à risque.

À l'heure actuelle, le chapitre E-2 de la *Loi sur l'éducation de l'Ontario* (1990) oblige les jeunes à demeurer à l'école jusqu'à l'âge de 16 ans s'ils n'ont pas encore obtenu leur diplôme du secondaire. Le 13 décembre 2005, le gouvernement ontarien a présenté pour la

première fois un projet de loi qui obligerait les jeunes à demeurer à l'école jusqu'à l'âge de 18 ans s'ils n'ont pas reçu leur diplôme de fin d'études. D'ailleurs, dans un communiqué en date du 16 décembre 2005, le Ministère déclare que le taux de décrochage au secondaire était passé de 32 % en 2003-2004 à 29 % en 2004-2005. Son objectif était alors de réduire ce taux à 15 % d'ici l'an 2010. Ces deux objectifs du MEO – hausser l'âge obligatoire à 18 ans et diminuer le taux de décrochage – rehaussent l'importance de bien connaître les facteurs qui fragilisent les élèves et ceux qui les incitent à décrocher du secondaire.

En Ontario français, la question est d'autant plus criante qu'il s'agit de Jeunes vivant en milieu minoritaire. Reconnaisant le problème de l'assimilation et de la confusion de la population à l'égard de l'identité franco-ontarienne (Bock, 2001 ; Poirier, 2004), le ministère de l'Éducation adopte, en 2004, une politique d'aménagement linguistique pour les écoles de langue française et leur communauté. Conçue pour le mieux-être des écoles de langue française de l'Ontario, comme aussi pour celui des Jeunes qui les fréquentent et de leurs parents, cette politique a pour objectifs « d'optimiser la transmission de la langue et de la culture françaises chez les Jeunes ; d'amener les Jeunes à réaliser pleinement leur potentiel à l'école et dans la société ; [et] d'apporter un souffle nouveau à la communauté francophone de l'Ontario » (MEO, 2004 : 3). C'est dans ce contexte propre à l'Ontario français que la Direction des politiques et des programmes d'éducation en langue française du Ministère a appuyé financièrement la présente recherche (Allaire *et al.*, 2005).

Hypothèses et objectifs

Plusieurs dimensions qui influent sur la décision des Jeunes de quitter l'école avant l'obtention du diplôme secondaire sont communes aux deux groupes linguistiques de la province. Le rapport de Bruce Ferguson et ses collaborateurs (2005) avait néanmoins clairement souligné qu'en raison de nombreuses caractéristiques propres à la communauté franco-ontarienne, la question du décrochage devait être étudiée en tenant compte des éléments propres à cette communauté. C'est justement pour mieux intégrer les objectifs de la *Politique d'aménagement linguistique* du ministère de l'Éducation de l'Ontario que l'équipe de recherche de l'Institut franco-ontarien a donné suite à

la première étude, mais, cette fois-ci, avec un regard plus approfondi sur l'Ontario français.

Six prémisses sous-tendent l'analyse. Dans un premier temps, les chercheurs mettent l'accent sur la relation entre les Jeunes et leur environnement social (MEO, 2004 ; Ferguson *et al.*, 2005). Dans un deuxième temps, ils cherchent à vérifier la complétude des programmes, c'est-à-dire à voir s'ils touchent aux diverses facettes de la vie de l'élève. Les Jeunes quittant l'école pour une multitude de raisons, les services et l'appui qui leur sont destinés doivent être en mesure de tenir compte de leurs besoins individuels et de s'y adapter (UNESCO, 2006 ; Rumberger, 2001). Les stratégies mises en œuvre pour augmenter la rétention à l'école constituent la troisième prémisses (Schargel et Smink, 2001). Entrent alors en jeu les programmes de prévention, de développement de capacités de base, bref, tout ce qui rehausse l'éducation et la communauté (MEO, 2003). La quatrième prémisses est celle de l'éducation comme déterminant de la santé où l'école constitue un lieu privilégié d'interactions, de services et de possibilités (ASPC, 2002). Dans un cinquième temps, il y a distinction entre ce qui fait qu'une école, en tant que milieu organisationnel, est perçue comme une réussite ou comme un échec. Il est alors question de vision, de partage, de normes et d'attentes, de collaboration, d'évaluation de l'enseignement et de l'apprentissage, d'appui à l'apprentissage et d'engagement, entre autres (Shannon et Bylisma, 2003). La sixième et dernière prémisses fait valoir que toute réforme éducative, malgré ses bonnes intentions, est vouée à l'échec si elle ne traite que des symptômes et si elle n'est pas mise en œuvre dans une perspective systémique (UNESCO, 2006 ; Schargel et Smink, 2001).

Ces prémisses qui sous-tendent l'étude permettent de cerner les causes plutôt que les effets, puisque la connaissance de ces derniers n'ajoute rien à la compréhension du phénomène lui-même, mais signale plutôt l'ampleur du problème. Dans l'optique selon laquelle le décrochage est une problématique multidimensionnelle qui relève à la fois de la dimension scolaire, familiale et communautaire, l'équipe cherche à déterminer les éléments qui contribuent le plus au décrochage du Jeune du milieu scolaire. À partir de ces prémisses et de l'optique privilégiée, les chercheurs posent quatre questions :

- 1) Pourquoi les Jeunes quittent-ils l'école sans obtenir leur diplôme ?

- 2) Qu'est-ce qui fragilise les Jeunes qui envisagent de ne pas terminer leur secondaire ?
- 3) Qu'est-ce qui motive les Jeunes à rester sur les bancs d'école ou à y retourner ?
- 4) Pourquoi les Jeunes passent-ils d'une école de langue française à une école de langue anglaise ?

Méthodologie

La recherche s'inscrit dans le même processus que celui de l'étude de Ferguson et ses collaborateurs (2005), l'objectif étant de cerner les facteurs qui contribuent le plus à la rétention scolaire ou au décrochage des Jeunes avant l'obtention de leur diplôme du secondaire. Pour déterminer ces facteurs, nous avons rencontré des Jeunes, des parents ainsi que des intervenantes et des intervenants scolaires, soit individuellement, soit en groupe. Dans le cadre de cet article, nous ne nous intéressons qu'aux données recueillies auprès des Jeunes.

Processus d'enquête et échantillonnage

L'échantillonnage s'est fait de façon à comprendre toutes les régions de la province, en tenant compte de la distinction entre les milieux urbains et les milieux ruraux de l'Ontario français. Pour l'étude menée par l'équipe de Ferguson et pour sa continuation sous l'égide de l'Institut franco-ontarien, la collecte de données s'est faite dans les huit régions suivantes : Toronto, Hamilton, Windsor, Ottawa, Est ontarien, Sudbury, Kapuskasing et Hearst. Les régions ont été choisies pour représenter la diversité des communautés franco-ontariennes. Pour chacune des régions, nous nous sommes assurés d'avoir un nombre suffisant de répondantes et de répondants.

En collaboration avec la Direction des politiques et des programmes d'éducation en langue française du Ministère, nous avons fait parvenir une lettre aux conseils scolaires de langue française des régions ciblées afin d'identifier les participantes et les participants (Jeunes, éducatrices et éducateurs, parents). Grâce à cette lettre de présentation, les conseils scolaires et leurs écoles respectives nous ont aidés à dresser des listes d'individus répondant à nos critères de sélection. Les responsables du programme PARÉ nous ont également apporté une aide précieuse dans ce processus d'identification.

De façon générale, nous comptons interviewer 90 Jeunes, âgés de 14 à 21 ans : douze dans chacune des régions urbaines et dix dans les régions rurales. Nous voulions avoir une répartition de deux tiers de Jeunes hommes et d'un tiers de Jeunes femmes, ce qui correspond aux données que font valoir les études sur le décrochage au Canada, tendance que nous retrouvons dans plusieurs pays industrialisés (OCDE et Statistique Canada, 2005). Dans le cas des autres participantes et participants, nous visions huit groupes d'intervenantes et d'intervenants scolaires et huit groupes de parents.

Nous étions en quête de quatre types de Jeunes :

- la décrocheuse ou le décrocheur, c'est-à-dire la ou le Jeune qui avait quitté l'école depuis au moins six mois sans obtenir son diplôme ;
- l'élève à risque, identifié d'après les critères du Programme axé sur la réussite des élèves⁴ ;
- la raccrocheuse ou le raccrocheur, soit le ou la Jeune qui était retourné à l'école et y avait reçu son diplôme du secondaire ou était à la veille de l'obtenir ;
- la décrocheuse ou le décrocheur culturel, soit l'élève qui était passé de l'école secondaire de langue française à l'école secondaire de langue anglaise pour y terminer ses études.

Instruments de mesure et collecte de données

L'équipe a utilisé les instruments d'enquête élaborés par l'équipe de Ferguson : protocole d'entrevue semi-dirigée et questionnaire socio-démographique. Un manuel de codes construit en fonction des prémisses et à partir des données recueillies a permis l'analyse des entrevues. Le protocole d'entrevue portait sur trois dimensions : le milieu scolaire, le milieu familial et le milieu communautaire. Chaque Jeune a été soumis à un questionnaire sociodémographique afin de permettre aux chercheurs de valider les données recueillies par entretien et de brosser leur portrait. Les Jeunes qui ont accepté de participer à l'enquête ont reçu 25 \$ pour ce faire.

Les données du questionnaire sociodémographique ont été analysées à l'aide du *Statistical Program for Social Sciences* (SPSS), alors que les entretiens enregistrés ont été transcrits et codés au moyen du

programme *Ethnograph*. Toutes les données d'entretien ont été codées et validées par au moins deux membres de l'équipe de recherche.

Profil sociodémographique des Jeunes

Dans les huit régions désignées, nous avons interviewé au total 84 Jeunes : 27 dans le cadre de l'enquête menée par Ferguson et 57 dans le cadre de sa continuation par l'Institut franco-ontarien. De ce nombre, 85,7 % des Jeunes proviennent de milieux urbains et 14,3 %, de milieux ruraux. L'échantillon compte 54 Jeunes hommes (64,4 %) et 30 Jeunes femmes (35,6 %), ce qui correspond aux deux tiers / un tiers recherchés (tableau 4). L'âge des répondants varie de 14 à 24 ans (nous avons accepté un Jeune de 24 ans), la moyenne étant de 17,6 ans.

Tableau 4
Répartition des Jeunes par catégorie, selon le sexe

	Garçons		Filles		Total	
	N	%	N	%	N	%
Décrocheurs	26	31,0	9	10,7	35	41,7
Raccrocheurs	9	10,7	6	7,1	15	17,8
À risque	15	17,9	7	8,3	22	26,2
Décrocheurs culturels	4	4,8	8	9,5	12	14,3
Total	54	64,4	30	35,6	84	100,0

Résultats

La recension des écrits préalable avait permis de dégager des facteurs contribuant au phénomène du décrochage, ce qui aide à mieux comprendre l'origine du problème plutôt que de faire tout simplement état des effets. Nous avons regroupé ces facteurs en quatre dimensions influant l'une sur l'autre. Les facteurs que recourent ces dimensions peuvent aussi bien protéger l'élève, c'est-à-dire le motiver à demeurer à l'école, que le fragiliser ou l'inciter à abandonner ses études. C'est donc dire que ces facteurs peuvent être à la fois sources de risque et de protection et facteurs de décrochage ou de rétention.

Dans ce qui suit, nous présentons des commentaires exprimés par des Jeunes, commentaires qui résument les idées et les opinions véhiculées par plusieurs d'entre eux. Les propos sont classés d'après les quatre dimensions retenues : l'environnement scolaire, l'environne-

ment familial, l'environnement communautaire et les facteurs individuels. Ces dimensions et les éléments qui les caractérisent nous permettent de déterminer les facteurs de risque et de protection relatifs au décrochage en Ontario français et de mieux comprendre qu'il s'agit d'un processus s'échelonnant sur une certaine période de temps.

Dimension scolaire

La première dimension, l'environnement scolaire, englobe tout ce qui a trait aux aspects structureaux de l'école et à la composante curriculaire-pédagogique. Il y est question du climat et de l'ambiance qui règnent à l'école, du contenu des programmes et de l'enseignement comme tel. Notre analyse traite de plusieurs caractéristiques, dont les suivantes : la philosophie et le climat scolaires ; les relations que les Jeunes entretiennent avec leurs enseignantes et leurs enseignants ainsi qu'avec les membres de l'administration ; leur expérience scolaire des amis, des pairs et des camarades de classe ; le système disciplinaire ; la taille de l'école et des classes ; le soutien ou l'appui apporté par les éducatrices et les éducateurs ; l'orientation ou les conseils professionnels ; la pertinence du curriculum ; et la prise en compte de différents styles d'apprentissage.

Devant passer une bonne partie de la journée dans un environnement scolaire, les Jeunes estiment que l'ambiance des lieux, la motivation des pairs, le rapport avec les éducatrices et les éducateurs, l'appui pour réussir l'intégration scolaire voulue (motivation intrinsèque) et la flexibilité du curriculum sont les facteurs de protection ou de risque les plus influents.

Les entretiens tenus avec ces Jeunes nous ont néanmoins permis de découvrir ce que signifie réellement le climat scolaire à leurs yeux. Ce climat est, à leur avis, fortement tributaire de la communication et des relations interpersonnelles qu'ils entretiennent avec tous les joueurs de la scène scolaire. Il n'est donc pas surprenant que le climat de l'école exerce une si grande influence sur leur sentiment d'appartenance à l'école et qu'ils cherchent à tisser et à entretenir des rapports sociaux positifs.

FACTEURS DE PROTECTION : Umm, ben j'étais dans le spectacle de variétés pour les trois premières années de mon école. On fait un spectacle pis à la fin de l'année ben on fait ça devant tout le

monde. On fait de la musique, on chante, on fait toute pis je me suis dans le *student council*, j'étais conseil étudiant du côté public, pis c'est pas mal tout.

Oui oui, très bon soutien. C'est vraiment équitable, je veux dire, ils nous demandent pas trop, mais tu sais, ils veulent qu'on réussisse. Tu sais, on le sent dans leurs attitudes, dans leurs gestes. Ils savent qu'on est des bons élèves pis ils veulent qu'on réussisse, pis ils font du mieux qu'ils peuvent pour nous faire réussir, j'ai remarqué ça.

Oui, les profs étaient toujours comme si t'as besoin de l'aide je vais être ici à l'heure du dîner là viens si tu as besoin de l'aide.

Mais mon principal là était, il est une bonne personne comme il a essayé. Il m'a donné plus de choix que je pourrais finir mon année pis eh, il m'a assez aidé plus qui pouvait.

FACTEURS DE RISQUE : Beaucoup de gens étaient négatifs. Il avait beaucoup, pour être sérieuse là, il avait beaucoup, il avait assez de *bullying* dans cette école mais juste que les personnes veut pas aller pis dire le directeur des choses comme ça, tu sais.

Mais on a pas assez de professeurs pour commencer pour on a des vraiment grosses classes pis eh, c'est une petite école, so il y a beaucoup de monde qui voyage les corridors. On a inque trois minutes entre les cours, so beaucoup de monde arrive en retard, ils ont pas le temps de voyager à travers l'orientation qu'elle a. Pis les professeurs ont, sont tout le temps, ils ont pas le temps pour aider les élèves.

Au début oui mais après c'était, il avait d'autres raisons qui entraient là-dedans, il avait les professeurs là, j'avais beaucoup de difficultés avec certains professeurs qui étaient là-bas. Ils me calaient plus que m'encourageaient à rester à l'école.

On s'aimait pas pantoute, pantoute, pantoute. J'avais aucune tolérance pour lui. C'est pour ça j'ai lâché d'une manière là. Pis là je voulais y 'ertourner mais je peux pas y 'ertourner à cause que si je mets un pied sur la cour d'école je peux me faire charger. Je peux pu y 'ertourner pantoute, pantoute, pantoute.

L'aspect sociopédagogique, c'est-à-dire cette soif qu'ont les Jeunes de communiquer avec les autres dans l'environnement scolaire, est ressorti à de nombreuses reprises dans leurs propos. L'apprentissage ainsi que l'acquisition de connaissances et de compétences nécessaires pour réussir leur mieux-être demeurent, pour eux, un objectif personnel important. Nous avons dégagé de leurs discours quelques concepts clés qui reviennent souvent dans le cadre de cette dimension pédagogique : pertinence du curriculum, flexibilité scolaire, respect de l'individu, de ses forces et son style d'apprentissage, discipline juste et équitable, et appui empathique lorsqu'il y a lieu.

FACTEURS DE RISQUE : J'haïs me faire forcer apprendre des quoi qui m'intéresse pas. Ça tout le temps été, c'est pour ça, une des raisons que l'école était tellement déplaisante c'est pour une grosse raison c'est ça. Ils te forcent de quoi que tu veux pas pis qui est pas même si important que ça non plus tu sais. Parce qu'ils peuvent te le montrer ben plus que ça. Surtout quelque chose pour te bâtir, pour t'élever, pour construire ta personnalité, ton caractère, mais il n'a pas de ça tu sais. Ils donnent pas des cours qui te montrent l'intégrité pis de la discipline pis eh, tu sais, de l'honneur. Les principes, il a pas de ça.

Ils semblaient pas comprendre moi ça fait que ils m'avaient tout le temps mis de côté parce que j'étais pas assez vite. Ça tout le temps été de même ça aussi ça fait c'était tout le temps un *struggle* disons, l'école.

Le rapport du groupe de travail sur les itinéraires (MEO, 2003) présente plusieurs modèles de plans d'éducation alternative. Ceux-ci visent à permettre aux éducatrices et aux éducateurs d'élèves à risque d'innover et d'élaborer un plan d'acquisition de connaissances et de compétences adapté aux besoins du Jeune, à son style d'apprentissage, finalement, un plan d'éducation alternative appartenant proprement à l'individu. L'école « alternative » nourrit ainsi l'aspect sociopédagogique pour ces élèves marginalisés ou à risque, en plus de répondre à une demande de flexibilité et d'adaptation.

FACTEURS DE PROTECTION ET DE RISQUE : Umm, oui pis non. À cause que je vas à l'école deux jours par semaine. Je vas à un cours de co-op trois jours par semaine mais je me fais payer.

Oh le co-op ! J'aurais aimé ça que quelqu'un m'influence à aller là-dedans.

Le programme d'étude et ça, y a beaucoup de monde qu'à place d'être à l'école, y iraient sur le marché du travail... personne me l'a offert, j'étais même pas au courant.

Les stratégies d'éducation alternative sont souvent interprétées par les Jeunes comme étant hors du contexte habituel de l'environnement scolaire en raison de leur flexibilité, cette dernière n'étant pas toujours présente en temps normal, à leur avis.

Les Jeunes reconnaissent aussi qu'un objectif important des écoles de langue française de l'Ontario est la promotion de l'identité franco-ontarienne. Malgré l'appui répété de leur part à l'école de langue française, ils reconnaissent tout de même faire partie d'un plus grand ensemble : l'Ontario anglais. Ils expriment souvent les avantages d'être capable de communiquer dans les deux langues officielles du pays, autant sur le plan social que sur les plans éducatif et économique. À ce chapitre, leurs doléances illustrent généralement un manque de compréhension de leur perception de la réalité culturelle, une réalité franco-ontarienne qui ne correspond pas toujours à celles des éducatrices et des éducateurs, ou encore à celle du milieu scolaire.

FACTEUR DE RISQUE : Umm, je le sais pas mais, umm okay. Par exemple, je pense que ils devraient accepter les gens pour qui qu'ils sont parce que ils en a beaucoup que ils forcent d'aller à une école mais il y a un de leurs parents qui est anglais. Puis ils sont disciplinés parce qu'ils parlent anglais par exemple dans les corridors. Mais en faisant ça, ça les fait changer peut-être, penser de changer d'école comme de langue s'ils peuvent pas être qui qu'ils sont.

De toute évidence, d'après les Jeunes, le milieu scolaire doit créer une ambiance propice à l'atteinte du savoir. Ce savoir saura les motiver à développer les compétences de base nécessaires à leur mieux-être la vie durant. La motivation, qu'elle vienne des éducatrices et des éducateurs ou encore des autres Jeunes qui les entourent, doit être que l'école est interprétée par ces Jeunes comme répondant à leurs besoins et à ceux de la communauté dont ils font partie. L'école – le milieu où ils passent une bonne partie de leur jeunesse – doit devenir leur place, leur espace, un espace qui colle bien à leur personne, à leur réalité et à leurs ambitions.

Il est évident que le rôle du pédagogue contemporain n'en est pas un de simple transmetteur de connaissances. Ses fonctions sociopédagogiques doivent faire partie intégrante de sa formation professionnelle. Selon le concept socioconstructiviste, ce professionnel doit savoir comment appliquer des méthodes et des techniques pédagogiques et sociales qui favorisent le développement de la personne, sa maturation sociale et son autonomie (Michaud, 2002).

Dimension familiale

La deuxième dimension – l'environnement familial – se situe hors du cadre scolaire et porte sur le milieu dans lequel habite l'élève. Cette dimension tient compte de l'évolution et de l'organisation de la famille, du soutien social que le Jeune y reçoit pour demeurer à l'école, du niveau de participation de la famille à sa vie, du rapport entre le foyer et l'école, et du rôle que joue le Jeune au sein de sa famille. Il s'agit, somme toute, de la dynamique familiale.

Les Jeunes reconnaissent que plusieurs éléments de la dimension familiale influencent leur niveau de motivation à l'égard de l'école. L'encouragement des parents et de tous les membres de la famille (frères et sœurs, grands-parents, tantes et oncles...), ainsi que la relation des parents avec l'école, les habitudes de vie familiales – qu'elles soient saines ou non – sont parmi les nombreux éléments qui agissent comme facteurs de risque ou de protection.

FACTEURS DE PROTECTION : Ma mère a gagné le bénévolat de l'année, à l'école l'année passée. Ben bénévolat parent de l'année. Elle est pas mal *committed* dans nos activités scolaires. Pis mon père lui il travaille *so*.

Ils sont pas vraiment stricts, mais ils veulent que je réussisse et que ils veulent comme, pas tout de moi, mais ils veulent que j'ai mes responsabilités.

Oui ils m'aident avec mes devoirs. Si jamais je fais quelque chose de mal ils vont être comme fâchés.

FACTEURS DE RISQUE : Mes parents ont pas vraiment été là pour moi parce que ils buvaient comme. Ma mère elle buvait avec quelqu'un d'autre qui a entré dans sa vie pis là ça l'a toute changé

le portrait pis j'avais beaucoup comme j'étais un peu comme je me sentis abandonné, fait que ils m'ont pas vraiment supporté.

Puis à la maison, ma mère est partie, elle est partie vivre ailleurs. Là, je vis avec mon père et mon frère. Mon père travaille à temps plein, mon frère lui, y fait pas grand-chose, fait que chez nous, c'est moi qui s'occupe pas mal de toute.

Selon les Jeunes, le contexte familial joue souvent un rôle décisif dans leurs décisions relatives à l'école. Ils considèrent parfois que les attentes des parents ne sont pas réalistes et que les comportements parentaux et les conflits familiaux contribuent directement à leur décrochage. À l'inverse, l'appui des parents contribue à les garder à l'école. Les frères et les sœurs servent souvent de modèles à imiter ou encore d'exemples à éviter.

À leur avis, il faut que les parents et les membres de la famille soient conscients des effets de leur attitude et de leur comportement sur leur succès ainsi que sur leur échec. Leurs propos se synthétisent en quatre points : les parents devraient avoir, à leur égard, des attentes qui sont à la mesure de leurs aptitudes et de leurs aspirations ; il faut favoriser et appuyer la présence du père ou du tuteur dans leur progrès scolaire ; suivre de plus près leur cheminement scolaire, de façon à les aider lorsqu'ils en ont besoin ; enfin, assurer la communication entre la famille et l'école.

Dimension communautaire

La communauté est le troisième volet de la vie des Jeunes, volet qui complète l'environnement du Jeune, la société dans laquelle il vit. En font partie la culture de la jeunesse, l'intégration sociale, les amis et l'expérience du risque, le soutien social pour demeurer à l'école, les activités communautaires et le travail rémunéré.

D'après les commentaires des Jeunes, le milieu communautaire peut souvent agir comme motivateur scolaire si le lien entre les objectifs de l'école et ceux de la communauté se fait bien. Cette harmonie, ou encore cette collaboration entre l'école et la communauté, peut se manifester sur le plan de la sensibilisation à la pauvreté et à la discrimination et des stratégies de lutte contre l'une et l'autre. Elle peut aussi se manifester sur le plan du maintien de la sécurité dans la

collectivité ou encore sur le plan de l'offre active de mécanismes de soutien public (aide à l'enfance, centre d'aide psychologique, police...).

FACTEUR DE PROTECTION : Oui, oui, oui, on s'entraide tous entre voisins là. Depuis quelque temps, avec mon voisin d'en face, j'ai développé des liens, pis souvent, je peux l'aider, pis lui y m'aide en retour. C'est très apprécié ça.

Juste comme ça te donne une idée *anyways* comme *diversity drive* pour que X soit une ville diversifiée culturellement, pis moins anti-raciste, on travaille avec des groupes comme d'art visuel, on fait des projets pour sensibiliser la communauté à l'importance de l'environnement en faisant des arts communautaires. Hum, il y a tellement de choses alors beaucoup d'activisme pour l'environnement pour anti-oppression de tout genre.

FACTEUR DE RISQUE : Ben comme on se faisait toujours voler du *stuff*, on s'est faite, comment on dit ça, casser en dedans de notre maison pis on perdu du *stuff* pis. C'était toute ben, je sais pas comment l'expliquer, mais c'était tout des jeunes qui se tenaient en groupe même là, tu sais. Comme c'était pas moi quand s'est arrivé chez nous mais je veux dire, c'était certainement quelqu'un que je connaissais.

Travailler à l'extérieur tout en fréquentant l'école permet à plusieurs Jeunes d'acquérir une expérience d'apprentissage positive, en plus de leur offrir des avantages économiques. Malgré cet avantage, le nombre d'heures de travail excessif, surtout pendant la semaine, les empêche souvent d'atteindre leurs objectifs scolaires.

FACTEURS DE PROTECTION : Non, je travaillais au Canadian Tire avant, puis j'ai lâché parce que j'avais trop d'heures pis ça l'interférait avec mon école scolaire.

Non pas présentement, mais j'avais, j'ai fais plusieurs emplois là. J'ai passé dans les deux dernières années, j'ai travaillé dans la construction, Tim Horton's, Canadian Tire. [...] J'ai quitté mon emploi puis tout ça parce que j'avais de la difficulté à concentrer aux études, ça fait que je pourrais pas arriver à faire les deux en même temps.

FACTEURS DE RISQUE : Pis on avait peut-être 20 pages à lire chaque nuit alors mardi on allait à l'école. Personne disait *okay* eh lis ces 20 pages pour jeudi. Alors mercredi j'allais au travail, je pouvais pas lire au travail. Alors viens jeudi, j'avais pas pu lire et on avait un test.

Ça fait que je me couchais à trois heures du matin à cause que je finissais mes devoirs. Je finissais de travailler à onze heures. Je n'entrais pas à la maison avant minuit, là après ça fallait que je me réveille à six heures du matin pour me rendre jusqu'en ville pour aller à l'école, tu sais, comme...

Un milieu qui n'arrive pas à répondre aux besoins de ses Jeunes peut se retrouver avec des groupes de Jeunes ou simplement des collectivités que la promotion de la réussite scolaire n'intéresse guère.

Les Jeunes mettent en évidence leurs relations avec leurs pairs, qui exercent une grande influence sur leurs décisions et leurs habitudes de vie. Leurs amis, comme la famille, les amènent vers de saines habitudes de vie ou les en éloignent, et les Jeunes sont généralement très conscients de cette influence.

FACTEURS DE RISQUE : Y'en a des personnes que je me tiens avec qui le fait. Je l'ai fait peut-être une ou deux fois. *Okay*, je l'ai fait mais ce n'est pas quelque chose de régulière. Si une personne l'apporte *well then*. Ce n'est pas des choses dures comme de la cocaïne. D'habitude c'est juste de la pot ou quelque chose.

Oui, les drogues. Puis c'est plutôt au début puis une fois que tu t'en vas sur la même route qu'eux, ils te laissent faire. Puis ils disent pas ben non, tu devrais arrêter ça, ils t'encouragent toujours, toujours pis toute, tu sais.

Les Jeunes cherchent, par essais et erreurs, à prendre leur place dans la société. Or l'absence d'infrastructures communautaires ne favorise pas leur engagement social. À leur avis, il faut que la communauté se montre plus tolérante à l'égard de leurs diverses façons de s'exprimer et d'affirmer leur différence et leur offre plus d'activités et de lieux de rencontre. Au fond, les Jeunes veulent que les adultes comprennent la difficulté qu'ils ont à concilier études et travail, et que ceux-ci assument leurs responsabilités à leur endroit dès qu'ils éprouvent des

difficultés. C'est pourquoi ils désirent que l'on augmente l'offre de services en mesure de les aider à prévenir ou à surmonter leurs difficultés personnelles et psychosociales. Les Jeunes souhaitent aussi que l'on comprenne les raisons pour lesquelles ils se plient difficilement aux horaires (particulièrement le matin). Ils veulent que l'on accepte qu'ils accordent de l'importance à la socialisation avec leurs pairs. Enfin, ils demandent que l'on reconnaisse que leurs expériences – négatives et positives – leur permettent de grandir et de construire leur identité, bref, que l'on accepte qu'ils en sont à définir et à établir leur autonomie.

Dimension individuelle

La quatrième dimension tient compte des éléments individuels qui agissent sur la rétention ou le décrochage au secondaire. Elle comprend, comme facteurs de risque ou de protection, tout ce qui se rapporte au sexe de l'individu, à sa santé (mentale, physique), à ses habitudes de vie, à son identité personnelle, à ses aspirations et à ses attentes en matière d'éducation.

L'élève est motivé à suivre le processus d'acquisition de connaissances et de compétences s'il est convaincu que les outils qu'il reçoit durant sa formation répondent à ses besoins et lui seront utiles par la suite. Il faut insister sur le fait que c'est le Jeune qui interprète pour lui-même les messages qu'il reçoit de son milieu. Une démotivation, qu'elle lui arrive par l'école, la famille, les pairs ou encore la communauté, le mène souvent vers le désintérêt (l'abandon psychologique) et même vers le décrochage scolaire partiel ou total.

FACTEUR DE PROTECTION : Um, bin j'étais drogué, j'avais pu de motivation. Ça me tentait pu de venir à l'école. Comme la drogue passait avant toute. L'école c'était pas important dans la vie. Pourquoi avoir une dixième année ? Mais là, quand j'ai déménagé, quand mon père m'a mis à la porte ça m'a pris quasiment un an avant de penser comme, *Ah my god*, mon père m'a mis à la porte parce que je faisais rien avec ma vie, tu sais là. Bin là, je me suis trouvé une *job* au Nouveau-Brunswick, je l'ai pas *toughée*. Là j'ai pensé couidon, si je veux pas travailler des *jobs*, des petites *jobs* toute ma vie, je veux faire quelque chose. Je veux avoir une carrière, *whatever*, il faut que j'aille chercher ma douzième année.

FACTEURS DE RISQUE : Je ne suis pas une personne sociale. Pis, je sais pas, c'était difficile, c'était plate, c'était comme je ne voulais plus venir à l'école, je ne voulais plus écouter, je ne faisais plus mes devoirs. *Sø*, j'ai juste lâché avant qu'ils me disent quelque chose. J'avais de plus en plus de problèmes, *sø* au lieu d'arriver au bout, j'ai juste arrêté.

Ben je peux pas dire que je manque sans raisons. Souvent la raison, c'est que ça me tente pas, j'fatigué, j'ai, j'ai d'autres choses à faire, mais j'essaye de manquer le nombre de cours maximal pour le, pour disons, pour profiter au maximum si on veut.

Plusieurs Jeunes expriment leur dilemme à l'égard de leur place comme individus dans l'environnement scolaire, familial ou communautaire. Ils expriment un besoin sérieux d'appui afin de mieux comprendre le stress causé par ces éléments d'identité personnelle.

FACTEUR DE RISQUE : Je m'intéressais mais j'ai tout le temps comme, j'ai tout le temps eu peur de qu'est-ce que le monde pense de toi comme, pis moi j'ai tout le temps pris le *easy way out*, comme ils disent en anglais.

Ces dernières citations rappellent les résultats négatifs de la chaîne motivationnelle présentée précédemment. Les Jeunes qui en sont à un niveau d'amotivation deviennent souvent introvertis, désintéressés, finalement désengagés de l'école, souvent même de leur milieu et de leur famille.

Les Jeunes que nous avons rencontrés vivent tous un stress particulier, un stress qui les porte à croire que l'école ne peut demeurer un point de mire prioritaire pour eux. Le décrochage représente donc une solution ponctuelle. Angoissés par des facteurs de vie propres à leur personne, ces Jeunes songent à abandonner l'école pour réduire le stress. Influencés par au moins une des quatre dimensions que nous avons désignées comme causes du décrochage scolaire, ils choisissent de quitter l'école pour mieux vivre leur autonomie, pour mieux entrer dans la vraie vie d'après leurs objectifs et leurs ambitions. Il s'agit peut-être d'un objectif démesuré selon les autorités scolaires, mais c'est tout de même la décision qui leur semble la plus logique à ce moment précis de leur vie.

FACTEUR DE RISQUE : Des fois ça arrive *tight*, ma mère dit *wow*. Mais là dernièrement elle a de la misère parce que elle a descendu au Québec pis la *van* l'a refusé pis là le char vient de briser dans un mois, fait deux véhicules, *so* il y a de l'argent à mettre dedans.

Conclusion

Le concept international de l'éducation durable pour tout individu est un idéal à atteindre. Reste à savoir comment les responsables de l'éducation peuvent réussir à mettre en œuvre un plan qui comprend les Jeunes, les intervenantes et les intervenants scolaires, les parents et les communautés. Comment peuvent-ils amener tous ces partenaires à travailler ensemble pour le plus grand bien de la jeunesse et des communautés ? La perspective multidimensionnelle et les facteurs relevés dans cette recherche donnent des pistes pour répondre à ces questions.

Les Jeunes reconnaissent l'importance d'obtenir leur diplôme, mais pourquoi quittent-ils le secondaire ? Il va sans dire que les Jeunes vivant des stress multiples dans différentes facettes de leur vie quittent l'école, ou envisagent de le faire, pour assumer leur autonomie et pour trouver leur place dans un milieu qui les motive. Qui saura faire passer ces Jeunes de la motivation extrinsèque à la motivation intrinsèque afin de leur permettre de bien intérioriser le goût du savoir ? Saurons-nous partager les modèles pédagogiques de réussite afin d'amener ces Jeunes à déterminer eux-mêmes les compétences qu'ils doivent acquérir pour se connaître (s'identifier), réaliser leurs ambitions, bien s'intégrer dans leur milieu et, finalement, assurer leur mieux-être la vie durant ?

Pour ce qui est des écoles de langue française en Ontario, la question du décrochage culturel revêt une grande importance : il s'agit d'un facteur déterminant pour la vitalité d'une communauté linguistique de langue officielle. Dans son dernier document, l'Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens indiquait que les écoles de langue française de l'Ontario ne recrutent actuellement qu'environ 65 % de la clientèle potentielle ; aussi propose-t-elle de porter ce pourcentage à 80 % d'ici l'an 2013 (AEFO, 2006). Il s'agit d'un projet collectif de taille mais nécessaire si l'on veut définir des stratégies qui permettront de mieux comprendre le phénomène du

décrochage culturel en Ontario français, mais surtout d'en réduire l'ampleur.

Les résultats présentés dans ce texte exposent les opinions des Jeunes au sujet des causes du décrochage du secondaire en Ontario français. L'analyse des deux autres groupes (les intervenantes et les intervenants scolaires et les parents) permettra d'approfondir la réflexion à ce sujet, entre autres, en comparant les points de vue.

Finalement, il serait faux de croire qu'un changement durable pourra s'effectuer, d'abord dans un temps limité, puis de façon non systémique. Le temps presse si nous voulons réussir à appliquer en Ontario le concept d'une éducation pour tous à l'ère de la mondialisation. L'évaluation des changements à apporter au système d'éducation afin d'atténuer le problème du décrochage doit se faire de façon continue. Nous croyons, à la lumière des résultats de l'enquête, que ces changements au système d'éducation doivent s'appuyer sur la coordination des actions des intervenantes et des intervenants en éducation, que ces derniers soient à l'échelon fédéral, provincial ou régional.

La présente recherche fournit d'intéressantes pistes pour améliorer la compréhension du phénomène du décrochage scolaire. Elle situe toutefois l'expérience sur le plan individuel. Une recherche plus poussée, au moyen d'un questionnaire, devrait permettre de mettre ces divers éléments en perspective pour l'ensemble de la population scolaire. Elle devrait aussi aider à prendre les moyens les plus appropriés, au-delà de la législation, pour retenir tous les jeunes à l'école jusqu'à ce qu'ils obtiennent leur diplôme d'études secondaires et pour leur donner l'envie de continuer leurs études ou, à tout le moins, le goût d'apprendre leur vie durant.

NOTES

1. Le mot « Jeunes » avec la majuscule désigne ici les répondantes et les répondants qui ont participé à l'étude, par opposition aux jeunes en général.
2. Le MEO offre diverses stratégies de soutien et options de programmation aux écoles de langue française afin d'orienter les stratégies d'enseignement des éducatrices et des éducateurs d'élèves jugés à risque. Ces modèles ont comme prémisses les conditions d'obtention du diplôme d'études du secondaire de l'Ontario et le fait que plusieurs élèves ont de la difficulté à suivre le déroulement curriculaire normalisé pour réussir à obtenir leur diplôme (MEO, 2003).
3. Delors définit ces quatre savoirs à acquérir comme suit : « Apprendre à savoir – Capacités de réflexion : savoir résoudre des problèmes, exercer une pensée critique, prendre des décisions, en apprécier les conséquences, etc. ; Apprendre à être – Qualités personnelles : maîtrise du stress et de ses émotions, conscience de soi, confiance en soi, etc. ; Apprendre à vivre ensemble – Aptitudes sociales : communication, négociation, affirmation de soi, travail en équipe, empathie ; Apprendre à faire – Habileté manuelle : mettre en pratique le savoir-faire nécessaire pour travailler » (Delors, 1996 : 83).
4. Le Ministère définit les élèves moins performants ou à risque comme étant ceux dont le rendement à l'élémentaire se situe au niveau 1 ou est inférieur aux attentes du curriculum de l'Ontario ; le rendement au secondaire est de beaucoup inférieur à la norme provinciale, ou la note se situe dans une échelle de 50 % à 60 %, ou l'acquisition des fondements est insuffisante pour satisfaire aux exigences du curriculum ; les études antérieures étaient au niveau modifié ou fondamental dans l'ancien curriculum ; l'engagement est pauvre ou l'assiduité faible ; la connaissance du français en tant que langue d'enseignement est insuffisante (d'après Griffiore, Gouthro et Armstrong, 2003 : 15).

BIBLIOGRAPHIE

- ASSOCIATION DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS FRANCO-ONTARIENS (AEFO) (2006). *Nos écoles, notre avenir*, Document d'orientation, Ottawa, Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens, [En ligne], [<http://www.aefo.on.ca/boite/publications/rapports.aspx?SID=B9B397F3-A86C-402F-907D-71DD9E89A3D3>] (4 février 2008).
- AGENCE DE SANTÉ PUBLIQUE DU CANADA (ASPC) (2002). *Les déterminants de la santé*, [En ligne], [<http://www.phac-aspc.gc.ca/ph-sp/ddsp/determinants/determinants.html>] (4 février 2008).
- ALLAIRE, Gratien, *et al.* (2005). *Le décrochage au secondaire en Ontario français : le point de vue des Jeunes*, Rapport présenté à la Direction des politiques et des programmes d'éducation en langue française du ministère de l'Éducation de l'Ontario, octobre 2005, Sudbury, Institut franco-ontarien, Université Laurentienne.
- BOCK, Michel (2001). *Comment un peuple oublie son nom*, Sudbury, Prise de parole.
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION DU CANADA (CMEC) (1999). *Une éducation qui favorise la viabilité. La situation de l'éducation en matière de développement durable au Canada*, Conseil des ministres de l'éducation du Canada, [En ligne], [<http://www.cmec.ca/publications/index.fr.stm>] (4 février 2008).
- DELORS, Jacques (1996). *L'Éducation : un trésor est caché dedans*, Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, Paris, Éditions UNESCO, [En ligne], [http://publishing.unesco.org/details.aspx?Code_Livre=2942] (4 février 2008).
- FERGUSON, Bruce, *et al.* (2005). *Early School Leavers: Understanding the Lived Reality of Student Disengagement from Secondary School. A Final Report*, Community Health Systems Resource Group, The Hospital for Sick Children of Toronto, 30 mai.
- GAGNON, Claudette, et Marie-Lise BRUNEL (2005). « Les raccrocheurs adultes : motivation et persistance aux études à l'ordre secondaire », *Carrierologie, Revue francophone internationale*, vol. 10, n° 2, p. 305-330, [En ligne], [http://www.carrierologie.uqam.ca/volume10_1-2/17_raccrocheurs/indexhtml] (4 février 2008).
- GRIFFORE, Janine, Marilyn GOUTHRO et David ARMSTRONG (2003). *Itinéraires favorisant la réussite de la 7^e à la 12^e année*, Rapport du Groupe de travail sur les itinéraires d'études pour les élèves à risque, Toronto, Ministère de l'Éducation de l'Ontario, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

- JACQUES, Michel (2003). « Accompagner les Jeunes hors-école », *Carriérologie, Revue francophone internationale*, vol. 9, n° 1, p. 163-168, [En ligne], [http://www.carrierologie.uqam.ca/volume09_1-2/10_jacques/index.html] (4 février 2008).
- KING, Allan J. C., et al. (2005). *Double Cohort Study, Phase 4 Report*, Toronto, Ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- LEMERY, Jean-Guy (2004). *Les garçons à l'école : une autre façon d'apprendre et de réussir*, Québec, Les Éditions de la Chenelière.
- MICHAUD, Jacques (2002). « Les besoins de formation des formateurs, pour l'intégration du bloc-notes au postsecondaire ». Thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal, inédite, 219 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (MEO) (2003). *Itinéraires favorisant la réussite. Modèles d'itinéraires pour appuyer les élèves à risque*, Toronto, Ministère de l'Éducation de l'Ontario, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (MEO) (2004). *L'aménagement linguistique. Une politique au service des écoles et de la communauté de langue française de l'Ontario*, Toronto, Ministère de l'Éducation de l'Ontario, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (MEO) (2005). *L'éducation pour tous. Rapport de la Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6^e année*, Toronto, Ministère de l'Éducation de l'Ontario, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (MEO) (mai 2006). *Coup d'œil : les écoles de l'Ontario*, Toronto, Ministère de l'Éducation de l'Ontario, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, [En ligne], [<http://www.edu.gov.on.ca/fr/educationFacts.html>] (4 février 2008).
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (OCDE), et STATISTIQUE CANADA (2005). *Apprentissage et réussite. Premiers résultats de l'enquête sur la littératie et les compétences des adultes*, Ministère de l'Industrie, Canada et Organisation de coopération et de développement économiques, Paris.
- POIRIER, Christian (2004). « Entre le "Qui sommes-nous?" et le "Qui suis-je?" », Synthèse du colloque annuel 2004 du CRCCE, « Mémoire et fragmentation. L'évolution de la problématique identitaire en Ontario français », *Francophonies d'Amérique*, n° 18 (automne), p. 109-117.
- RUMBERGER, Russ W. (2001). *Why Students Drop Out of School and What Can Be Done*, Communication prononcée à la Conference on Dropouts in America: How Severe is the Problem? What Do We Know About Intervention and Prevention?, Civil Rights Project, Graduate School of

- Education, Harvard University, [En ligne], [<http://www.civilrightsproject.harvard.edu/research/dropouts/rumberger.pdf>] (15 février 2008).
- SCHARGEL, Franklin P., et Jay SMINK (2001). *Strategies to Help Solve Our School Dropout Problem*, Larchmont (NY), Eye on Education.
- SHANNON, G. Sue, et Pete BYLSMA (2003). *Nine Characteristics of High Performing School*, Olympia (WA), Office of the Superintendent of Public Instruction (OSPI).
- STATISTIQUE CANADA (2005). *Indicateurs de l'éducation au Canada : rapport du programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation*, n° au catalogue : 81-582-XIF, [En ligne], [<http://www.statcan.ca/bsolc/francais/bsolc?catno=81-582-X>] (4 février 2008).
- STATISTIQUE CANADA (2006). *Enquête sur la population active*, n° d'enregistrement 370, [En ligne], [http://www.statcan.ca/cgi-bin/imdb/p2SV_f.pl?Function=getSurvey&SDDS=3701&lang=fr&db=IMDB&dbg=f&adm=8&dis=2] (4 février 2008).
- UNESCO (2004). *Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable (2005-2014)*, Paris, Éditions UNESCO, [En ligne], [http://portal.unesco.org/education/fr/ev.php-URL_ID=27234&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html] (5 février 2008).
- UNESCO (2006). *60 ans de l'éducation*, Paris, Éditions UNESCO, [En ligne], [http://portal.unesco.org/education/fr/ev.php-URL_ID=41781&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html] (5 février 2008).
- VALLERAND, Robert J., et Caroline B. SÉNÉCAL (1992). « Une analyse motivationnelle de l'abandon des études », *Apprentissage et socialisation*, vol. 15, n° 1, p. 49-62.
- VALLERAND, Robert J., et Edgar E. THILL (1993). « Introduction au concept de motivation », dans Robert J. Vallerand et Edgar E. Thill (dir.), *Introduction à la psychologie de la motivation*, Laval, Études Vivantes, p. 533-581.