

Le décrochage des élèves francophones du cycle secondaire du Nord de l'Ontario et l'accès à l'éducation à distance

Denis Haché et George E. Burns

Résumé

Le taux des échecs et de l'abandon scolaire, au niveau secondaire chez les élèves autochtones, francophones et anglophones est relativement élevé dans le Nord de l'Ontario, plus particulièrement dans les régions isolées qui ne possèdent pas toute la gamme des services éducatifs. Cet article est extrait d'une étude des populations en question et traite des facteurs psychosociologiques qui affectent l'accessibilité, la rétention et le décrochage des élèves francophones du cycle secondaire en provenance des petites communautés isolées du Nord de l'Ontario et de leurs implications pour l'éducation à distance (Haché, Burns, Boissonneault et Haynes, 1994). L'étude reconnaît l'importance de l'éducation à distance comme complément au système éducationnel traditionnel, et aussi, comme une des solutions aux problèmes scolaires dont ont à faire face les parents, les éducateurs, les élèves et les décrocheurs des régions isolées. Les recommandations de l'étude suggèrent un ensemble d'initiatives aptes à institutionnaliser les services d'éducation à distance au secondaire afin de mieux desservir les populations en question.

Abstract

School failure and dropout rates among Native, French, and English secondary school students is relatively high in Northern Ontario, specifically in remote areas where the full range of education services is not available. This article, an extract from a study of these populations, examines psychological and social factors impacting distance education and school accessibility, retention, and dropout among French secondary school students living in small and remote communities of Northern Ontario (Haché, Burns, Boissonneault, & Haynes, 1994). This study recognizes the importance of distance education as a supplement to the traditional education system and one of the solutions to school issues facing parents, educators, students, and dropouts living in these areas. The study recommends a set of initiatives to institutionalize secondary school distance education services in order to better serve these populations.

Introduction

Quoique le taux d'échec et d'abandon scolaire au niveau du secondaire des élèves autochtones, francophones et anglophones de l'Ontario et d'ailleurs est un phénomène fort bien connu (Bordeleau, 1988; Burns et Williams, 1986; Churchill, Frenette et Quazi, 1985; Ekstrom, Gertz, Pollack et Rock, 1987; Frenette, Quazi et Stokes, 1990; Guindon, Émond, Le Brun et Thiffault, 1985; Laflamme et Dennie, 1990; MacKay et Myles, 1989; Nelson et Minore, 1988; Quirouette, St.-Denis et Huot, 1989; Radwanski, 1987; Savas, 1988), les facteurs qui contribuent à cette situation le sont un peu moins. En effet, il est difficile d'identifier les facteurs nombreux et complexes qui contribuent à cette situation, ce qui fait que les efforts déployés pour y remédier ne sont pas toujours couronnés de succès. En Ontario, le taux d'abandon scolaire est d'environ 30% et ce taux est un peu plus élevé auprès de certaines populations étudiantes de petites communautés isolées des régions du Nord-Est, du Moyen-Nord et du Nord-Ouest de la province.

Les élèves en provenance des petites régions isolées du Nord de l'Ontario font face à un problème d'accessibilité aux études secondaires du fait qu'il n'existe que peu de services éducatifs dans leur région. Ceux qui fréquentent l'école secondaire doivent, en conséquence, voyager de longues distances par autobus scolaire ou encore trouver chambre et pension près de l'école qu'ils fréquentent. Ces séjours, hors du foyer et loin de la famille, peuvent s'étendre d'une semaine à plusieurs mois. Ce phénomène d'éloignement et de dépaysement crée à cette population d'élèves des facteurs psycho-sociologiques particuliers qui contribuent au décrochage chronique et au faible taux de rétention.

Il existe toutefois un réseau d'éducation à distance qui dessert les régions isolées du Nord de l'Ontario mais dont les services sont surtout concentrés au niveau collégial et universitaire. Ce réseau provincial, appelé Contact Nord, ne fait que commencer à offrir des cours au niveau secondaire pour la population à l'étude. Il est à noter qu'au Canada, l'éducation est de juridiction provinciale.

C'est dans ce contexte, que l'équipe de recherche a entrepris d'identifier, d'examiner et de clarifier les facteurs sociologiques et psycho-sociologiques qui contribuent à de telles situations. Dans sa finalité, le projet devait fournir des recommandations pouvant améliorer l'égalité d'accès et de résultats auprès des populations étudiantes autochtones, francophones et anglophones des petites communautés isolées des régions en question.

Les objectifs se résument ainsi:

- identifier auprès des populations étudiantes autochtones, francophones et anglophones des régions sélectionnées, leurs aspirations et leurs attentes face au secondaire, au postsecondaire et à l'emploi;

- identifier les caractéristiques structurelles qui affectent l'accessibilité à l'éducation secondaire des élèves autochtones, francophones et anglophones des régions sélectionnées du Nord de l'Ontario;
- identifier et caractériser les déterminants sociologiques et psychologiques qui affectent le taux de fréquentation scolaire des élèves autochtones, francophones et anglophones des régions sélectionnées du Nord de l'Ontario;
- identifier et caractériser les déterminants sociologiques et psychologiques qui affectent le taux de réussite et de succès des cours du secondaire auprès des élèves autochtones, francophones et anglophones des régions sélectionnées du Nord de l'Ontario, et;
- de ces résultats, élaborer un ensemble de politiques d'éducation à distance permettant d'améliorer l'accessibilité aux cours du secondaire pour ainsi augmenter le taux de succès des élèves autochtones, francophones et anglophones des petites communautés isolées du Nord de l'Ontario.

Toutefois, pour le présent article nous nous concentrons sur la population francophone qui a participé à l'étude. Les résultats d'analyse de la population autochtone font l'objet d'un second article en voie de publication (Burns et Haché, 1997).

Le cadre théorique

La pédagogie critique représente un mode d'analyse des institutions éducatives au sein d'un système social qui permet de remettre en question la nature, l'étendue et le contexte des construits sociaux en termes d'accès, d'égalité et de qualité des résultats du système éducationnel (Freire, 1994).

La recherche normative en scolarisation et en éducation ainsi que la pensée et la théorie organisationnelles contiennent les tendances et les concepts de base qui étayaient le développement et la mise en oeuvre des politiques éducationnelles. L'une de ces tendances est, sans contredit, le discours libéral qui veut promouvoir l'égalité des chances pour tous comme le fondement de l'égalité sociale. Bref, selon cette perspective libérale, on cherche à promouvoir l'accès et l'intégration au sein du système existant qui, historiquement, s'est affiché comme racial, attentatoire et discriminatoire à l'égard des minorités. Selon la perspective de la pédagogie critique, le système éducationnel actuel a systématiquement traité, de manière inégale et marginale les élèves féminins, les élèves des minorités linguistiques et ethniques, les élèves autochtones, les élèves en provenance de niveaux socio-économiques faibles et les élèves des régions rurales et isolées. Le discours de la pédagogie critique soutient que les croyances, les valeurs, les attitudes, les aspirations, les buts, les politiques, les normes de la société dominante sont enchâssés dans la structure éducationnelle et que leur reproduction, par le biais des forces sociales, économiques et culturelles, est un handicap pour l'élève minoritaire.

Il est évident que l'hégémonie, la reproduction et la correspondance propres à la société dominante prennent place en éducation et cela, quelle que soit les bonnes intentions du discours libéral. Conséquemment, il faut éliminer les construits sociaux de l'inégalité en éducation en s'attaquant aux impératifs systémiques, structureaux et psychosociologiques dysfonctionnels.

La seconde tendance implique le discours conservateur qui proclame le retour à la base, aux standards mesurables, aux opportunités restreintes et conséquemment à l'aliénation de la population et à l'élitisme en éducation. Du point de vue théorique, ce genre de discours tente de justifier la ségrégation, la répartition en classes de niveaux et la séparation basée sur la variation des habilités et du potentiel des apprenants. Ce paradigme anti-démocratique et coercitif encourage donc le racisme et la discrimination. Il affecte aussi la construction sociale d'inégalités en éducation et le contrôle différentiel du pouvoir selon les caractéristiques culturelles, linguistiques, économiques et géographiques des communautés.

Il appert que le problème des inégalités en éducation n'est pas seulement une question de croyances, de valeurs et de pratiques des enseignants et des administrateurs impliqués, quoiqu'ils ne doivent pas être ignorés, mais plutôt d'une faille idéologique, systémique et structurelle. Il est clair que le libéral et conservateur n'ont pas le potentiel de remise en question des phénomènes sociaux, économiques et culturels de reproduction en éducation. Ils ne permettent pas l'analyse et l'étude des écarts entre l'ordre normatif (buts officiels de l'éducation) et l'ordre factuel (ce qui existe réellement dans la pratique) dans le cadre des idéaux démocratiques. Les contradictions et inégalités au sein du système d'éducation ne sont pas débattues de manière critique. Le structuralisme fonctionnel du discours libéral et conservateur supporte plutôt les variations dans le statu quo qui est, en fait, une position difficile à défendre au sein d'une société qui valorise la diversité, la justice sociale et l'égalité en éducation.

La pédagogie critique (Freire, 1994) se distingue du discours libéral et du discours conservateur par le fait qu'elle représente une pédagogie du changement. Bref, c'est une pédagogie qui tente de transformer, non seulement les pratiques normatives de l'enseignement et de l'apprentissage, mais aussi celles du système global dans lequel elle fonctionne. En d'autres mots, l'éducation et l'instruction ne sont jamais culturellement et politiquement neutres. Elles sont des outils politiques et culturels que la société dominante utilise pour transmettre et imposer ses valeurs, ses croyances, ses aspirations et sa langue à la minorité. Ce sont là les déterminants qui dictent le genre et la qualité d'éducation et d'instruction que recevra la minorité. L'école devient donc un outil qui permet de soutenir la légitimité ou l'illégitimité d'une culture spécifique en y contrôlant l'accès, la qualité des programmes et les résultats d'apprentissage de la culture minoritaire. Par exemple, le système éducationnel n'a pas été culturellement et politique-

ment neutre pour les enfants autochtones et francophones car, pendant plusieurs décennies, l'école, à travers le Canada, a été pour eux un outil d'assimilation à la culture dominante. Quoique l'approche utilisée variait d'un groupe à l'autre, la langue, les valeurs, les croyances et les aspirations de ces minorités étaient considérées sans valeur par le système d'éducation.

Le taux de réussite aux études secondaires représente un problème particulier pour le Nord de l'Ontario et plus particulièrement, pour la population étudiante francophone. Ce phénomène crée des situations socio-économiques particulières qui affectent l'ensemble de la communauté (Bordeleau, 1988; Churchill, Frenette et Quazi, 1985; Guindon et al., 1985; Laflamme et Dennie, 1990; Quirouette et al., 1989; Radwanski, 1987; Savas, 1988). Les facteurs qui contribuent au décrochage scolaire sont nombreux et complexes (Hargreaves, 1990; King, 1986; King et Peart, 1990; Radwanski, 1987; Rumberger, 1987; Wehlage et Rutter, 1986). Des raisons personnelles d'ordre financier, de santé ou encore familial sont souvent évoquées pour expliquer les causes du phénomène, mais de son côté le système d'éducation encourage aussi le décrochage des élèves qui affichent des problèmes de discipline ou de comportement. Il est en outre d'usage pour le système d'éducation, de blâmer le décrocheur et ses parents pour de telles situations (Burns et Haynes, 1990; Burns et Williams, 1986). Le phénomène s'amplifie chez les élèves des petites communautés isolées francophones du Nord de l'Ontario. À cet égard, les auteurs postulent, que d'autres facteurs socio-psychologiques affectent l'égalité d'accès et la qualité des programmes et services éducatifs disponibles auprès des communautés desdites régions.

Le phénomène du décrochage scolaire est d'autant plus compliqué que dans les régions éloignées et peu peuplées, les élèves doivent voyager de longues distances, ou encore, prendre chambre et pension près de l'école qu'ils fréquentent. Ce genre de situation ajoute donc de nouveaux facteurs psycho-sociaux et complique encore davantage le phénomène.

C'est dans ce contexte, que les auteurs cherchent à identifier, à examiner et à clarifier les facteurs sociaux et psycho-sociaux qui contribuent à créer de telles situations. La finalité d'une telle initiative est de présenter des recommandations permettant d'améliorer l'égalité d'accès et l'égalité des résultats pour les élèves francophones des petites communautés isolées du Nord de l'Ontario.

Le cadre théorique de l'étude est complété par une recension des écrits qui traitent dans un premier temps, de la formation à distance à proprement parler et des enjeux pédagogiques et sociétaux qui s'y rattachent. Dans un deuxième temps, les questions de la réussite et du décrochage scolaire et ce, tout autant au sein du système d'éducation traditionnel qu'en formation à distance, sont abordées dans la perspective des facteurs socio-psycho-affectifs qui influencent la réussite des

apprenants. Finalement, dans un troisième temps, l'analyse de l'hétérogénéité de la clientèle scolaire et de son impact sur la prestation et la programmation des cours y met la note finale.

Méthodologie

L'étude en question est une enquête qualitative de type exploratoire menée auprès des populations autochtone, francophone et anglophone du Nord de l'Ontario. Le projet initial s'est déroulé en deux phases. Dans la première, l'équipe de recherche s'est penchée sur l'acquisition et l'analyse de la documentation et de la base de données de Statistique Canada sur les populations concernées. La préparation et le testing des questionnaires d'entrevues ont aussi eu lieu lors de cette première phase. Dans la deuxième phase, l'équipe de recherche a procédé au choix d'un site urbain et d'un site isolé pour chacune des populations à l'étude. Dans le premier cas, les élèves avaient un accès local à toute la gamme de cours du cycle secondaire ainsi qu'aux services d'éducation à distance. Dans le second, l'élève vivait dans un centre isolé et n'avait pas accès à toute la gamme de cours du cycle secondaire. Il devait se déplacer vers le centre urbain pour terminer son secondaire. Le choix terminé, les chercheurs ont contacté les autorités responsables afin d'expliquer les objectifs du projet et d'obtenir l'accès aux sites en question. Des contacts personnels ont ensuite été établis dans chacun des sites afin d'obtenir la participation des élèves, des décrocheurs, des éducateurs et des parents, à une entrevue semi-structurée. Cette dernière phase s'est terminée par l'analyse des résultats sur logiciels SPSS et NUD*IST et la rédaction d'un rapport final dont est extrait l'article.

Questionnaire d'entrevue

Un questionnaire d'entrevue semi-structurée, d'une durée d'environ soixante-dix minutes, a été rédigé en fonction des catégories suivantes pour chacune des populations à l'étude; les étudiants, les décrocheurs, les parents/tuteurs et les éducateurs. Le questionnaire était disponible en français et en anglais puisque les entrevues ont été menées dans l'une des deux langues officielles.

Le questionnaire comprend six variables majeures pour chacune des populations, à savoir: la démographie, antécédents scolaires des participants, les raisons du succès ou de l'échec scolaire, les déterminants sociologiques et psycho-sociologiques, la connaissance et l'expérience vécue en éducation à distance et autres variables connexes.

Échantillonnage et entrevues

Le projet initial comprenait un échantillon total de 119 personnes choisies parmi différentes catégories de population et réparties comme suit: francophones (n=40), autochtones (n=39) et anglophones (n=40). Le tableau suivant fait état de la répartition par catégorie de l'échantillon francophone qui fait l'objet de cet article.

Tableau 1
Répartition de la population francophone par catégories

	Élèves	Décrocheurs	Parents	Éducateurs	Total
Site isolé	5	3	6	5	19
Site urbain	7	6	2	6	21
Total	12	9	8	11	40

Description de la clientèle

Par parents ou tuteurs nous entendons les personnes responsables des élèves et des décrocheurs interviewés. Les éducateurs comprennent tout professionnel (directeur, enseignant, conseiller pédagogique, orienteur ou autre) travaillant au sein des écoles secondaires choisies. Les élèves sont ceux qui sont dûment inscrits et qui fréquentent une école secondaire, tandis que les décrocheurs comprennent tous ceux qui ne fréquentaient plus l'école au moment de l'entrevue ou encore ceux qui avaient abandonné leurs études secondaires à un moment ou un autre, mais qui y étaient retournés (soit à l'école même ou dans le cadre d'un programme spécial).

Pour des questions de confidentialité et d'accès à l'information, les premiers contacts avec les répondants se sont faits par l'entremise d'un intermédiaire ou d'un agent de liaison nommé par les conseils scolaires, les conseils de bande ou les écoles concernés. Cette personne communiquait avec les répondants potentiels pour voir s'ils consentaient à ce qu'un membre de l'équipe de recherche communique avec eux.

Une fois le contact préliminaire établi, une date d'entrevue était fixée, date à laquelle un membre de l'équipe rencontrait le répondant à l'heure et à l'endroit qui lui convenaient. Tous les répondants qui ont participé à l'étude ont accepté par écrit de le faire après que les objectifs et les buts de la recherche leur aient été clairement expliqués.

Sélection et description des sites

Une liste préliminaire des sites isolés et des sites urbains a été faite en fonction des données de Statistique Canada (1991, 1992, 1993) ainsi qu'en tenant compte de critères d'ordre linguistique et culturel. Le temps, la disponibilité des répondants, les distances géographiques, les coûts et l'accessibilité aux sites ont joué dans le choix final. Il est à noter que chacun des six sites devait permettre, dans la mesure du possible, l'accès à toute la gamme des répondants (élèves, décrocheurs, parents et éducateurs).

En tout, l'équipe a identifié six sites, soit un site isolé et un site urbain pour chacun des trois groupes linguistiques et culturels à l'étude. Les sites isolés comprenaient les communautés où il n'y avait pas d'installations de Contact Nord, et où les élèves devaient quitter leur foyer pour poursuivre leurs études ou encore devaient voyager plus de trois heures par jour pour

se rendre à l'école, cette dernière étant située à plus de cent kilomètres de la communauté d'origine. Les sites urbains, par contre, devaient offrir tous les services éducatifs dans une école secondaire où les élèves pouvaient se rendre sans parcourir de grandes distances (souvent à pied). Ils n'avaient donc pas à quitter leur foyer sur une base hebdomadaire, mensuelle, voire semestrielle, pour fréquenter l'école. De plus, on devait trouver des installations de Contact Nord dans tous les sites de contrôle, soit à l'école, soit ailleurs dans la communauté.

Afin de maintenir la confidentialité des écoles et des autorités scolaires participantes ainsi que l'anonymat des répondants, le nom des communautés n'est pas dévoilé. Les sites choisis sont répartis dans les régions du Moyen-Nord, du Nord-Est et du Nord-Ouest de la province.

Résultats et analyse des données

Dans un premier temps, nous avons dressé le profil de chaque échantillonnage de répondants (élèves, décrocheurs, parents/tuteurs et éducateurs), leur vécu relatif à l'éducation et leurs connaissances de la formation à distance, notamment de Contact Nord. Dans un deuxième temps, nous soulignons les écarts et les similitudes entre site isolés et site urbains, dans une conclusion à la fois récapitulative et englobante des trois groupes à l'étude.

Les élèves et les décrocheurs

Le profil démographique des répondants

L'échantillonnage des élèves et des décrocheurs francophones, en provenance du site isolé et du site urbain, se compose de 21 répondants, soit dix de sexe masculin et onze de sexe féminin. L'âge des répondants varie de 16 à 24 ans, plus de la moitié (15) se situant entre 16 et 19 ans.

Seulement cinq des répondants ont un père qui a terminé des études postsecondaires, un seul ayant terminé le secondaire, les autres ayant complété tout au plus la 10^e année. Parallèlement, six des mères ont fait des études postsecondaires, six ont leur diplôme du secondaire, les autres ayant, elles aussi, tout au plus terminé la 10^e année.

La majorité des répondants ont des parents qui travaillent et tous ont des frères ou sœurs, dont sept disent qu'ils fréquentent encore l'école secondaire.

Sur le plan linguistique, 15 des 21 répondants se disent francophones et quatre se disent anglophones (et deux sans réponse). Dans l'ensemble, 81% (n=17) disent que le français est la première langue apprise à la maison, 14% (n=3) disent qu'il s'agit de l'anglais et 5% (n=1) disent avoir appris le français et l'anglais simultanément. Cependant, seulement 67% d'entre eux (n=14) utilisent le français là où ils habitent, 24% (n=5) l'anglais, et 9% (n=2) le français et l'anglais également.

Tous les répondants se disent bilingues (français et anglais) tant au niveau de la langue orale que de la langue écrite. Un seul répondant estime ne pas maîtriser suffisamment l'anglais écrit et un autre dit comprendre l'ukrainien.

Dans l'ensemble, les répondants ont fait leur élémentaire (95 %, n=20) et leur secondaire (86 %, n=18) en français. Les autres ont fréquenté des écoles mixtes ou ont changé d'école en cours de route (français et anglais).

Expérience scolaire des élèves et décrocheurs

Les 21 francophones interviewés (élèves et décrocheurs) ont tous indiqué qu'ils aimeraient idéalement obtenir une certaine scolarité, soit des études secondaires (n=4), d'apprentissage (n=2), collégiales (n=7), universitaires (n=7), soit se rendre au collège mais sans terminer le secondaire (n=1). Aucun n'a exprimé le désir de se trouver un emploi sans terminer l'école secondaire.

Leurs attentes (ce qu'ils croient atteindre) correspondent à leurs aspirations (ce qu'ils aimeraient atteindre). On note toutefois que l'obstacle majeur à la réalisation de leurs projets d'études est de nature économique, c'est-à-dire que plusieurs répondants disent qu'ils ne retourneront pas ou ne poursuivront pas leurs études sans une aide financière quelconque.

Nous avons également cherché à cerner quelles étaient leurs aspirations et leurs attentes au chapitre professionnel: quels métiers ou quelles professions aimeraient-ils et croyaient-ils exercer. Il n'y a pas de grands écarts à signaler dans les réponses qui nous ont été faites. Fait à souligner, les aspirations des décrocheurs du site isolé sont à la mesure des possibilités qui existent dans la communauté, voire la région même (être à l'emploi de l'unique industrie ou des quelques services connexes — travail forestier, mécanicien, secrétariat). Serait-ce qu'ils ont un horizon professionnel restreint dans leurs attentes faute d'accès à autre chose?

Des répondants interviewés, neuf sont ou ont déjà été des décrocheurs, dont trois du site isolé et six du site urbain. Dans l'ensemble, l'âge ne semble pas être un facteur déterminant de décrochage chez les répondants de notre échantillonnage.

Nous leur avons demandé quelles étaient les raisons qui les avaient motivés à abandonner l'école. D'emblée, l'ennui et le manque d'intérêt, ainsi que les conflits avec le personnel de l'école sont les raisons principales données par les répondants pour avoir décroché. La pression des pairs, les problèmes familiaux et le fait d'avoir à parcourir de grandes distances incitent aussi les répondants à décrocher.

Outre la question de déplacement qui est propre à la clientèle interviewée dans le site isolé, il faut se demander dans quelle mesure les conflits avec le personnel de l'école ne sont pas causés par le déplacement et la mauvaise adaptation des élèves à leur nouvel environnement (école, ville, vie de famille, cercle social, etc.).

Il est à noter que les décrocheurs francophones du site urbain ont tous repris leurs études par le biais de programmes spéciaux (suivi personnalisé, études indépendantes, etc.). Ce n'est pas qu'ils accordent une plus grande importance aux études secondaires que ceux du site isolé, mais plutôt qu'ils ont accès localement à des programmes encourageant le retour à l'école. Le plus grand facteur défavorable aux jeunes qui n'ont pas accès à certains services dans leur propre communauté se situe au niveau des distances (ce qui implique déménagement et emménagement, nouveau cercle social, etc.). Par ailleurs, il faut se demander pourquoi ils seraient motivés à reprendre leurs études si le fait de retourner aux études est, en quelque sorte, accepter de revivre l'expérience qui les a amenés à décrocher dans un premier temps, que cela soit une question de distance ou de conflits personnels et interpersonnels. En outre, il se peut que l'information au sujet de tout programme axé sur les décrocheurs ne rejoigne pas l'individu en région isolée.

L'ensemble des élèves estiment qu'ils ont l'appui, sinon un encouragement visible, de leurs parents ou de leur conjoint(e) pour demeurer à l'école. Cet appui semble davantage assuré par les mères et dans les familles où il y a deux parents. On observe également chez certains élèves un engagement et une détermination personnels à poursuivre et à terminer leurs études. Chez les décrocheurs, cependant, on observe souvent l'absence de cet appui.

Il est à noter que les élèves qui reçoivent un appui au niveau du secondaire semblent également l'avoir pour poursuivre des études postsecondaires. Cet appui se traduit alors par un engagement clair et à long terme pour défrayer les coûts d'études.

Les opinions sont partagées quant à la participation des répondants aux activités parascolaires. Des 21 répondants, onze disent participer et dix ne pas le faire. On observe que les élèves non participants, qui sont pour la plupart des élèves du site isolé, ne peuvent le faire, soit parce qu'ils voyagent tous les jours, soit parce qu'ils demeurent en pension et retournent chez eux toutes les fins de semaine. La fatigue et l'horaire sont donc des éléments de taille dans leur décision de ne pas s'impliquer dans des activités parascolaires. Il va de soi que le niveau de socialisation au sein de la communauté scolaire et le sentiment d'appartenance de ces élèves en souffrent en raison du manque de participation à ces activités.

Quant à ce qu'ils pensent de l'école qu'ils fréquentent ou qu'ils ont fréquentée, en général les répondants n'avaient que des éloges pour l'école et le personnel en question. On note cependant que les élèves en provenance de communautés isolées perçoivent une discrimination à leur égard et expriment avoir ou avoir eu de la difficulté à s'adapter à l'environnement social de l'école et de la communauté, ce qui se traduit par une certaine amertume dans leurs propos.

Quand nous avons demandé aux répondants s'il y avait des façons d'améliorer l'éducation qu'ils recevaient ou qu'ils avaient reçue, les réponses étaient très mitigées. La moitié d'entre eux estiment qu'il y a lieu d'améliorer l'éducation, tandis que l'autre moitié se dit très satisfaite. Il est intéressant de noter que l'amélioration qui est la plus fréquemment suggérée se situe au niveau des relations éducateurs-élèves, ce qui représente en soi l'une des principaux facteurs de décrochage scolaire, à la fois selon les répondants et selon les données de Statistique Canada.

La formation à distance

Des 21 élèves et décrocheurs interviewés, quinze ne savaient pas ce qu'était la formation ou l'éducation à distance. Les quelques-uns qui disaient savoir de quoi il s'agit ne connaissaient que les cours par correspondance.

Plus de la moitié des répondants disent avoir déjà entendu parler de Contact Nord. Dans la plupart des cas, toutefois, il ne s'agit que d'une connaissance passive: ils ont entendu le nom quelque part, ils ont vu le logo, ils en ont entendu parler à la télé ou encore ils ont vu un dépliant à cet effet. On observe également que Contact Nord est souvent associé aux cours universitaires.

Plus de la moitié des répondants ont déjà suivi des cours à distance, mais un seul l'a fait autrement que par des cours par correspondance. Les répondants qui ont aimé l'expérience appréciaient pouvoir fonctionner à leur rythme et ne pas avoir à conjuguer avec un enseignant.

Par ailleurs, les gens qu'ils connaissent et qui ont suivi des cours à distance l'ont surtout fait par le biais de la correspondance. Les répondants soulèvent que les difficultés de l'enseignement à distance se situent aux chapitres de la motivation, de l'autonomie et de la discipline ainsi que des interférences qui ont cours lorsqu'on étudie à la maison. En fait, les cours à distance sont souvent perçus comme étant le seul moyen disponible.

Cependant, lorsque nous leur avons demandé s'ils seraient intéressés à prendre des cours de formation à distance (particulièrement d'une façon autre que par correspondance), certains ont dit préférer l'enseignement plus personnalisé de la salle de classe, mais la plupart des répondants se sont montrés favorables à l'idée.

Quelques-uns des répondants se sont d'ailleurs montrés fort intéressés à en connaître davantage sur Contact Nord et les possibilités que comporte le réseau. Ils veulent savoir ce que le réseau peut leur offrir, combien d'élèves suivent des cours de ce genre, quand et où les cours ont lieu, si l'élève inscrit a un contact direct ou indirect avec d'autres élèves, l'encadrement qui est offert dans chaque cours, bref des questions qui dénotent à la fois un intérêt et le fait que le concept ne soit pas bien connu.

Lors des commentaires de clôture, les questions de déplacement pour se rendre à l'école, voire d'habiter une ville qui n'est pas sienne et hors du

milieu familial, ont resurgi à plusieurs reprises. Cette question occupe une place primordiale dans les préoccupations des élèves et des décrocheurs des régions isolées. La grande majorité de ces mêmes élèves expriment également qu'ils auraient aimé faire leurs études secondaires chez eux.

Les tableaux ci-après récupèrent, à titre de sommaire, les principaux éléments marquants des catégories élèves et décrocheurs des sites à l'étude. Le Tableau 2 nous indique les principales éléments caractéristiques des élèves du site isolé et du site urbain tandis que le Tableau 3 nous réfère aux décrocheurs du site isolé et du site urbain.

Tableau 2
Les principaux éléments marquants chez les élèves

	Attentes et aspirations professionnelles	Participation aux activités parascolaires	Intégration à la vie scolaire	Attitude vis-à-vis de l'école	Connaissance de la formation à distance
Site isolé	Restreintes aux métiers	Pratiquement nulle	Difficile	Plutôt négative	Minime et passive
Site urbain	Orientées vers les professions	Normale	Normale	Positive	Minime et passive

Tableau 3
Les principaux éléments marquants chez les décrocheurs

	Attentes et aspirations	Raisons du décrochage	Retour ou intention de retour aux études	Connaissance de la formation à distance
Site isolé	Axées vers l'intégration au travail	Absence du milieu familial, problème d'adaptation et ennui	Non	Minime et passive
Site urbain	Axées vers un retour à l'école	Manque de motivation et ennui	Oui	Minime et passive

Les parents et tuteurs

Profil des répondants

Nous avons interviewés huit parents (trois hommes et cinq femmes), dont six parents dans le site isolé et deux dans le site urbain.

Cinq d'entre eux ont une formation postsecondaire (deux au collège et trois à l'université — premier cycle), les trois autres n'ayant pas complété le secondaire (9e et 10e années). Parallèlement, trois des répondants ont des conjoints ayant une formation postsecondaire (deux au collège et un aux études supérieures). Les autres conjoints n'ont pas terminé le secondaire (7e, 8e et 10e années respectivement).

Sept des répondants travaillent et quatre des conjoints ont des emplois. Six des répondants ont des enfants à la maison, dont quatre sont encore au secondaire.

Pour tous les parents, le français est la langue première apprise à la maison et la langue utilisée le plus souvent au foyer. Un seul parent indique utiliser autant l'anglais que le français à la maison. En outre, tous les parents parlent, comprennent, lisent et écrivent le français et l'anglais.

Tous les parents indiquent que leurs enfants ont fait leur primaire en français. Il en est de même pour les études secondaires si ce n'est d'un parent qui indique que l'un de ses fils a fait son secondaire en anglais. Dans l'ensemble, les parents ont eux aussi fait leurs études élémentaires et secondaires en français.

L'expérience scolaire de leurs enfants

Quatre des répondants ont des enfants qui ont décroché du secondaire et quatre ont des enfants qui ont terminé leur secondaire ou qui y sont encore. Il est à noter que tous les parents des décrocheurs sont du site isolé.

Nous avons questionné les parents des décrocheurs afin de chercher à mieux comprendre pourquoi ces derniers avaient abandonné l'école. À leur avis, le décrochage a surtout été motivé par des raisons économiques et personnelles. Les raisons d'ordre économique étaient généralement le désir qu'avait l'enfant de se trouver un emploi, tandis que les raisons personnelles étaient multiples et variées: isolement, grossesse, ennui, manque de maturité et ainsi de suite.

Deux des parents estiment que leurs enfants aimeraient retourner à l'école, tandis que les deux autres n'en savent rien. On précise qu'une fois qu'un jeune a commencé à travailler et qu'il gagne un salaire, il lui est plus difficile de retourner sur les bancs d'école, même s'il comprend maintenant l'importance de l'instruction.

Seulement deux des parents ont indiqué que leurs enfants n'avaient pas à voyager pour se rendre à l'école. Les enfants des six autres étaient logés en pension ou en appartement dans une autre communauté et se déplaçaient par autobus ou en voiture pour retourner chez eux pendant les fins de semaine.

Quel que soit le niveau d'éducation et l'expérience vécue par les parents, tous sont unanimes quant à l'importance de l'instruction dans la société d'aujourd'hui, compte tenu de l'informatisation et de la spécialisation croissante de la société. Selon les répondants, l'éducation est un processus continu.

À l'encontre des parents du site urbain, les parents du site isolé estiment que leurs enfants ne peuvent pas ou n'ont pas pu participer à des activités parascolaires parce qu'ils revenaient à la maison toutes les fins de semaine. À leur avis, leurs enfants auraient voulu y participer, mais vu les circonstances, ne pouvaient pas s'impliquer.

Quelle perception les parents entretiennent-ils à l'égard de l'école ou des écoles que leurs enfants ont fréquenté ou fréquentent toujours? Dans l'ensemble, les propos tenus par les parents du site isolé laissent entrevoir une certaine frustration quant à leur incapacité de réagir aux problèmes qui surgissent ou de participer à la vie scolaire de leurs enfants. Selon eux, les enfants n'ont jamais été capables de s'intégrer au groupe parce qu'ils n'étaient pas acceptés. De plus, passer d'une petite communauté où tous les gens se connaissent à un plus grand centre urbain désoriente les jeunes.

Autant on observe une certaine amertume chez les parents du site isolé, autant les parents du site urbain sont satisfaits des écoles fréquentées par leurs enfants. Selon eux, les écoles en question avaient de bons règlements, une bonne discipline et offraient une bonne formation. De plus, ils estimaient que le personnel des dites écoles était consciencieux et engagé.

La formation à distance

Deux des parents ne savent pas ce qu'est la formation ou l'éducation à distance. Chez les autres, il s'agit généralement de cours par correspondance.

Bien que la plupart des répondants disent avoir entendu parler de Contact Nord, aucun ne savait vraiment pas de quoi il s'agissait. Leur ayant expliqué ce qu'était Contact Nord, nous leur avons demandé s'ils aimeraient en faire l'expérience. Bien qu'un des répondants nous indique que sa conjointe aimerait prendre n'importe quel cours car elle s'ennuie depuis qu'il n'y a plus d'enfants à la maison, en général, on observe une certaine réticence à toute formation à distance faute de bien en saisir le concept. Dans l'ensemble, les répondants peuvent difficilement visualiser des cours à distance autre que par correspondance, ce qui nous porte à croire que le concept de la formation à distance à la fine pointe de la technologie semble totalement inconnu des parents.

La plupart ont pourtant connu des gens qui ont vécu l'expérience et qui en sont sortis satisfaits, mais il leur semble difficile de concevoir que l'éducation à distance puisse desservir le niveau secondaire aussi bien que le niveau postsecondaire. Il y aurait à ce chapitre tout un champ de recherche à explorer.

Le seul parent qui connaît bien la formation à distance autre que par correspondance n'estime pas que ce genre d'enseignement puisse convenir aux jeunes de niveau secondaire.

Grosso modo, les mêmes constats reviennent souvent dans les propos tenus par les parents du site isolé. La plupart déplore l'absence de services éducatifs au niveau de leur localité et plusieurs aimeraient que la 9^e et la 10^e années soient offertes au sein de la communauté d'origine.

On observe également que les parents manifestent un grand intérêt pour des cours de recyclage, plusieurs souhaitant eux-mêmes compléter leurs études secondaires.

Il va sans dire que les parents du site isolé ont à vivre de grandes difficultés en raison de la séparation de leurs enfants et que cela a un impact considérable sur la cellule familiale: anxiété chez les parents suite aux problèmes d'adaptation de leurs enfants, tension créée au sein de la famille avant le départ des enfants, souci de ne pas être sur place pour les aider avec leurs devoirs et pour voir à ce qu'une certaine discipline soit maintenue, etc.

En dernier lieu, il est intéressant de noter qu'un seul parent estime que le peu de progrès effectué dans le domaine de la formation à distance au niveau secondaire est dû, en grande partie, à la réticence du système, notamment de la part des enseignants.

Ce dernier commentaire s'inscrit bien dans les propos tenus par les enseignants. L'analyse des entrevues effectuées auprès des éducateurs nous révèle justement les préoccupations qu'ils nourrissent à l'égard de la formation à distance.

À titre de sommaire, le Tableau 4 nous réfère aux principaux éléments marquants chez les parents du site isolé et du site urbain.

Tableau 4:
Les principaux éléments marquants chez les parents

	Profil des parents	Importance accordée à l'éducation	Attitudes vis-à-vis l'école	Connaissance/intérêt vis-à-vis la formation à distance
<i>Site isolé</i>				
• enfants à l'école	2 (25%)	Élevée	Frustration et amertume	Minime et relativement intéressé
• enfants décrocheurs	4 (50%)	Élevée	Frustration et amertume	Minime et beaucoup intéressé
<i>Site urbain</i>				
• enfants à l'école	2 (25%)	Élevée	Plutôt positive	Minime et peu intéressé
• enfants décrocheurs	—	—	—	—

Les éducateurs

Le profil des répondants

L'échantillonnage francophone se compose de onze éducateurs, soit sept hommes et quatre femmes. Les éducateurs occupent des postes de chef de département (n=1), d'enseignants (n=5), à la fois d'enseignant et d'orienteur (n=1), d'orienteurs (n=2), de coordonnateur de l'éducation des adultes (n=1) et de responsable d'un centre d'apprentissage et de la douance (n=1).

Le nombre d'années d'expérience des éducateurs est bien réparti, deux répondants ayant de six à dix ans d'expérience, un de onze à quinze ans, trois de seize à vingt ans, quatre de 21 à 25 ans et un ayant plus de 25 ans à son actif.

Sur le plan de la formation professionnelle, neuf des répondants ont terminé un programme universitaire de premier cycle et un autre a fait des études supérieures (maîtrise). Un seul des répondants n'a que le Brevet d'enseignement (B.E.O.).

Sur le plan linguistique, dix des répondants se disent francophones (un sans réponse) et tous disent que la première langue apprise à la maison est le français. Tous, sauf un, disent également que le français est la langue utilisée le plus souvent à la maison. Le onzième répondant précise utiliser tant l'anglais que le français, et ce parce que son conjoint est anglophone.

Tous les répondants parlent, comprennent, lisent et écrivent le français et l'anglais. L'un des répondants ajoute également être compétent en espagnol.

La langue de travail de tous les répondants est le français. Huit précisent avoir fait leur scolarité (niveau secondaire) en français, deux en anglais et un en français et en anglais. Dans ces trois derniers cas, les répondants ont fréquenté des écoles secondaires mixtes ou de langue anglaise. Quant aux études postsecondaires, six disent avoir étudié en français, deux en anglais et trois en français et en anglais, faute de disponibilité de programmes de langue française.

Le vécu professionnel des éducateurs

À quoi les répondants évaluent-ils le succès scolaire des élèves? Dans l'ensemble, le succès est imputable à la qualité de l'environnement dans lequel se fait l'apprentissage ainsi qu'au degré d'autonomie et de persévérance que développe l'apprenant.

Les éducateurs jugent important que l'apprenant parvienne à obtenir son diplôme dans une ambiance positive où il se sent bien, où il est content et où il est motivé à apprendre. Ils estiment également que le développement de l'autonomie et de la persévérance chez les élèves est signe de réussite tant au plan académique que dans la satisfaction qu'ils retirent de leur expérience scolaire.

Selon les répondants, les facteurs qui contribuent au succès des élèves sont de quatre ordres: les relations interpersonnelles entre les élèves et les éducateurs, l'intérêt et la motivation des apprenants, l'autonomie et la discipline personnelles, et le milieu familial.

Dans un premier temps, l'ambiance qui règne à l'école et la qualité des relations interpersonnelles entre le corps professoral et les élèves sont de première importance. Ceci soutient l'engagement, non seulement professionnel, mais personnel des éducateurs à encourager et à motiver les

jeunes apprenants dans leurs études. Cet engagement est encore plus important pour les jeunes élèves qui arrivent de l'extérieur et qui se retrouvent hors de leur milieu familial. Dans un deuxième temps, tous les éducateurs s'entendent pour dire qu'un élève ne peut réussir s'il n'est pas motivé et intéressé à le faire. Les sources de motivation peuvent varier largement entre elles et selon les gens et les situations. Les éducateurs précisent également que l'autonomie et la discipline qu'a chaque élève influent largement sur la réussite. Dans un dernier temps, le milieu familial et la stabilité de celui-ci contribuent grandement à la réussite scolaire des élèves et à la poursuite de leurs études.

Ensuite, nous avons demandé aux éducateurs s'il y avait lieu d'améliorer l'éducation et l'expérience scolaire des élèves, et si oui, quelles composantes devraient être améliorées. D'emblée, les propos recueillis reprennent ce qui nous a été dit précédemment pour les questions de réussite scolaire. C'est premièrement au niveau de l'intérêt et de la motivation des jeunes qu'il faut améliorer l'éducation et l'expérience scolaire de ces derniers. Dans une tentative pour remédier au problème, on propose, entre autres, une plus grande expérience pratique dans les cours et une plus grande flexibilité au niveau des styles d'apprentissage.

S'ajoute à ceci, toute la question des relations parents-éducateurs-élèves. L'établissement de cette relation ainsi que celle d'un réseau de communication efficace entre les partenaires est nécessaire à tout projet d'amélioration scolaire.

Nous avons également cherché à cerner la compréhension qu'avaient les éducateurs du décrochage scolaire. Les élèves francophones quittent l'école avant l'obtention de leur diplôme d'études secondaires pour diverses raisons, les plus communes étant d'ordre économique (se trouver un emploi), d'ordre motivationnel (intérêt et ennui) et d'ordre personnel (milieu familial).

Ils ajoutent que le fait de se déplacer sur de grandes distances pour venir à l'école ou encore le fait d'habiter à l'extérieur de leur milieu familial (soit en pension ou en appartement), contribuent grandement au décrochage scolaire. Il s'agit, cependant, d'une problématique propre aux élèves des communautés isolées où il n'y a pas de secondaire.

Dans l'ensemble, la plupart des éducateurs estiment qu'on devrait encourager tous les élèves à terminer leur secondaire, mais seulement la moitié d'entre eux croient que tous vont effectivement terminer leurs études. Ils soulignent notamment qu'on devrait encourager les décrocheurs à reprendre leurs études.

Les éducateurs notent cependant que plusieurs décrocheurs prennent conscience de l'importance, voire de la nécessité des études secondaires, d'où un nombre de plus en plus élevé d'anciens élèves qui reviennent sur

les bancs d'école, soit dans le système régulier, soit dans le cadre de programmes spéciaux mis sur pied à cet effet. Ces élèves sont surtout en provenance du site urbain.

Dix des onze éducateurs interviewés savent que certains élèves viennent de communautés isolées où il n'y a pas d'école secondaire et que ces élèves n'habitent pas chez eux ou parcourent de grandes distances quotidiennement pour se rendre à l'école.

Quant à savoir si ces élèves ont des problèmes qui leur sont propres, on observe que presque tous s'entendent pour dire que ces élèves souffrent de l'absence de leur famille, de leurs amis, de l'environnement qui leur était familier, que la discipline et l'appui que leur donnait leur famille leur manque, qu'ils ont des problèmes d'adaptation et qu'ils s'ennuient. Ils ont le sentiment d'être rejeté par le nouvel environnement social et scolaire dans lequel ils se retrouvent.

Un seul éducateur ne voit aucune difficulté dans une telle situation. Il affirme que c'est le choix des élèves de fréquenter une école hors de leur communauté, donc qu'ils sont motivés à le faire. Par ailleurs, ce même éducateur ne perçoit pas le fait de vivre hors du contexte familial comme source de problèmes.

La formation à distance

L'ensemble des répondants connaissent la formation à distance et ont déjà entendu parler de Contact Nord. En fait, six d'entre eux ont suivi des cours à distance, dont un par correspondance et cinq par téléconférence. Cinq des six disent avoir aimé l'expérience, mais ils précisent que le face à face traditionnel est beaucoup plus motivant.

Chez ceux qui n'ont jamais tenté l'expérience, on note une certaine ambivalence à l'égard de la formation à distance. Des préoccupations personnelles sont soulevées pour expliquer cette incertitude, soit un horaire trop chargé, soit la difficulté d'un cours fondé sur l'audio, soit encore ne pas en voir la nécessité.

L'un des répondants connaît fort bien le dossier de l'éducation à distance. À son avis, la procédure de mise en marché de l'éducation à distance au secondaire s'améliore mais doit faire énormément de progrès. Il ne faut pas passer par les directeurs ou les orienteurs d'école parce que ces gens sont souvent trop occupés, ne sont pas intéressés à la question, manquent de vision, ne comprennent pas les avantages de l'éducation à distance et sont totalement confus quant aux procédures d'inscription. Il ajoute que la formation à distance est perçue comme source de problèmes, surtout lorsqu'on n'en voit pas les avantages immédiats. Les écoles collaborent difficilement aux inscriptions. Selon lui, la demande existe chez les élèves,

mais les écoles ne collaborent pas nécessairement. Il propose donc de passer par les agents de supervision et les conseillers scolaires pour qu'ils en fassent une priorité dans toutes leurs écoles. La réticence des écoles par rapport à l'éducation à distance est attribuable au fait que la formation à distance représente souvent beaucoup trop de travail. Ce témoignage rejoint le dernier que nous avons retenu chez les parents, selon lequel il y a réticence dans le système face à la formation à distance.

Deux des éducateurs ont, par ailleurs, déjà enseigné un cours à distance. Tous deux disent avoir aimé l'expérience et sont confiants de pouvoir le refaire si l'occasion se présente. Ils notent toutefois que certains aspects de la formation à distance diffèrent de l'enseignement traditionnel, soit l'interaction élève-enseignant (contact indirect et intimité de la salle de classe), l'interaction entre les élèves, la préparation du cours, le niveau de participation étudiante, le suivi auprès des élèves et l'horaire. Ils ajoutent à cet égard que l'expérience est beaucoup plus valorisante et agréable lorsque l'enseignant a déjà donné des cours face à face.

Pour ce qui est de recommander l'enseignement à distance aux élèves, on ne note pas une opposition à l'idée, mais on observe une légère réticence et certaines réserves à cet effet. Les éducateurs estiment que la formation à distance ne convient qu'aux élèves des niveaux avancés, de cycle supérieur et plus « mûrs », c'est-à-dire ceux qui sont en mesure de prendre un engagement, de faire preuve de débrouillardise et de fonctionner sans supervision. Le choix des élèves (qui peuvent suivre des cours à distance) est donc important afin d'assurer la réussite des élèves et le succès du réseau.

On souligne également que l'on ne devrait offrir à distance que les cours qui ne sont pas offerts sur place à l'école ou pour lesquels il n'y a pas d'enseignant. Il ne s'agit donc, pour eux, que d'une option de deuxième ordre.

Quels sont, selon les éducateurs, les avantages et les désavantages de la formation à distance? Sur le plan des désavantages, on observe que le plus grand inconvénient se situe au niveau des relations enseignant-apprenant, c'est-à-dire du manque de contact direct entre les deux, puis des difficultés que posent le suivi auprès des jeunes et la disponibilité des ressources didactiques. Par contre, les questions d'accessibilité (ne pas avoir à se déplacer) et de disponibilité (un plus grand choix de cours) sont à l'avant-plan des avantages soulignés par les éducateurs.

Les éducateurs conviennent qu'il faudrait informer les élèves des cours à distance offerts et qu'ils seraient prêts à recommander ce mode d'enseignement aux élèves, mais les répondants font montre de grandes préoccupations personnelles, notamment en ce qui a trait au risque que semble présenter la formation à distance pour leur sécurité d'emploi. Dans l'ensemble, cependant, on note une prise de conscience des bienfaits de la

formation à distance, notamment en ce qui a trait aux jeunes qui habitent dans les communautés isolées.

Bref, l'ensemble des éducateurs semblent conscients et préoccupés par les changements qui s'annoncent au sein du système d'éducation. Pour eux, ce sont les jeunes qui font les frais des bouleversements qu'entraînent ces changements.

Conclusion

Dans l'ensemble, le problème causé par le déplacement ou l'hébergement en pension des élèves en provenance des communautés isolées affecte à la fois l'individu et la famille toute entière, tout en ayant des répercussions sur la communauté même. L'absence d'une école secondaire locale suscite des sentiments d'impuissance et de désespoir chez les jeunes et les parents quant à la possibilité de solutions. Quant aux éducateurs, bien qu'ils soient au courant des difficultés propres aux jeunes des communautés isolées, ils ne semblent pas en mesure de saisir l'ampleur des répercussions de cette situation sur le plan familial et communautaire.

Parents, élèves et décrocheurs considèrent l'éducation comme étant très importante pour obtenir et maintenir un emploi et un mode de vie stable. Par contre, comme les aspirations et les attentes sont souvent à la limite des opportunités d'emploi offerts, les plans de carrière des élèves en sont le reflet fidèle. De plus, les décrocheurs des petites communautés isolées ont plus difficilement accès aux services ou programmes de retour à l'école que ceux des plus grands centres urbains.

Très peu de répondants (élèves, décrocheurs, parents et éducateurs) connaissent le plein potentiel de la formation à distance et des services offerts par Contact Nord. On observe généralement une certaine curiosité à cet égard, curiosité qui se traduit, d'une part, par l'intérêt que suscitent une nouveauté et une solution plausible à la problématique et, d'autre part, par la crainte que provoquent l'inconnu et le bouleversement de l'ordre des choses.

Les chercheurs recommandent un processus d'intégration par étape des services de Contact Nord au niveau secondaire francophone afin de maximiser les chances de succès tout en minimisant les contretemps causés par la résistance au changement au sein de l'école traditionnelle. Les recommandations visent également à démontrer l'efficacité de l'éducation à distance au secondaire afin de voir dans quelle mesure il est possible et viable d'étendre les services à la totalité de la population étudiante des communautés isolées du Nord de l'Ontario.

Bref, lesdites recommandations s'appliquent aux trois populations à l'étude et font état de la mise sur pied d'un consortium de conseils scolaires

francophones qui aurait pour but d'intégrer l'éducation à distance au niveau secondaire afin de mieux desservir les élèves et les décrocheurs des régions isolées. Vu la complexité de la problématique et l'importance de la tâche à accomplir, un processus par étapes doit être établi, par le biais d'une planification stratégique pour intégrer l'éducation à distance au secondaire. De par sa définition, cette spécificité permettra la création de centres d'excellences et d'expertises en éducation à distance au sein des écoles secondaires francophones qui participent au projet. Ces centres d'excellences deviendront le banc d'essai des nouvelles technologies de communication et de pédagogie à distance. Pour ce faire, il faudra que le consortium assure un haut niveau d'excellence académique et de service à la clientèle étudiante afin de développer une crédibilité auprès des élèves en plus de l'engagement et de l'appui des éducateurs. Ce processus exige la mise sur pied d'un programme de formation et de perfectionnement professionnel pour les enseignants participant au programme. Aussi l'encadrement de l'élève se fera par des tuteurs itinérants qui lui apporteront le soutien académique, logistique et personnel nécessaire à son acquisition des connaissances et enfin à son succès.

Remerciements

Les auteurs désirent remercier Mesdames Julie Boissoneault et Patricia Haynes pour leur collaboration et leur assistance dans la poursuite de la recherche initiale.

Bibliographie

- Bordeleau, L.-G. (1988). *L'éducation française en Ontario à l'heure de l'immersion*. Ottawa: Conseil de l'éducation franco-ontarienne.
- Burns, G.E., & Haynes, P. (1990). *Education and First Nation community study: A successful experiment in inter-agency collaboration* (Research Project). Sudbury: OISE Midnorthern/Northeastern Centre.
- Burns, G.E., & Williams, L. (1986). *Moose Deer Point education and community study* (Research Project). Sudbury: OISE Midnorthern/Northeastern Centre.
- Burns, G.E., & Haché, D. (1997). *First Nations education equity: Relationship between distance education potential and practice*. Sudbury: OISE/UT Midnorthern/Northeastern Centre.
- Churchill, S., Frenette, N., & Quazi, S. (1985). *Éducation et besoins des Franco-Ontariens: le diagnostic d'un système d'éducation*. (Vol. 1: Problèmes de l'ensemble du système. Vol. 2: Le postsecondaire). Toronto: Conseil de l'éducation franco-ontarienne.
- Ekstrom, R.B., Gertz, M.Z., Pollack, J.M., & Rock, D.A. (1987). Who drops out of high school and why? Findings from a national study. *Teachers College Record*, 356-376.
- Freire, P. (1994). *The pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.

- Frenette, N., Quazi, S., & Stokes, N. (1990). *Accessibilité aux études postsecondaires pour les francophones de l'Ontario: 1979-1989* (Rapport final). Toronto: Ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- Guindon, R., Émond, L., LeBrun, D., & Thiffault, W. (1985). *Les francophones tel qu'ils sont: regard sur le monde du travail franco-ontarien*. Ottawa: Association canadienne-française de l'Ontario.
- Haché, D., Burns, G., Boissonneault, J., & Haynes, P. (1994). *A research study of sociological factors affecting accessibility to distance education secondary [school] courses within Native, Francophone and English environments in small communities in Northeastern, Northwestern and Midnorthern regions of Ontario*. Sudbury, ON: Centre de recherches en éducation du Nouvel-Ontario/Ontario Institute for Studies in Education (OISE).
- Hargreaves, A. (1990). *Rights of passage*. Toronto: Ontario Ministry of Education.
- King, A.J.C. (1986). *The adolescent experience*. Toronto: The Ontario Secondary School Teacher's Federation.
- King, A.J.C., & Peart, M.J. (1990). *The good school*. Toronto: The Ontario Secondary School Teacher's Federation.
- Laflamme, S., & Dennje, D. (1990). *L'ambition démesurée*. Enquête sur les aspirations et les représentations des étudiants et des étudiantes francophones du Nord-Est de l'Ontario. Sudbury: Institute franco-ontarien/Prise de parole, Collection universitaire.
- Mackay, R., & Myles, L. (1989). *Native student dropouts in Ontario schools*. Toronto: Ontario Ministry of Education.
- Nelson, C.H., & Minore, J.B. (1988). *Scanning the dawn of high tech education in the North*. Thunder Bay, ON: Lakehead University/Contact North.
- Quirouette, P., St-Denis, O., & Huot, N. (1989). *Décrocheurs francophones. Une étude du dépistage des décrocheurs probables au sein des écoles secondaires de l'Ontario*. Toronto: Imprimeur de la Reine pour l'Ontario/Ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- Radwanski, G. (1987). *Ontario study of the relevance of education and the issue of dropouts*. Toronto: Ontario Ministry of Education.
- Rumberger, R. W. (1987). High school dropouts? A review of the issues and evidence. *Review of Educational Research*, 57(2), 101-121.
- Savas, D. (1988). *Profile of the Franco-Ontarian community*. Toronto: Office of Francophone Affairs.
- Statistics Canada. (1992). *1991 Census Dictionary*. Ottawa: Supply and Services Canada 1992. 1991 Census of Canada. Catalogue number 92-301E.
- Statistique Canada. (1992). *Dictionnaire de recensement de 1991*. Ottawa: Approvisionnement et Services Canada. Numéro 92-301F au catalogue.
- Statistique Canada. (1993, mai). *Taux de « non-diplomation » au secondaire. Un plan des mesures actuelles* (Document de référence). Division de l'éducation, de la culture et du tourisme.
- Wehlage, G.G., & Rutter, R.A. (1986). Dropping out: How much do schools contribute to the problem. *Teachers College Record*, 87(3), 374-392.

Denis Haché est professeur agrégé à l'Institut d'études pédagogiques de l'Université de Toronto et directeur du Centre de recherches en éducation du Nouvel-Ontario (CRÉNO) situé à Sudbury, Ontario. Il détient un Ph.D. de l'Université de Montréal. Il s'intéresse particulièrement à l'intégration de l'éducation à distance au secondaire via le multi-média et l'Internet, aux différentes réformes éducatives présentement en cours, à la planification stratégique, au perfectionnement professionnel et à l'éducation des minorités francophones hors Québec.

Dr. George E. Burns is Associate Professor of Sociology, Ontario Institute for Studies in Education at the University of Toronto and Head of the OISE/UT Midnorthern/Northeastern Centre. His research, publishing, and graduate instruction interests include Native issues in education, policy analysis, critical pedagogy, organizational change, education inequality, school/community relations, adolescent deviance, and child abuse prevention.

Pour de plus amples renseignements, veuillez contacter :

Denis Haché

Centre de recherches en éducation du Nouvel-Ontario

Institut d'études pédagogiques de l'Ontario

Université de Toronto

360, rue Perreault

Sudbury, Ontario P3B 2M7

Téléphone: (705) 674-5740

George E. Burns

Midnorthern/Northeastern Centre

Ontario Institute for Studies in Education

University of Toronto

31 Tuddenham Avenue

Sudbury, Ontario P3C 3E9

Telephone: (605) 674-8442