

L'abandon scolaire en Ontario français et perspectives d'avenir des jeunes

Julie BOISSONNEAULT

Université Laurentienne, Ontario, Canada

Jacques MICHAUD

Institut franco-ontarien, Université Laurentienne, Ontario, Canada

Daniel CÔTÉ

Université Laurentienne, Ontario, Canada

Cindy-Lynne TREMBLAY

Université Laurentienne, Ontario, Canada

Gratien ALLAIRE

Institut franco-ontarien, Université Laurentienne, Ontario, Canada



Patrimoine
canadien Canadian
Heritage



Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est d'offrir aux intervenants en éducation francophone une vision du perfectionnement et des outils en construction identitaire.

Directrice de la publication

Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Mariette Thérberge,
Université d'Ottawa

Comité de rédaction

Gérald C. Boudreau,
Université Sainte-Anne
Lucie DeBlois,
Université Laval
Simone Leblanc-Rainville,
Université de Moncton
Paul Ruest,
Collège universitaire de Saint-Boniface
Mariette Thérberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon pour Opossum

Responsable du site Internet

Anne-Marie Bergeron

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteures et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.



ASSOCIATION CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE

268, rue Marie-de-l'Incarnation
Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acef.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 0849-1089

L'insertion socioprofessionnelle des jeunes

Rédactrice invitée :

Nadia ROUSSEAU, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

- 1 **Liminaire**
L'insertion socioprofessionnelle des jeunes
Nadia ROUSSEAU, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
- 3 **L'abandon scolaire en Ontario français et perspectives d'avenir des jeunes**
Julie BOISSONNEAULT, Jacques MICHAUD, Daniel CÔTÉ, Cindy-Lynne TREMBLAY et Gratien ALLAIRE, Université Laurentienne, Ontario, Canada
- 23 **La transition de l'école à la vie active des personnes présentant une déficience intellectuelle**
Geneviève HAMEL et Carmen DIONNE, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
- 37 **Éduquer à la citoyenneté dans un cadre d'accueil à la différence**
Félix BOUVIER, Ghyslain PARENT et France BEAUMIER, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
- 56 **Employabilité, insertion et transfert des apprentissages – Étude exploratoire dans les CFER**
Ghislain SAMSON, Université de Sherbrooke, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
- 76 **Schématisation des trajectoires scolaires des jeunes : vers une meilleure compréhension de la situation**
Nadia ROUSSEAU, Karen TÉTREAU, Geneviève BERGERON et Marylène CARIGNAN, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
- 95 **Le soutien au passage à la vie adulte des jeunes recevant des services des centres jeunesse**
Martin GOYETTE, Geneviève CHÉNIER, Marie-Noëlle ROYER et Véronique NOËL, Institut national de la recherche scientifique – Urbanisation, culture et société, Québec, Canada
- 120 **Formes d'entrée sur le marché du travail et trajectoires professionnelles des jeunes faiblement scolarisés**
Mircea VULTUR, Institut national de la recherche scientifique – Urbanisation, culture et société, Observatoire Jeunes et Société, Québec, Canada
- 140 **La mobilité géographique et l'insertion professionnelle des jeunes peu scolarisés**
Frédéric DESCHENAUX, Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada
- 161 **Le travail à temps partiel durant les études chez les élèves du secondaire : impacts sur leur adaptation scolaire et psychosociale**
Michelle DUMONT, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
- 182 **Le conte comme outil de valorisation personnelle et sociale de jeunes parents faibles lecteurs**
Martine COURNOYER, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec, Canada
- 203 **Profil des compétences langagières des élèves qui fréquentent les CFER : résultats préliminaires**
Julie Myre BISAILLON, Nick AUGER et Marie-Ève BÉDARD, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
- 216 **La confiance entre les enseignants et les parents d'élèves fréquentant les CFER**
Rollande DESLANDES, Nadia ROUSSEAU et Hélène FOURNIER, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

L'abandon scolaire en Ontario français et perspectives d'avenir des jeunes¹

Julie BOISSONNEAULT

Université Laurentienne, Ontario, Canada

Jacques MICHAUD

Institut franco-ontarien, Université Laurentienne, Ontario, Canada

Daniel CÔTÉ

Université Laurentienne, Ontario, Canada

Cindy-Lynne TREMBLAY

Université Laurentienne, Ontario, Canada

Gratien ALLAIRE

Institut franco-ontarien, Université Laurentienne, Ontario, Canada

RÉSUMÉ

L'étude a été menée dans les écoles de langue française de l'Ontario auprès d'élèves dont les uns avaient quitté l'école, d'autres étaient revenus aux études et d'autres encore étaient considérés comme « à risque ». Elle fait ressortir l'importance de traiter la question de l'abandon scolaire dans une perspective multifactorielle et

1. Nous tenons à reconnaître l'apport de notre collègue Pounthiou Diallo, professeur à l'École des sciences de l'éducation de l'Université Laurentienne et membre de l'équipe de recherche, décédé à l'hiver 2006. L'équipe de recherche tient à remercier le ministère de l'Éducation de l'Ontario de son appui financier ainsi que les évaluateurs anonymes pour leurs conseils et suggestions de corrections.

multidimensionnelle. C'est à partir de l'analyse de l'un de ces facteurs – celui des attentes et des aspirations des jeunes – qu'ils se penchent sur le portrait que se font les jeunes de leur avenir. Ce portrait varie-t-il selon que les jeunes ont abandonné l'école sans obtenir leur diplôme de fin d'études, qu'ils ont choisi de retourner sur les bancs de l'école ou qu'ils sont à risque de décrocher? C'est l'une des questions auxquelles cet article tente de répondre. Les résultats illustrent la complexité de la question dans le parcours des jeunes, mais font également valoir certaines convergences entre les catégories de jeunes, notamment l'importance de l'obtention du diplôme d'études secondaires.

ABSTRACT

The Dropout Problem in French Ontario and Perspectives on the Future

Julie BOISSONNEAULT

Jacques MICHAUD

Daniel CÔTÉ

Cindy-Lynne TREMBLAY

Gratien ALLAIRE

Laurentian University, Ontario, Canada

In the framework of a study on young dropouts, returnees, and students at risk in Ontario French language schools, the authors bring out the importance of dealing with the dropout problem in a multifactorial and multidimensional perspective. Starting with the analysis of these factors – the expectations and aspirations of young people – they examine the perception the youth have of their future. Does this portrait vary according to whether they dropped out of school without obtaining their diplomas, whether they chose to return to school, or whether they are at risk of dropping out? This is one of the questions the article attempts to answer. The results illustrate the complexity of the question in relation to the paths young people take, but it also reveals some similarities among the different categories, notably, the importance of obtaining a high school diploma.

RESUMEN

El abandono escolar en Ontario francófono y perspectivas futuras de los jóvenes

Julie BOISSONNEAULT

Jacques MICHAUD

Daniel CÔTÉ

Cindy-Lynne TREMBLAY

Gratien ALLAIRE

Universidad Laurentienne, Ontario, Canadá

En el cuadro de un estudio realizado entre los jóvenes que abandonan, que reintegran la escuela y los alumnos en situación de riesgo en las escuelas de lengua francesa de Ontario, los autores subrayan la importancia de abordar la cuestión del abandono escolar desde una perspectiva multifactorial y multidimensional. A partir del análisis de uno de esos factores -el referente a las expectativas y aspiraciones de los jóvenes- los autores interrogan la percepción que los jóvenes se hacen respecto a su futuro. ¿Esta imagen es diferente si los jóvenes abandonaron la escuela sin haber obtenido su diploma final, si deciden retornar a la escuela o si corren el riesgo de abandonar los estudios? Ésta es una de las interrogantes que el artículo trata de responder. Los resultados muestran la complejidad de dicha cuestión en la trayectoria escolar de los jóvenes, pero también validan ciertas convergencias entre las categorías de jóvenes, sobre todo la importancia que posee la obtención del diploma de estudios secundarios.

Il est de plus en plus évident que la question du décrochage et de sa prévention est étroitement liée à des questions qui relèvent de la structure économique et du tissu social. Ces questions comprennent la pauvreté, le chômage, la discrimination, le rôle de la famille, les valeurs sociales, le recours au bien-être social, l'abus des enfants et la toxicomanie.
(Peck, Law et Mills (1987), cités dans Woods (1995), adaptation libre)

Introduction

La question du décrochage scolaire est l'objet de grandes préoccupations, notamment dans les pays industrialisés. Le fait, pour les jeunes, de ne pas terminer leurs études secondaires nuit à leur insertion socioéconomique (Unesco, 2004; OCDE et Statistique Canada, 2005) et, donc, à la stabilité économique des pays. En fait, stabilité économique et éducation vont de pair, en ce que la santé économique d'une région est tributaire du taux d'alphabétisation / de littératie et de numératie de la population. Par ailleurs, l'Agence de santé publique du Canada (2002) associe un haut niveau de scolarité à un niveau élevé de bonne santé. Picard et Allaire (2005) et Woods (1995) en font également état.

Alors que les études ont longtemps et longuement traité du décrochage en s'arrêtant sur ses effets plutôt que sur ses causes, de plus en plus de recherches utilisent une approche multidimensionnelle et motivationnelle pour étudier le phénomène (Vallerand et Sénécal, 1992; Jacques, 2003; Fortin *et al.*, 2004, 2005) et soulignent l'importance de tenir compte de la culture dans la relation entre les jeunes et leur environnement (Tilleczek, 2004; King *et al.*, 2005) ainsi que des caractéristiques de la communauté (Rumberger, 2001; South *et al.*, 2003; South et Crowder, 1999; Tilleczek, 2004). C'est dans cet ensemble explicatif que s'inscrit cet article, dans lequel seront exposées les perceptions des jeunes – élèves à risque, décrocheurs et raccrocheurs – quant à leur avenir.

Afin de maintenir son avantage économique et de se tailler une place dans l'économie globale, le gouvernement ontarien cherche à réduire le nombre de jeunes qui quittent l'école sans obtenir leur diplôme et à mieux répondre aux besoins de ceux qui sont à risque de le faire. Dans le but de mieux cerner les enjeux et les besoins, le ministère de l'Éducation de l'Ontario a mandaté une équipe de chercheurs pour faire état de la question (Ferguson *et al.*, 2005). Une seconde étude a permis de contextualiser les résultats en fonction de la communauté franco-ontarienne (Allaire *et al.*, 2005b). Les observations, les réflexions et les analyses présentées dans le présent article découlent de cette dernière recherche.

Pourquoi faire porter une recherche sur les jeunes de l'Ontario français? Dans un premier temps, la question du décrochage y est d'autant plus criante qu'il y a diminution notable des effectifs dans les écoles de langue française, ce qui demanderait une analyse plus approfondie de la situation d'abandon du système scolaire

franco-ontarien. Dans un second temps, le décrochage semble illustrer un malaise, en ce qu'étudier en français est souvent perçu comme limitant les horizons professionnels des élèves, ce qui a un effet négatif sur la vitalité de la communauté franco-ontarienne et sur son intégration socioéconomique à l'ensemble de la province (Allaire *et al.*, 2005a). Nos prémisses théoriques tiennent ainsi compte de la politique d'aménagement linguistique mise en place par le ministère de l'Éducation de l'Ontario dans le but de rehausser le sentiment d'appartenance à la communauté franco-ontarienne et, de ce fait, augmenter le taux de réussite et de rétention au secondaire (MÉO, 2004).

Dans cet article, nous ferons d'abord un bref survol des écrits sur le décrochage en général, puis de ceux portant sur l'Ontario. Nous présenterons ensuite une explication de la source du décrochage à partir des grandes lignes de l'analyse multidimensionnelle que nous avons menée. Enfin, nous irons au cœur de ce que ressentent les décrocheurs, les raccrocheurs et les élèves à risque : nous présenterons et nous analyserons leurs points de vue afin de mieux cerner comment ils voient leur avenir. Ce faisant, nous brosserons un portrait des perceptions qu'ils entretiennent face à leur avenir socioéconomique. Le niveau de leur compréhension du marché du travail donnera des pistes qui permettront de mieux comprendre pourquoi les jeunes décrochent et ce qui les fragilise dans le milieu scolaire.

Décrochage scolaire : un problème multidimensionnel

Depuis une dizaine d'années, diverses études explorent davantage les causes que les effets du décrochage scolaire, faisant ainsi ressortir la complexité du phénomène. Les écrits sur la question indiquent que le décrochage scolaire est un processus à long terme et non ponctuel, qui ne découle pas seulement de caractéristiques individuelles, mais d'une gamme de facteurs reliés tant au milieu scolaire qu'aux milieux familiaux et communautaires (Dei *et al.*, 1997; Rosenthal, 1998; Jimerson *et al.*, 2000; Bushnik *et al.*, 2004). Fortin *et al.* (2004, 2005), notamment, ont fait intervenir un grand nombre de variables personnelles, familiales et scolaires qui agissent sur les décrocheurs ou sur les élèves éprouvant des problèmes de comportement. Pour bien comprendre ce qui mène au décrochage, il faut donc comprendre la dynamique qui relie les différents milieux dans lesquels vivent les jeunes.

Le *Community Health Systems Resource Group* du *Hospital for Sick Children* de Toronto, en collaboration avec des chercheurs de quatre universités ontariennes², a mené de 2004 à 2005 une enquête sur le décrochage scolaire en Ontario. Cette étude – *Early School Leavers: Understanding the Lived Reality of Student Disengagement from Secondary School* – avait comme objectifs de faire une recension des écrits sur les facteurs, les stratégies et les initiatives de prévention et d'intervention portant sur le décrochage; de mener une série de consultations communautaires sur le décrochage scolaire auprès des jeunes, des parents et des intervenantes et intervenants

2. Les quatre universités ontariennes qui ont participé à cette recherche sont la University of Toronto, l'Université d'Ottawa, la Lakehead University à Thunder Bay et l'Université Laurentienne de Sudbury.

scolaires; d'analyser le décrochage de l'école secondaire dans la perspective de ces participantes et participants; et de mettre à l'épreuve un instrument qui pourrait servir dans des recherches ultérieures (Ferguson *et al.*, 2005, adaptation libre).

L'étude repose sur des prémisses qui, à l'instar d'autres recherches sur le sujet, mettent l'accent sur différentes facettes du vécu des jeunes. La première prémisses tient compte de la relation entre les élèves et leur environnement social (relations entre les jeunes, entre les jeunes et les membres de leur école, de leur communauté et de leur famille) puisque le décrochage y est d'abord et avant tout vu comme un problème multidimensionnel. C'est donc dire que plusieurs facteurs sont en jeu lorsqu'il est question d'abandon ou de rétention scolaire.

La deuxième prémisses stipule que les programmes d'études doivent être abordés selon leur complétude, à savoir s'ils touchent aux diverses facettes de la vie de l'élève. Étant donné que les jeunes quittent l'école pour une multitude de raisons, les services et l'appui qui leur sont destinés doivent être souples et adaptés à leurs besoins individuels (Faucher, 2001; Rumberger, 2001).

La troisième prémisses avance que les stratégies pour augmenter la rétention à l'école se distinguent selon qu'elles portent sur les programmes de prévention, sur le développement de capacités de base, ou sur ce qui améliore l'éducation et la communauté (Schargel et Smink, 2001).

L'éducation envisagée comme déterminant de la santé constitue la quatrième prémisses. L'école y est représentée comme un lieu privilégié d'interaction, de services et de possibilités : reconnaissance des forces et des aptitudes des jeunes, importance de leur offrir des occasions de prendre des décisions et de respecter leurs droits à un traitement équitable et respectueux (Agence de santé publique du Canada, 2002).

La cinquième prémisses découle de ce qui distingue les écoles perçues comme ayant réussi de celles jugées comme ayant échoué. Les premières partagent des points en commun, notamment le fait qu'elles sont dotées d'une vision claire et que cette vision est partagée entre les membres, qu'on y retrouve des normes et des attentes élevées, un niveau de collaboration élevé, une évaluation de l'enseignement et de l'apprentissage, un appui à l'apprentissage et un grand engagement de la part des parents et des communautés (Shannon et Bylsma, 2003).

En dernier lieu, les réformes éducationnelles de l'heure peuvent échouer si elles sont sporadiques, si elles ne traitent que des symptômes plutôt que des causes, et si elles ne sont pas systémiques (Schargel et Smink, 2001). Il importe donc de connaître les causes du décrochage puisque traiter de ses effets ne permet pas d'arriver à une pleine compréhension du phénomène.

Bien que l'étude de Ferguson *et al.* (2005) ait tenu compte des Autochtones, des Néo-Canadiens et des Franco-Ontariens, il est vite devenu évident que les particularités de chacun de ces groupes méritaient d'être analysées plus en profondeur. C'est dans ce but que l'Institut franco-ontarien de l'Université Laurentienne a donné suite, en 2005, avec l'aval de la Direction des politiques et programmes d'éducation en langue française du ministère de l'Éducation de l'Ontario, aux objectifs de l'étude de Ferguson *et al.* et a approfondi le volet sur les jeunes des écoles de langue française

de l'Ontario. *Le rapport d'étude intitulé Le décrochage au secondaire en Ontario français : le point de vue des jeunes*³ (Allaire *et al.*, 2005b) propose des pistes de solution dans le but de donner à tout jeune franco-ontarien les moyens d'assurer son mieux-être comme citoyen et de contribuer à l'épanouissement et à la vitalité de la communauté franco-ontarienne dans son ensemble. De plus, il accorde une plus grande attention à une variable supplémentaire spécifique au milieu francophone minoritaire : celle du passage de l'élève d'une école de langue française à une école de langue anglaise.

L'étude de l'Institut franco-ontarien a ainsi cherché à cerner les éléments qui contribuent le plus au décrochage du jeune, à son retour à l'école et à ce qui le met à risque d'abandonner. Bien que l'équipe se soit arrêtée sur les perspectives à la fois du jeune, des parents et des intervenantes et intervenants scolaires, il ne sera question, dans cet article, que de la perspective des jeunes. Trois questions se sont posées : Pourquoi les jeunes quittent-ils l'école? Qu'est-ce qui fragilise ceux et celles qui envisagent de ne pas terminer leur secondaire? Qu'est-ce qui les motive à retourner sur les bancs de l'école?

Démarche et méthodologie

L'équipe a choisi de maintenir les instruments élaborés dans l'enquête menée par Ferguson *et al.* (2005) afin d'assurer la continuité de la recherche. Elle a donc procédé par entretien individuel semi-dirigé d'une durée approximative d'une heure auprès d'un échantillon sélectif constitué de jeunes décrocheurs, c'est-à-dire de jeunes qui ont quitté l'école depuis au moins six mois sans obtenir leur diplôme; d'élèves à risque, identifiés d'après les critères du Groupe de travail sur les itinéraires d'études pour les élèves à risque (Griffore *et al.*, 2003)⁴; et de raccrocheurs, soit ceux et celles qui sont de retour à l'école et qui ont reçu leur diplôme d'études secondaires ou qui l'obtiendront sous peu. À ces entretiens s'ajoutait un questionnaire socio-démographique qui permettait de contextualiser et de valider les données recueillies.

Tous les entretiens ont été enregistrés et analysés avec le programme *Ethnograph*. À partir d'un livre de codes élaborés dans le cadre de l'étude de Ferguson *et al.* (2005) et adaptés aux besoins additionnels, au moins deux chercheurs ont codé chacun des entretiens afin d'assurer la validité de l'analyse. L'équipe de recherche s'est servie du programme *Statistical Program for Social Sciences* (SPSS) pour faire la compilation des questionnaires sociodémographiques.

L'étude a porté sur huit régions, ce qui a permis de brosser un portrait de la situation dans des régions urbaines et rurales de concentration francophone et

3. Le rapport est disponible sur le site Web de l'Institut franco-ontarien de l'Université Laurentienne au <http://laurentienne.ca/ifo/IFO.html>

4. Une ou un élève à risque est défini selon les critères suivants : le rendement à l'élémentaire 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 %, l'acquisition des fondements est insuffisante pour satisfaire aux exigences du curriculum, les études antérieures étaient au niveau modifié ou fondamental sous l'ancien curriculum, l'engagement est pauvre ou l'assiduité faible, et la connaissance du français en tant que langue d'enseignement est insuffisante (Griffore *et al.*, 2003).

représentatives de l'Ontario français. Aux trois régions de population francophone déjà couvertes par l'étude de Ferguson *et al.* (2005), soit Toronto, Ottawa et Sudbury, se sont ajoutées cinq autres régions : Windsor, Est ontarien, Kapuskasing, Hearst et Hamilton. Au total, nous avons interviewé 84 jeunes : 54 jeunes garçons et 30 jeunes filles, ce qui correspond à la distribution recherchée, soit deux tiers garçons / un tiers filles, en accord avec celle des études canadiennes antérieures (Bowlby, 2005; Lemery, 2004)⁵. L'âge des répondantes et des répondants varie de 14 à 24 ans, la moyenne étant de 17,6 ans.

Cinq dimensions du décrochage

Les entretiens ont permis de dégager des facteurs contribuant au phénomène du décrochage, ce qui permet d'en mieux comprendre l'origine. Nous avons regroupé ces facteurs en cinq dimensions interagissant l'une sur l'autre. La première dimension, celle de l'environnement scolaire, traite du climat et de l'ambiance qui règnent à l'école. La deuxième, celle de l'environnement curriculaire et pédagogique, s'en démarque en portant sur l'aspect scolaire (les contenus) et sur l'enseignement à proprement parler. Les troisième et quatrième dimensions – l'environnement familial et l'environnement communautaire – se situent hors du cadre de l'école et portent sur les milieux dans lesquels habite l'élève. La cinquième dimension recoupe tous les facteurs individuels qui agissent sur la question à l'étude. C'est pour ainsi dire le filtre par lequel sont interprétées les autres dimensions.

Les facteurs que recourent ces dimensions peuvent protéger l'élève en le motivant à demeurer à l'école, ou, au contraire, le fragiliser, voire l'inciter à abandonner ses études. Ces facteurs, qui peuvent être à la fois source de risque et source de protection, sont ainsi facteurs de décrochage ou de rétention. L'aspect multidimensionnel permet de se faire une idée plus juste du parcours des jeunes et de comprendre que le décrochage est un processus qui se fait au fil des événements et sous l'influence d'une diversité de facteurs.

Première dimension : l'environnement scolaire

Sous l'environnement scolaire, nous avons identifié sept grands facteurs de protection ou de risque tels que les ont mentionnés les jeunes élèves franco-ontariens.

1. La philosophie de l'école ou le climat scolaire peuvent être perçus comme positifs ou négatifs selon que les jeunes y décèlent des barrières idéologiques, structurales ou langagières (discrimination, homophobie, intimidation). Par exemple, les jeunes parlent de *bullying* à l'école comme un facteur négatif, mais de l'appui général qu'ils y reçoivent comme un facteur positif.

5. Cette répartition selon le sexe correspond aux données de Statistique Canada qui faisaient valoir la sur-représentation masculine dans les taux de décrochage : en 2004-2005, 6,3 décrocheurs sur 10 étaient de jeunes hommes (Bowlby, 2005).

2. Les relations qu'entretiennent les élèves avec le personnel de l'école peuvent aussi être facteur de risque ou de protection. Un membre du personnel non enseignant peut ainsi faire toute la différence auprès d'un jeune.
3. Le rapport des jeunes au système disciplinaire sous-tend leur compréhension des règlements et la perception d'équité et de respect, et constitue, dans ce cas, un facteur de protection, ou leur non-compréhension et le non-respect, ce qui est, par conséquent, un facteur de risque.
4. La taille de l'école et des classes contribue à la protection ou au risque selon qu'elle est jugée comme favorisant ou non l'apprentissage. Par exemple, alors que certains jeunes trouvent leur classe trop nombreuse, d'autres allèguent ne pas avoir accès aux cours qui les intéresseraient en raison de la petite taille de l'école. Les écoles franco-ontariennes, en raison de leurs effectifs moindres, sont plus susceptibles que les écoles de langue anglaise d'offrir un moins grand éventail de cours. Les écoles en régions rurales le sont davantage (AEFO, 2005).
5. Le facteur de l'organisation structurelle de l'école permet de savoir si cette dernière répond ou ne répond pas aux besoins des jeunes et si elle est en mesure ou non de s'y adapter. Le placement des élèves dans des niveaux adaptés à leurs besoins et les programmes d'école alternative en sont de bons exemples.
6. Les expériences qui découlent des relations avec les camarades et avec les pairs de la classe teintent, elles aussi, de façon positive ou négative, l'image que se font les jeunes de leur expérience scolaire.
7. La perception d'une harmonie ou d'un conflit d'ordre culturel et linguistique est propre à l'école franco-ontarienne évoluant en milieu minoritaire. La langue, en l'occurrence le français, est-elle source de difficulté ou de facilité d'apprentissage? C'est l'une des questions que nous cherchions à cerner.

Deuxième dimension : l'environnement curriculaire et pédagogique

Au chapitre de l'environnement curriculaire et pédagogique, quatre grands axes se dégagent.

1. Le niveau de participation de l'élève et sa réussite scolaire l'incitent à évaluer d'un bon ou d'un mauvais œil son expérience. L'école est-elle perçue comme ennuyante ou stimulante?
2. Les relations individuelles qu'entretiennent les élèves avec leurs enseignantes et leurs enseignants se définissent selon que les premiers reçoivent ou ne reçoivent pas des seconds le soutien ou l'appui qui leur est nécessaire ou dont ils estiment avoir besoin. Les conseils et l'orientation sont-ils adéquats et appropriés?
3. Les questions de la pertinence du curriculum et de la qualité du matériel pédagogique reviennent à de nombreuses reprises. Les jeunes comprennent l'utilité d'un apprentissage quelconque ou la remettent en question.

4. Les stratégies d'enseignement interviennent dans le regard que posent les jeunes sur leur expérience scolaire. Y a-t-il diversité dans les styles d'enseignement, diversité qui tient compte des différents styles d'apprentissage? L'école leur offre-t-elle d'autres façons d'apprendre (tant sur le plan individuel qu'institutionnel)?

Troisième dimension : l'environnement familial

La dimension familiale comprend trois grands facteurs.

1. L'évolution et la dynamique de la famille englobent, entre autres, les liens affectifs et la communication entre les membres de la famille, la présence ou l'absence de routines. La discipline parentale est-elle comprise, est-elle jugée acceptable? La famille connaît-elle de nombreux changements (de résidence, de structure)?
2. Le soutien et l'encadrement que reçoit le jeune de la part des membres de sa famille pour demeurer ou non à l'école influe sur sa motivation à poursuivre ses études. Ce soutien se traduit par la participation de la famille à sa vie en général et à sa vie scolaire en particulier (Jimerson *et al.*, 2000; Fortin *et al.*, 2005).
3. Les rôles dévolus au jeune au sein de sa famille peuvent être nombreux. Certains jeunes sont amenés à remplacer un parent, à s'occuper de la famille, voire à être l'un des gagne-pain.

Quatrième dimension : l'environnement communautaire

La quatrième dimension situe l'élève dans son milieu communautaire et tient compte de trois facteurs.

1. La culture de la jeunesse, l'intégration sociale du jeune et les expériences qu'il ou elle connaît avec ses amis ne sont pas sans conséquences. Ces expériences sont-elles protectrices (saines habitudes de vie et activités diverses hors du cadre scolaire) ou à risque (usage de drogues et d'alcool)?
2. L'élève reçoit-il un soutien social, au sein de sa communauté, pour demeurer à l'école ou, au contraire, celle-ci l'incite-t-elle à abandonner ses études?
3. Le fait d'occuper un emploi rémunéré peut responsabiliser et valoriser les jeunes tout comme cela peut les fragiliser. Les écrits établissent clairement le parallèle entre le fait de travailler de trop nombreuses heures par semaine et la diminution de la performance scolaire et le désengagement vis-à-vis de l'école (Bushnik *et al.*, 2004).

Cinquième dimension : la dimension personnelle

Outre les quatre dimensions présentées ci-dessus, certains facteurs propres à chaque individu protègent ou fragilisent les jeunes dans leur parcours scolaire.

1. Leur santé physique et mentale et leurs habitudes de vie comprennent, notamment, la maladie et les handicaps dont souffrent certains jeunes.
2. Leur identité personnelle joue sur leur perception d'eux-mêmes.
3. Leurs aspirations et leurs attentes éducatives sont souvent garantes de leur motivation à terminer le secondaire.

C'est dans le cadre de ce dernier facteur que nous nous sommes posé des questions sur la représentation de l'avenir que se font les jeunes.

Perspectives des jeunes sur leur avenir socioéconomique

Comment les élèves à risque, les raccrocheurs et les décrocheurs envisagent-ils leur avenir? Quels étaient leurs plans d'avenir alors qu'ils étaient encore à l'école ou, le cas échéant, avant que leur situation ne se fragilise? Quels sont leurs plans aujourd'hui? Bref, que se proposent-ils de faire?

Bien qu'il ne s'agisse que de pistes de réflexion qui mériteraient d'être approfondies dans des études ultérieures, le regard que nous posons permet néanmoins de dégager quelques grandes lignes. D'emblée, certaines questions s'imposent. D'abord, y a-t-il convergence entre les trois catégories de jeunes quant à leurs attentes et à leurs aspirations en éducation? Si oui, sur quels points? Si non, en quoi leurs attentes diffèrent-elles? Puis, pouvons-nous qualifier ces attentes de réalistes ou sont-elles utopiques?

Le décrochage scolaire est, comme nous l'avons déjà mentionné, un processus multidimensionnel. Bien qu'une goutte puisse souvent faire déborder le vase, cet événement s'ajoute à plusieurs autres événements tissés dans le parcours des jeunes. Leurs attentes et leurs projets d'avenir font partie des facteurs qui peuvent les inciter à terminer leurs études secondaires ou, au contraire, à décrocher. Examinons les propos des jeunes selon qu'ils sont élèves à risque, raccrocheurs ou décrocheurs.

Les élèves à risque

Les élèves à risque, rappelons-le, sont ceux qui ont déjà exprimé d'une façon quelconque l'intention d'abandonner leurs études ou qui ne réussissent pas leurs études de façon satisfaisante, selon les normes établies par le ministère (Griffore *et al.*, 2003). Ces élèves sont vulnérables sur le plan de la réussite académique. Si les facteurs des cinq dimensions jouent incontestablement dans leur persévérance scolaire, qu'en est-il de leurs attentes?

Les propos que nous avons recueillis⁶ semblent indiquer que s'ils n'abandonnent pas, c'est à cause de leur persévérance – de leur endurance, comme ils aiment bien le dire.

INTERVIEWER – Est-ce que tu as déjà pensé de quitter l'école?

ÉLÈVE – Non. Ça serait vraiment stupide. Je l'haïs, mais je sais que je dois le faire. *It's like, I'd be anywhere else but here.* Mais je sais que si je reste c'est mieux pour moi et mon futur.⁷

6. Pour en conserver la couleur régionale et pour fournir des indications du niveau d'expression des répondants, nous avons reproduit les extraits des entretiens avec les jeunes tels quels. Cependant, nous en fournissons en note une transcription en français standard pour en améliorer la compréhension.

7. INTERVIEWER – Est-ce que tu as déjà pensé à quitter l'école?

ÉLÈVE – Non. Ça serait vraiment stupide. Je hais l'école, mais je sais que je dois y aller. Je préférerais être ailleurs, n'importe où. Mais je sais que si je reste, c'est mieux pour moi et mon avenir.

ÉLÈVE – Je me suis rendu compte que [...] tout le monde sont à l'école pis c'est un stade de la vie qui faut que tu passes par là. Fait que, t'aussi bien de prendre son mal en patience pis y aller pis le faire.⁸

ÉLÈVE – [...] C'est pas rose à toutes les jours, mais au moins ça sert à quelque chose tu sais. Faut vraiment avoir ça pour avoir un futur. Si tu veux avoir une job dans une épicerie toute ta vie, lâche l'école [...] sinon, continue, ça vaut la peine.⁹

Cette persévérance est largement motivée par le fait que ces jeunes connaissent souvent le métier ou la profession qu'ils désirent exercer et les exigences académiques qui s'y rattachent.

ÉLÈVE – J'essaye d'aller à mes cours. [...] *I do my best*. Je sais que je vais aller au collège.¹⁰

ÉLÈVE – Je veux [...] m'impliquer dans *metal working* parce que j'aime ça. Ça c'est aussi un petit peu comme [...] un de mes loisirs. Je vais dans un garage, je prends des matériaux et je les coupe et pis j'essaie de faire des choses avec ça. Comme un passe-temps. [...] Pis après l'école je pense que au moins 12^e année, je veux prendre un cours, pis essayer ça. Aller dans un *shop* pis voir si j'aime ça, pis si j'aime ça je vais peut-être m'appliquer dans un collège.¹¹

Les raccrocheuses et les raccrocheurs

Les élèves qui retournent sur les bancs de l'école afin d'y obtenir leur diplôme d'études secondaires après avoir abandonné leurs études choisissent de le faire en grande partie parce que leur expérience sur le marché du travail ou, tout au plus, à l'extérieur de l'école, n'a pas été concluante. Plusieurs le diront : sans diplôme, l'avenir n'est pas prometteur.

Leurs propos sont teintés de frustration à l'égard de cette expérience sur le marché du travail, qu'ils aient réussi à y percer ou non. Les frustrations qu'ils expriment le plus clairement se rapportent au salaire et à la précarité de l'emploi. Gagnon et Brunel (2005) font un constat similaire quant à ce qui amène les jeunes à retourner à l'école pour obtenir leur diplôme d'études secondaires.

8. ÉLÈVE – Je me suis rendu compte que [...] tout le monde va à l'école, que c'est un stade de la vie et il faut passer par là. Ça fait qu'il est préférable de prendre son mal en patience, d'y aller, puis de le faire.

9. ÉLÈVE – [...] Ce n'est pas rose tous les jours, mais au moins ça sert à quelque chose. Il faut vraiment avoir ça pour avoir un avenir. Si tu veux avoir une job dans une épicerie toute ta vie, lâche l'école [...], sinon, continue, ça en vaut la peine.

10. ÉLÈVE – J'essaye d'aller à mes cours. [...] Je fais de mon mieux. Je sais que je vais aller au collège.

11. ÉLÈVE – Je veux [...] m'impliquer dans la métallurgie parce que j'aime ça. C'est aussi un petit peu comme [...] un de mes loisirs. Je vais dans un garage, je prends des matériaux et je les coupe et j'essaie de faire des choses avec ça. Comme un passe-temps. [...] Après l'école, je pense, après au moins la 12^e année, je veux prendre un cours et essayer. J'irai travailler dans un atelier pour voir si j'aime ça, et si j'aime ça, je vais peut-être faire une demande à un collège.

JEUNE – Je pensais que je pourrais le faire pas d'école. Je pourrais, mais ce n'est pas une vie. [...] C'est une vie dure avec pas d'école. [...] Quand j'ai commencé oui, j'ai aimé ça, mais le plus longtemps que je le fais, [...] j'étais plus [...] frustré avec mon travail. [...] Tu fais pas d'argent. Ça fait pas de sens. Travailler pour comme 9 \$ par heure, c'est pas une vie, tu sais.¹²

JEUNE – Je voulais pas travailler pour 8 \$ de l'heure pour le reste de ma vie non plus. [...] Il a beaucoup de raisons que chus revenu. Je voulais juste pas travailler comme un chien pour le reste de ma vie, tu sais.¹³

JEUNE – Je voulais pas travailler dans un magasin de souliers pour le restant de ma vie.¹⁴

JEUNE – Tu dois penser qu'est-ce qu'il y a lendemain pour vous [...] Moi je trouve qu'il y a comme 40 ans, tu avais besoin du secondaire pour avoir un bon travail mais on pouvait quand même travailler. Maintenant, il faut qu'au moins on aille à l'école secondaire. Dans 20 ans de maintenant ça va être au moins le collège. Alors de plus en plus, on a besoin de plus d'éducation pour avoir le même travail. Comme où moi je travaille je suis même pas supposé d'être là si j'ai pas un diplôme de secondaire.¹⁵

JEUNE – Je travaillais à Food Basics pis [...] j'ai pas aimé ça du tout parce que [...] ils me donnaient les heures à temps plein, pis après ça ils me les donnaient pas [...].¹⁶

Certains des jeunes raccrocheurs envisagent de poursuivre leurs études au niveau postsecondaire. Ce qui importe, toutefois, c'est l'obtention du diplôme de fin d'études secondaires et la possibilité de se faire une meilleure vie.

JEUNE – Mes projets? Ben comme c'est là, faut que je finisse ma 12^e année. Il me reste pas grand-chose là. Chus dans un cours de *computers* icitte là. Pis là, chus tout en train de m'organiser pour aller au collège là.¹⁷

12. JEUNE – Je pensais que je pourrais m'en sortir sans l'école. Je pourrais, mais ce n'est pas une vie. [...] C'est une vie dure sans diplôme. [...] Quand j'ai commencé, j'ai aimé ça, mais le plus longtemps que je le fais, [...] le plus [...] frustré que je suis avec mon travail. [...] Tu ne fais pas d'argent. Ça n'a pas de bon sens. Travailler pour 9 \$ l'heure, c'est pas une vie, tu sais.

13. JEUNE – Je ne voulais pas travailler à 8 \$ l'heure pendant le reste de ma vie, non plus. [...] Il y a plusieurs raisons pour lesquelles je suis revenu. Je ne voulais tout simplement pas travailler comme un chien pendant le reste de ma vie, tu sais.

14. JEUNE – Je ne voulais pas travailler dans un magasin de souliers pendant le reste de ma vie.

15. JEUNE – Tu dois penser à ce qu'il y a le lendemain pour toi. [...] Moi, je trouve qu'il y a 40 ans, tu avais besoin d'un diplôme d'études secondaires pour avoir un bon emploi, mais tu pouvais quand même travailler sans diplôme. Maintenant, il faut avoir au moins complété le secondaire. Dans 20 ans, ça va être au moins le collège. Alors, on a besoin de plus en plus de scolarité pour avoir le même travail. Comme moi, où je travaille, je ne suis même pas supposé d'être là sans diplôme d'études secondaires.

16. JEUNE – Je travaillais à Food Basics [une épicerie], et [...] je n'ai pas aimé ça du tout parce que [...] les superviseurs me donnaient des heures, à temps plein, et, après ça, ils ne me les donnaient pas [...].

17. JEUNE – Mes projets? Comme c'est là, il faut que je finisse ma 12^e année. Il ne me reste pas grand-chose à faire. Je suis un cours d'informatique. Et je suis en train de m'organiser pour aller au collège.

INTERVIEWER – Quels étaient tes projets au moment où tu as abandonné l'école secondaire pour la première fois?

JEUNE – J'en avais pas, j'étais sans vie.

INTERVIEWER – Quels sont tes projets maintenant?

JEUNE – [...] finir le secondaire, aller au collège ou à l'université, devenir actrice.¹⁸

Les décrocheuses et les décrocheurs

Qu'en est-il des jeunes qui ont abandonné l'école secondaire sans obtenir leur diplôme de fin d'études? Malgré le fait qu'ils aient décroché, ils reconnaissent, à l'instar des autres élèves, l'importance de terminer leur scolarité.

JEUNE – C'est l'école qui fait le futur [...]. C'est comme j'aurais jamais une bonne job. Tu sais il faut que je retourne chercher ma 12^e année pour avoir une bonne job avec des *benefits* pis ça. Tu sais tout le monde est pareil. Tout le monde faut sa 12^e année mais moi je l'ai pas. J'ai ainque une 9^e année. À Postes Canada t'as les *benefits*, t'as tout. Pourquoi rester à l'école, dans ma situation?¹⁹

JEUNE – Les meilleures jobs c'est en ayant ta 12^e année. C'est là que tu vas aller chercher les plus gros salaires, les meilleures professions, les jobs avec toutes les *benefits* [...]. Même asteur, ramasser des poubelles ça prend une 12^e année. [...] C'est comme, je pense le trois quarts du monde qui lâche l'école ils finissent toutes sur la rue. Ils finissent avec rien. Ils finissent des *bums*.²⁰

Bien qu'ils reconnaissent l'apport du diplôme d'études secondaires pour un avenir meilleur, ce ne sont pas tous les jeunes qui projettent de terminer leurs études secondaires. En fait, s'il est une chose récurrente dans leurs propos, c'est le sentiment d'impuissance qui s'en dégage : face au système scolaire, face au marché du travail, face à leur avenir. Nous sentons bien qu'ils perçoivent leurs rêves comme anéantis : il est trop tard à leurs yeux et ils s'estiment pris dans un étau.

INTERVIEWER – Alors quand tu as décidé d'abandonner et de quitter l'école, quels étaient tes plans, tes projets?

18. INTERVIEWER – Quels étaient tes projets au moment où tu as abandonné l'école secondaire pour la première fois?

JEUNE – Je n'en avais pas, j'étais sans projet d'avenir.

INTERVIEWER – Quels sont tes projets maintenant?

JEUNE – [...] finir le secondaire, aller au collège ou à l'université, devenir comédienne.

19. JEUNE – C'est l'école qui fait l'avenir [...]. C'est que je n'aurais jamais une bonne job. Tu sais, il faut que je retourne terminer ma 12^e année pour avoir une bonne job avec des avantages sociaux. Tu sais, tout le monde est pareil. Tout le monde doit avoir sa 12^e année; mais moi, je ne l'ai pas. J'ai seulement une 9^e année. À Postes Canada, tu as les avantages, et tout ça. Pourquoi rester à l'école, dans ma situation?

20. JEUNE – Les meilleurs jobs, ça vient avec ta 12^e année. C'est là que tu vas chercher les plus gros salaires, les meilleures professions, les jobs avec tous les avantages [...]. Même, aujourd'hui, ça prend une 12^e année pour ramasser des poubelles. [...] C'est que, je pense, les trois quarts des gens qui laissent l'école finissent dans la rue. Ils finissent avec rien. Ils deviennent des bons à rien.

JEUNE – Je voulais faire le correspondance ou comme *home school*, *night school* ou quelque chose, mais je pensais pas que je pourrais la faire alors j'ai jamais fait.

INTERVIEWER – Quels sont tes projets maintenant? Puis comment espères-tu les réaliser?

JEUNE – Je veux retourner à l'école et graduer j'espère, mais je le sais pas vraiment qu'est-ce qui va arriver.²¹

JEUNE – Je travaille à l'été. C'est le seul temps que tu peux travailler sans l'école.²²

JEUNE – Comme je suis né en construction fait que pour faire ça, ça me prend une 12^e année pour aller au niveau collège pour pouvoir apprendre ça. Fais que j'ai des plans [...] J'y pense beaucoup avoir ma 12^e année [...]. L'architecture, j'aime l'architecture, j'aimerais ça. Mais c'est juste des plans. J'y pense. J'aimerais ça pouvoir [mais] en ce moment je ne peux pas. Faut que je fasse vivre ma famille. Ma famille c'est ma priorité. [...] Je pense que j'aurais pu finir. Comme là, surtout là, il ne me manquait même pas une année à finir. Je pense que j'aurais fini pis j'aurais pas probablement été dans les études. Aller me placer haut placé. J'aurais probablement eu 25 ans pis j'aurais eu une job avec de la belle argent. J'aurais été bien placé [...] moi là. C'est trop tard là. M'a y retourner mais que je peuve.²³

Le milieu joue de part et d'autre sur les perspectives d'emploi des jeunes et, par ricochet, sur l'importance qu'ils accordent au fait de terminer les études secondaires.

JEUNE – [Mes parents] me le disaient. Reste à l'école. Ils me disaient que ça prendrait une 12^e année pour tout faire. Moi, je me disais, non. Mes cousins n'ont pas pis y font ce qu'ils veulent pis moi je suis pareil comme les autres. Oui j'ai une job, oui je fais de la belle argent mais si j'aurais ma 12^e année je ferais encore de la plus belle argent. [...] J'ai vu beaucoup de parenté dans ma famille comme ils ont pas fini l'école pis y ont toutes des bonnes

21. INTERVIEWER – Alors quand tu as décidé d'abandonner et de quitter l'école, quels étaient tes plans, tes projets?

JEUNE – Je voulais faire les cours par correspondance ou l'école à la maison, les cours du soir, ou quelque chose, mais je ne pensais pas que je pourrais le faire. Alors, je ne l'ai jamais fait.

INTERVIEWER – Quels sont tes projets maintenant? Puis, comment espères-tu les réaliser?

JEUNE – Je veux retourner à l'école et obtenir mon diplôme, j'espère, mais je ne sais pas vraiment ce qui va arriver.

22. JEUNE – Je travaille au cours de l'été. C'est le seul temps pendant lequel je peux travailler sans avoir de diplôme.

23. JEUNE – Comme je suis né en construction, pour faire ça, ça me prend une 12^e année : pour aller au collège et pouvoir apprendre ça. Ça fait que j'ai des plans [...] Je pense beaucoup à terminer ma 12^e année [...]. L'architecture, j'aime l'architecture, j'aimerais ça. Mais c'est juste des plans. J'y pense. J'aimerais ça pouvoir ; en ce moment, je ne peux pas. Il faut que je fasse vivre ma famille. Ma famille c'est ma priorité. [...] Je pense que j'aurais pu finir. Il ne me restait même pas une année à faire pour finir. Je pense que j'aurais fini, pis je n'aurais pas probablement continué mes études. Pour avoir un poste haut placé. J'aurais probablement eu à 25 ans une job avec un bon salaire. J'aurais été bien placé [...]. C'est trop tard, là. Je vais y retourner quand je le pourrai.

jobs pis des bons salaires [...] Je me dis à moi même si les autres ont pas fini l'école pis ils ont de l'argent pourquoi pas pour moi.

INTERVIEWER – Qu'est-ce que tu dis par beaucoup de parents dans ta famille n'ont pas fini l'école puis ils ont de bons boulots? Qu'est-ce que tu veux dire par là?

JEUNE – Mes cousins, ils ont pas fini. Ils ont ainque lâché l'école pis ils sont faits des bons boulots. J'ai pensé pouvoir faire la même [chose] qu'eux autres puis suivre leurs pas.²⁴

JEUNE – Quand j'ai été dans une plus grosse ville, ben j'ai vu que tu pourrais faire de l'argent [...] sans 12^e ou sans 10^e [...] si t'es capable de travailler. Pis tu faisais de l'argent quand même assez pour survivre pis payer un loyer. So j'ai perdu intérêt complet.²⁵

Un certain nombre d'entre eux envisagent le retour à l'école. Mais souvent ce retour ne se dessine dans leur esprit que par une aide extérieure quelconque, soit par l'entremise d'un organisme social, soit par une reconnaissance des crédits ou de l'expérience. C'est ce que disent les jeunes lorsque nous leur demandons d'exposer leurs projets de l'heure.

JEUNE – Juste travailler pour avoir de l'argent. [...]

INTERVIEWER – Quel métier tu veux exercer?

JEUNE – Umm *welding* parce [...] *social services* va payer pour la *course*.

INTERVIEWER – Alors tu voudrais aller prendre ce cours-là?

JEUNE – Oui mais tu as besoin la 12^e année.²⁶

JEUNE – De travailler pis je veux retourner à l'école. Mais j'attends pour recevoir des crédits de maturité. Si je peux recevoir des crédits de maturité, je vas y retourner à l'école parce qu'il me manque comme 12 crédits je pense.²⁷

24. JEUNE – [Mes parents] me le disaient: « Reste à l'école. » Ils me disaient que ça prendrait une 12^e année pour tout faire. Moi, je me disais: « Non. Mes cousins n'en ont pas, et ils font ce qu'ils veulent. Puis moi, je suis comme les autres » Oui, j'ai une job; oui, je fais du bel argent; mais si j'avais ma 12^e année, je ferais encore du plus bel argent. [...] J'ai vu beaucoup de membres de ma parenté, dans ma famille, qui n'ont pas fini l'école secondaire et qui ont des bonnes jobs et des bons salaires [...] Je me dis que si eux autres n'ont pas fini l'école secondaire et ils ont de l'argent, pourquoi pas moi.

INTERVIEWER – Qu'est-ce que tu veux dire par beaucoup de membres de ta parenté, dans ta famille, n'ont pas fini l'école secondaire et ont de bons boulots? Qu'est-ce que tu veux dire par là?

JEUNE – Mes cousins, ils n'ont pas fini. Ils ont tout simplement laissé l'école; puis ils se sont trouvé de bons boulots. J'ai pensé pouvoir faire la même chose qu'eux autres, puis suivre leurs pas.

25. JEUNE – Quand je suis allé dans une plus grosse ville, bien, j'ai vu que tu pouvais faire de l'argent [...] sans 12^e ou sans 10^e [...] si tu es capable de travailler. Puis tu faisais de l'argent quand même assez pour survivre, puis pour payer le loyer. Alors, j'ai complètement perdu intérêt.

26. JEUNE – Juste travailler pour avoir de l'argent. [...]

INTERVIEWER – Quel métier veux-tu exercer?

JEUNE – Hum... La soudure, parce que [...] le bien-être social va payer les cours.

INTERVIEWER – Alors tu voudrais aller prendre ce cours-là?

JEUNE – Oui, mais tu as besoin de la 12^e année.

27. Des crédits scolaires sont accordés aux élèves qui, lorsqu'ils retournent à l'école, font valoir l'expérience acquise à l'extérieur de l'école.

JEUNE – De travailler, puis je veux retourner à l'école. Mais j'attends de recevoir des crédits de maturité.

Si je peux recevoir des crédits de maturité, je vais retourner à l'école parce qu'il ne me manque qu'à peu près 12 crédits, je pense.

CONCLUSION

Il est évident que les jeunes, qu'ils aient décroché de l'école, qu'ils soient à risque de le faire ou qu'ils aient raccroché, aspirent à un avenir prometteur. Ce faisant, les jeunes ne remettent pas en question l'importance d'obtenir leur diplôme de fin d'études secondaires. À ce chapitre, il y a convergence des propos. Mais malgré cela, certains d'entre eux choisissent d'abandonner. Pourquoi quittent-ils l'école? Pourquoi n'y retournent-ils pas?

L'analyse multidimensionnelle que nous avons menée brièvement permet de saisir la diversité et la complexité des facteurs en jeu dans le choix que font les jeunes. Il nous reste à déterminer comment les diverses dimensions qui influencent la destinée de ces jeunes peuvent les orienter vers l'autodétermination et vers l'acquisition de compétences qui leur permettront d'accéder au mieux-être auquel ils aspirent.

Le fait de nous être penchés sur un facteur – celui des attentes et des aspirations – nous a permis de brosser un portrait de l'avenir des jeunes selon leur parcours. Les élèves à risque semblent persévérer du fait qu'ils ont une idée plus claire de leur avenir professionnel, tandis que les raccrocheuses et les raccrocheurs sont davantage motivés par une expérience moins concluante sur le marché du travail. Quant à l'impuissance qu'expriment les décrocheuses et les décrocheurs, impuissance qui se traduit dans plusieurs facettes de leur vie – au travail, à la maison, dans leur perception d'eux-mêmes – elle accentue l'importance d'une éducation adaptée aux besoins des jeunes, à leurs aspirations et à leur potentiel socioéconomique. Quel que soit leur parcours, tous soulignent néanmoins l'importance du diplôme.

La compréhension que nous dégageons de la perception qu'entretiennent ces jeunes à l'égard du marché du travail selon leur choix de parcours n'est qu'une première piste, mais elle permet d'entrevoir la richesse que pourraient déceler d'autres analyses multifactorielles et multidimensionnelles. Plusieurs questions mériteraient d'être approfondies et il y aurait lieu de mener cette étude sur une plus grande échelle, afin de déterminer l'importance relative de chacun des facteurs identifiés.

Références bibliographiques

- AEFO (2005). *Nos écoles, notre avenir*. Document de consultation, Association des enseignantes et enseignants franco-ontariens. [www.aefo.on.ca]
- AGENCE DE SANTÉ PUBLIQUE DU CANADA (2002). *Les déterminants de la santé*. [www.phac-aspc.gc.ca]
- ALLAIRE, G., L. DURAND et S. LAFLAMME (2005a). Les entreprises ontariennes et le bilinguisme : la perception des employeurs. *Revue du Nouvel-Ontario*, n° 30, p. 43-88.

- ALLAIRE, G., J. MICHAUD, J. BOISSONNEAULT, D. CÔTÉ et P. DIALLO (2005b). *Le décrochage au secondaire en Ontario français : le point de vue des jeunes*. Rapport présenté à la Direction des politiques et programmes d'éducation de langue française du ministère de l'Éducation de l'Ontario. Sudbury (Ont.) : Institut franco-ontarien, Université Laurentienne, 63 p.
- BOWLBY, G. (2005). *Taux de décrochage provinciaux – Tendances et conséquences*, n° 81-004-XIF au catalogue de Statistique Canada.
- BRONFENBRENNER, U. (1995). Developmental ecology through space and time : Future perspectives, dans *Examining Lives in Context*, sous la direction de P. Moen, G. Elder et K. Luscher. Washington : American Psychological Association.
- BUSHNIK, T., L. BARR-TELFORD et P. BUSSIÈRE (2004). *In and out of high school : First results from the second cycle of the Youth in Transition Survey, 2002*. Statistics Canada. Culture, Tourism and the Centre for Education Statistics Division. Catalogue n° 81-595-MIE2004014. [<http://www.statcan.ca/english/research/81-595-MIE/81-595-MIE2004014.pdf>]
- 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. [<http://www.cmec.ca-publications-BackgroundLiteracy.fr.pdf.url>]
- DEI, G., J. MAZZUCA, E. MCISAAC et J. ZINE (1997). *Reconstructing 'drop-out' : A critical ethnography of the dynamics of Black students' disengagement from school*. Toronto : University of Toronto Press Inc.
- FAUCHER, R. (mars 2001). *L'école française en milieu minoritaire*. *Revue documentaire*. Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les études minoritaires (CIRCEM).
- FERGUSON, B., K. TILLECZEK, K. BOYDELL et J. ANNEKE RUMMENS (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, May 30, 2005, 173 p.
- FORTIN, L., D. MARCOTTE, É. ROYER et P. POTVIN (2005). Facteurs personnels, scolaires et familiaux différenciant les garçons en problèmes de comportement du secondaire qui ont décroché ou non de l'école. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 8, n° 2, p. 79-88.
- FORTIN, L., É. ROYER, P. POTVIN, D. MARCOTTE et É. YERGEAU (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, vol. 36, n° 3, p. 219-231.

- GAGNON, C. et M.-L. BRUNEL (2005). Les raccrocheurs adultes : motivation et persistance aux études à l'ordre secondaire. *Carriérologie, Revue francophone internationale*, vol. 10, n° 2. [www.carrierologie.uqam.ca]
- GRIFFORE, J., M. GOUTHRO et D. 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, 85 p.
- JACQUES, M. (2003). Accompagner les jeunes hors-école. *Carriérologie, Revue francophone internationale*, vol. 9, n° 1. [www.carrierologie.uqam.ca]
- JANOSZ, M., P. GEORGES et S. PARENT (1998). L'environnement éducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue canadienne de psychoéducation*, vol. 27, n° 2, p. 285-306.
- JIMERSON, S., B. EGELAND, L.A. SROUFE et B. CARLSON (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology*, vol. 38, n° 6, p. 525-549.
- KING, A.J.C., W.K. WARREN, J.C. BOYER et P. CHIN (2005). *Double Cohort Study, Phase 4 Report*. Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 146 p.
- KNIGHTON, T. et P. BUSSIÈRE (2006). *Liens entre les résultats éducationnels à l'âge de 19 ans et la capacité en lecture à l'âge de 15 ans*. Statistique Canada et Ressources humaines et Développement social Canada, n° 81-595-MIF2006043 au catalogue de Statistique Canada.
- LEMERY, J.-G. (2004). *Les garçons à l'école : une autre façon d'apprendre et de réussir*. Québec : Les Éditions de la Chenelière.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (2004). *L'aménagement linguistique. Une politique au service des écoles et de la communauté de langue française de l'Ontario*. Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 29 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (2003). Communiqué : *Les élèves du secondaire éprouvant des difficultés obtiennent de l'aide supplémentaire pour réussir*. Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- OCDE et STATISTIQUE CANADA (2005). *Apprentissage et réussite. Premiers résultats de l'enquête sur la littératie et les compétences des adultes*. Canada : Ministère de l'Industrie, et Paris : Organisation de coopération et de développement économiques.
- PICARD, L. et G. ALLAIRE (2005). *Deuxième rapport sur la santé des francophones de l'Ontario*. Programme de recherche, d'éducation et de développement en santé publique et Institut franco-ontarien, Université Laurentienne, décembre, 144 p.
- ROSENTHAL, B.S. (1998). Non-school correlates of dropout : An integrative review of the literature. *Children and Youth Services Review*, vol. 20, n° 5, p. 413-433.

- RUMBERGER, R.W. (2001). *Why Students Drop Out of School and What Can Be Done*. Communication prononcée à la conférence "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.
[<http://www.civilrightsproject.harvard.edu/research/dropouts/rumberger.pdf>]
- SCHARGEL, F.P. et J. SMINK (2001). *Strategies to Help Solve Our School Dropout Problem*. Larchmont, NY : Eye on Education.
- SHANNON, G.S. et P. BYLSMA (2003). *Nine Characteristics of High Performing School*. Olympia, W.A. : OSPI.
- SOUTH, S.J., E.P. BAUMER et A. LUTZ (2003). Interpreting Community Effects on Youth Educational Attainment. *Youth & Society*, vol. 35, n° 1, p. 3-36.
- SOUTH, S.J. et K.D. CROWDER (1999). Neighborhood Effects on Family Formation. Concentrated Poverty and Beyond. *American Sociological Review*, vol. 64, n° 1, p. 113-132.
- THURLOW, M.L., M.F. SINCLAIR et D.R. JOHNSON (2002). Students with disabilities who drop out of school : Implications for policy and practice. *Examining Current Challenges in Secondary Education and Transition*, vol. 1, National Center on Secondary Education and Transition.
- TILLECZEK, K. (2004). The illogic of youth driving culture. *The Journal of Youth Studies*, vol. 7, n° 4, p. 479-493.
- UNESCO (2004). *Rapport mondial de suivi de l'EPT 2003-2004*. Unesco Publishing.
[<http://portal.unesco.org/>]
- VALLERAND, D. et C.B. SÉNÉCAL (1992). Une analyse motivationnelle de l'abandon des études. *Apprentissage et socialisation*, vol. 15, n° 1, p. 49-62.
- WOODS, E. G. (1995). *Reducing the Dropout Rate*. School Improvement Research Series (SIRS). Research You Can Use. États-Unis : Northwest Regional Educational Laboratory.