

Nouvelles perspectives en sciences sociales



Le décrochage culturel ou passer de l'école franco-ontarienne à l'école de langue anglaise

Cultural Dropout or Transferring from Franco-Ontarian School to English-Language School

Julie Boissonneault et Simon Laflamme

Volume 12, numéro 2, mai 2017

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1040906ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1040906ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Prise de parole

ISSN

1712-8307 (imprimé)

1918-7475 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Résumé de l'article

Au Canada français hors Québec, entre le début des études élémentaires et la fin du secondaire, une proportion importante d'élèves quittent les écoles de langue française pour s'inscrire dans les écoles de langue anglaise. L'objectif de cette recherche est d'expliquer le phénomène. Une enquête a été menée auprès d'élèves, de leurs amis, de leurs parents et de leurs enseignants. Elle a permis d'établir des variations selon les régions, de mettre en évidence l'incidence de la manière dont les élèves se perçoivent linguistiquement puis de repérer une idéologie linguistique et la manière dont elle circule.

Citer cet article

Boissonneault, J. & Laflamme, S. (2017). Le décrochage culturel ou passer de l'école franco-ontarienne à l'école de langue anglaise. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 12(2), 101–161. <https://doi.org/10.7202/1040906ar>

Tous droits réservés © Prise de parole, 2017

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

érudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>

Le décrochage culturel ou passer de l'école franco-ontarienne à l'école de langue anglaise¹

JULIE BOISSONNEAULT ET SIMON LAFLAMME²
Université Laurentienne

1. Introduction

Le passage de l'élève de l'école de la minorité linguistique vers l'école de la majorité s'inscrit dans une dynamique sociale qui fragilise la reproduction même des communautés de langue minoritaire. En Ontario, ce phénomène se produit lorsque des élèves inscrits dans des écoles franco-ontariennes choisissent, pendant leur parcours scolaire, de continuer leurs études dans des écoles de langue anglaise ou d'immersion française, ce qui représente une perte non seulement au niveau des effectifs scolaires, mais également au niveau de la vitalité des communautés francophones.

¹ Cet article s'inscrit dans le prolongement d'une enquête qui a été menée pour le Centre canadien de leadership en évaluation (CLÉ) et pour le Ministère de l'éducation de l'Ontario.

² Nous sommes redevables à messieurs Yves Desrochers, du ministère de l'Éducation de l'Ontario, et Raymond Day, anciennement du ministère de la Formation, des Collègues et des Universités de l'Ontario, de la confiance qu'ils nous ont témoignée et de leur appui tout au long de l'enquête. Nous tenons à remercier Gabrielle Blais, Mélanie Girard, Sylvie Landry, Amanda Lindenbach, Jeremy Saya et Bienvenu Senga qui, de diverses façons, ont rendu possible la collecte de données.

Le constat de ce phénomène découle d'études antérieures et de données du ministère de l'Éducation de l'Ontario, lesquelles ont révélé que la diminution des effectifs dans les écoles franco-ontariennes ne pouvait être attribuée uniquement à l'abandon pur et simple des études et ont corroboré ce que le milieu scolaire avait pressenti : le déplacement d'élèves francophones des écoles de la minorité vers les écoles de la majorité³.

2. La problématique du décrochage culturel

2.1. L'abandon scolaire

La question de l'abandon scolaire et de ce qui y prédispose a fait, au cours de la dernière décennie, l'objet de nombreuses enquêtes, tant au Canada que dans d'autres pays. Toutes ont fait valoir le visage multifactoriel et complexe de la situation et des enjeux, soulignant que cette complexité résidait dans l'interaction, chez l'élève, entre des facteurs d'ordre personnel, familial, scolaire et sociocommunautaire⁴.

³ Stacy Chruchill, Normand Frenette et Saeed Quazi, *Éducation et besoins des Franco-Ontariens : le diagnostic d'un système d'éducation. Volume 1 : Problèmes de l'ensemble du système. L'élémentaire et le secondaire*, Toronto, Conseil de l'éducation franco-ontarienne, 1985; Normand Frenette et Saeed Quazi, *L'effectif et la rétention des élèves dans les écoles françaises en situation minoritaire au Canada, 1980-1994*, Commission nationale des parents francophones, 1997; Dominic Giroux, *Using Data to Develop a Comprehensive Improvement Strategy in French-Language Schools in the Province of Ontario, Canada*, Chicago, AERA, 2007.

⁴ Catherine Blaye et Laurier Fortin, « Les élèves français et québécois à risque de décrochage scolaire : comparaison entre les facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 40, n° 1, 2011, p. 1-26; Tracey Bushnik, Lynn Barr-Telford et Patrick Bussière, *In and out of High School: First Results from the Second Cycle of the Youth in Transition Survey, 2002*, Ottawa, Statistics Canada, Culture, Tourism and the Centre for Education Statistics Division, 81-595-MIE – no 014 au catalogue de Statistique Canada, 2004, <http://www.statcan.gc.ca>; Bruce Ferguson *et al.*, *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; Laurier Fortin *et al.*, « La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires », *Revue canadienne des sciences du comportement*, vol. 36, n° 3, 2004, p. 219-231; Laurier Fortin *et al.*, « Typology of Students at Risk of Dropping out of School: Description by Personal, Family and School Factors », *European Journal of Psychology of Education*, vol. 21, n° 4, 2006, p. 363-383; Russell W. Rumberger, *Why*

Elles ont aussi montré que le processus de désengagement à l'égard de l'école se produisait très tôt dans la scolarisation, voire dès les premières années de la fréquentation scolaire⁵. Ces facteurs multidimensionnels, influant à la fois sur la rétention et sur l'abandon, ont mis de l'avant l'importance et l'influence de l'environnement humain des élèves, qu'il s'agisse : du milieu scolaire⁶,

Students Drop out of School and What can Be Done, Communication prononcée à la Conference on Dropouts in America: How Severe Is the Problem? What Do We Know About Intervention and Prevention? Civil Rights Project, Graduate School of Education, Harvard University, 13 janvier 2001, <http://www.civilrightsproject.harvard.edu/research/dropouts/rumberger.pdf>; Cindy-Lynne Tremblay *et al.*, « Point de vue des jeunes sur le décrochage scolaire au secondaire en Ontario français », dans Julie Boissonneault et Marie Bernier (dir.), *Actes de la 13^e Journée Sciences et Savoirs*, ACFAS-Sudbury, Université Laurentienne, 2007, p. 231-244, <http://zone.biblio.laurentian.ca>.

- ⁵ DGRA, Canada, *Le décrochage scolaire: définitions et coûts*, Direction générale de la recherche appliquée – Politique stratégique, Développement des ressources humaines Canada, R-01-1F, Hull (Québec), Canada, octobre 2000, <http://bibvir2.uqac.ca>; Shane Jimerson *et al.*, « A Prospective Longitudinal Study of High School Dropouts Examining Multiple Predictors across Development », *Journal of School Psychology*, vol. 38, n° 6, 2000, p. 525-549; Shane Jimerson, Gabrielle E. Anderson and Angela D. Wipple, « Winning the Battle and Losing the War: Examining the Relation between Grade Retention and Dropping out of High School », *Psychology in the Schools*, vol. 39, n° 4, 2002, p. 441-457.
- ⁶ Marie-Claude Cossette, « Le risque de décrochage scolaire et la perception du climat de classe chez les élèves du secondaire », mémoire de maîtrise en psychologie, Université de Québec, 2001, <http://depor-e.uqtr.ca/2771/1/000680558.pdf>; Ewa Domalga-Zysk, « The Significance of Adolescents' Relationships with Significant Others and School Failure », *School Psychology International*, vol. 27, n° 2, 2006, p. 232-247; Roxanne Fortier, « Lien entre le risque de décrochage scolaire et le climat de la classe au secondaire », mémoire de maîtrise en psychoéducation, Québec, Université de Sherbrooke, UMI Publishing, 2005; Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Décrochage et retard scolaires : caractéristiques de élèves à l'âge de 15 ans – Analyse des données québécoises recueillies dans le cadre du projet PISA/EJET. Rapport d'étude*, Québec, Gouvernement du Québec, 2007, <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs48658>; Michel Janosz et Jean-Sébastien Fallu, « La qualité des relations élève-enseignant(e)s à l'adolescence : un facteur de protection de l'échec scolaire », *Revue de psychoéducation*, vol. 32, n° 1, 2003, p. 7-29; Tamara Knighton et Patrick Bussière, *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, 2006, n° 81-595-MIF2006043 au catalogue; William Lan et Richard Lanthier, « Changes in Students' Academic Performance and Perceptions of School and Self before Dropping out of Schools », *Journal of Education for*

Students Placed At-Risk, vol. 8, n° 3, 2003, p. 309-332; Jeffrey K. Mangini, « Dropout: Students Leaving Urban High Schools prior to Graduation », mémoire de maîtrise, College at Brockport, State University of New York, 2012, <http://digitalcommons.brockport.edu>; Martine Poirier, « La perception de l'élève de la qualité de sa relation avec l'enseignant et le risque de décrochage scolaire », mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation, Québec, Université de Sherbrooke, UMI Dissertations Publishing, 2007; Statistique Canada, *Indicateurs de l'éducation au Canada : rapport du programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation*, 2005, n° 81-582-XIF au catalogue; Statistique Canada, *Les premiers indicateurs du risque de décrochage au secondaire*, 2005, n° 81-004-XIF au catalogue; Valérie St-Pierre, « Le risque de décrochage scolaire et la participation à des activités parascolaires à l'école secondaire : effets médiateurs des symptômes dépressifs et des problèmes de comportement extériorisés », mémoire de maîtrise en psychoéducation, Québec, Université de Sherbrooke, 2011; Valérie St-Pierre, Anne-Sophie Denault et Laurier Fortin, « Le risque de décrochage scolaire et la participation à des activités parascolaires à l'école secondaire : effets médiateurs des symptômes dépressifs et des problèmes de comportement extériorisés », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 2, n° 35, 2012, p. 379-400; Kate Tilleczek et al., *Amitiés, peurs et espoirs. Passage de l'élémentaire au secondaire. Différence entre les francophones et les anglophones*, Toronto, Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 31 mars 2008; Robert J. Vallerand et Caroline B. Sénécal, « Une analyse motivationnelle de l'abandon des études », *Apprentissage et socialisation*, vol. 15, n° 1, 1992, p. 49-62; Robert Whannell et William Allen, « High School Dropout Returning to Study: The Influence of the Teacher and Family during Secondary School », *Australian Journal of Teacher Education*, vol. 36, n° 9, 2011, <http://ro.ecu.edu.au>; Keith Zvoch, « Freshman Year Dropouts: Interactions between Student and School Characteristics and Student Dropout Status », *Journal of Education for Students Placed at Risk*, vol. 11, n° 1, 2009, p. 97-117.

du milieu familial⁷, du milieu sociocommunautaire⁸ ou de facteurs d'ordre personnel⁹.

2.2. Un décrochage culturel plutôt que scolaire

Or, tout portait à croire que les francophones vivant en milieu minoritaire constituaient un groupe vulnérable en raison de la perte des effectifs dans les écoles de la minorité de langue française.

⁷ Ewa Domalga-Zysk, *op. cit.*; Jeffrey K. Mangini, *op. cit.*; Diane Marcotte *et al.*, « L'influence du style parental, de la dépression et des troubles du comportement sur le risque d'abandon scolaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n° 3, 2001, p. 687-712; Suzie McKinnon, « Relations entre les troubles du comportement extériorisés, la délinquance, la dépression, les pratiques parentales et le risque de décrochage scolaire au secondaire », thèse de doctorat en psychologie, Université du Québec, UMI Dissertations Publishing, 2007; Pierre Potvin *et al.*, « Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 24, n° 4, 1999, p. 441-453; Cintia Quiroga, Michel Janosz et Diane Marcotte, « Les sentiments dépressifs à l'adolescence : un facteur de risque différentiel du décrochage scolaire chez les filles et les garçons de milieux défavorisés », *Revue de psychoéducation*, vol. 35, n° 2, 2006, p. 277-300; Statistique Canada, *Indicateurs de l'éducation au Canada...*, *op. cit.*; Statistique Canada, *Les premiers indicateurs du risque de décrochage au secondaire...*, *op. cit.*; Robert J. Vallerand et Caroline B. Sénécal, *op. cit.*

⁸ Ewa Domalga-Zysk, *op. cit.*; Thomas W. Farmer *et al.*, « Individual Characteristics, Early Adolescent Peer Affiliations and School Dropout: An Examination of Aggressive and Popular Group Types », *Journal of School Psychology*, vol. 41, n° 3, 2003, p. 217-232; Statistique Canada, *Indicateurs de l'éducation au Canada...*, *op. cit.*; Statistique Canada, *Les premiers indicateurs du risque de décrochage au secondaire...*, *op. cit.*

⁹ Thomas W. Farmer *et al.*, *op. cit.*; Roxanne Fortier, *op. cit.*; Marie-Ève Gagné, Diane Marcotte et Laurier Fortin, « L'impact de la dépression et de l'expérience scolaire sur le décrochage scolaire des adolescents », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 34, n° 2, 2011, p. 77-92; Gouvernement du Québec, *op. cit.*; Trish Lee et Lauren Breen, « Young People's Perceptions and Experiences of Leaving High School Early: An Exploration », *Journal of Community & Applied Social Psychology*, vol. 17, n° 5, 2007, p. 329-346; Diane Marcotte *et al.*, *op. cit.*; Suzie McKinnon, *op. cit.*; Statistique Canada, *Indicateurs de l'éducation au Canada...*, *op. cit.*; Statistique Canada, *Les premiers indicateurs du risque de décrochage au secondaire...*, *op. cit.*; Cintia Quiroga, Michel Janosz et Diane Marcotte, *op. cit.*; Martha L. Thurlow, Mary F. Sinclair et David R. Johnson, « Students with Disabilities Who Drop out of School: Implications for Policy and Practice », *Examining Current Challenges in Secondary Education and Transition*, volume 1. National Center on Secondary Education and Transition, 2002; Robert J. Vallerand et Caroline B. Sénécal, *op. cit.*

C'est en cherchant à comprendre cette perte dans le cadre du phénomène de l'abandon scolaire que les chercheurs ont constaté qu'il ne s'agissait pas d'un décrochage réel de la scolarité, mais d'un passage à un autre système scolaire¹⁰ : celui de langue anglaise. Les élèves abandonnaient ainsi leur scolarité en français pour la continuer soit dans des écoles de langue anglaise, soit dans des écoles d'immersion française¹¹. Ce phénomène signifiait un taux d'abandon scolaire moindre par les francophones de l'Ontario, mais soulevait une toute autre problématique : comprendre ce qui motive cette transition et ses répercussions sur la vitalité de la communauté francophone.

Les résultats des nombreuses enquêtes sur le décrochage scolaire informent sur plusieurs variables qui peuvent intervenir dans la décision du jeune francophone de demeurer à l'école, voire de poursuivre sa scolarité dans une langue donnée. La plupart de ces recherches, cependant, s'avèrent ou bien silencieuses ou bien laconiques sur les représentations qui agissent sur l'inclination à quitter l'école de langue française ou sur la nature de l'influence des personnes les plus près des jeunes dans le choix que font les jeunes de continuer leurs études en français ou de les poursuivre en anglais.

En fait, il est difficile, voire impossible, de réellement comprendre le phénomène sans mesurer la valeur utilitaire et symbolique que revêt la langue française chez les élèves et dans leur environnement. À celle de la complexité des déterminants s'ajoute ainsi la question de la représentation de la langue en tant qu'instrument de communication socialement viable et culturellement animé. En raison de l'importance du véhicule qu'est la culture dans la relation entre les jeunes et leur environnement, entre les jeunes

¹⁰ Gratien Allaire et al., *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, Institut franco-ontarien, Université Laurentienne, 2005, www.edu.gov.on.ca.

¹¹ Les écoles ontariennes d'immersion française relèvent des conseils scolaires de langue anglaise. L'enseignement du français qui y est dispensé se fait dans la perspective d'une langue seconde.

leur langue¹², nous avons choisi de qualifier ce désengagement de l'école de langue française de « décrochage culturel ». On nous a reproché l'utilisation de l'expression¹³ en avançant que les jeunes la recevaient de façon péjorative et qu'elle ne tenait pas compte de l'hétérogénéité culturelle du système scolaire ontarien. Or, il importe de marquer le fait que la langue ne peut être envisagée seulement comme un instrument de communication et qu'elle est *de facto* empreinte de culture. Si l'école franco-ontarienne constitue, pour plusieurs élèves, l'un des rares lieux publics, sinon le seul, où ils peuvent se réaliser en français, le fait de rompre avec le système scolaire de langue française marque souvent une rupture avec la francophonie de la sphère publique, et donc de celle qui se cultive en dehors de la famille.

Les jeunes inscrits dans les écoles de langue française de l'Ontario évoluent dans des milieux où la langue et la culture françaises sont minoritaires, mais ces milieux se dessinent différemment selon les régions et les communautés, lesquelles ne présentent pas

¹² Réal Allard, Rodrigue Landry et Kenneth Deveau, « Conscientisation ethno-langagière et comportement langagier en milieu minoritaire », *Francophonies d'Amérique*, n° 20, 2005, p. 95-110; Christine Dallaire, « La stabilité des discours identitaires et la représentation de la culture dans la reproduction de l'appartenance francophone chez les jeunes », *Francophonies d'Amérique*, n° 26, 2008, p. 357-381; Christine Dallaire et Josiane Roma, « Entre la langue et la culture, l'identité francophone des jeunes en milieu minoritaire au Canada. Bilan des recherches », *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu minoritaire : bilan et perspectives*. Québec, Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF), 2002, <http://www.acelf.ca/liens/crde/index.html>; Bruce Ferguson *et al.*, *op. cit.*; Alan J. C. King *et al.*, *Double Cohort Study, Phase 4 Report*, Ministère de l'éducation de l'Ontario, 2005, www.tcu.gov.on.ca; Alan J. C. King *et al.*, *Double Cohort Study, Phase 4 Report*, Ministère de l'éducation de l'Ontario, 2005, www.tcu.gov.on.ca; Shannon, G. Sue et Pete Bylsma, *Nine Characteristics of High Performing School*, Olympia, W. A, OSPI, 2003; Claudette Tardif, « Variables de fréquentation de l'école secondaire francophone en milieu minoritaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 21, n° 2, 1995, p. 311-330; Kate Tilleczeck, « The Illogic of Youth Driving Culture », *The Journal of Youth Studies*, vol. 7, n° 4, 2004, p. 479-493.

¹³ Megan Cotman, « Est-ce vraiment un “décrochage culturel”? Une analyse critique du concept de décrochage culturel à partir des écrits sur le choix scolaire des élèves en transition primaire-secondaire », *Éducation francophone en milieu minoritaire*, vol. 6, n° 2, 2011, p. 50-69.

toutes le même niveau de vitalité ethnolinguistique. Dans les communautés où le nombre de francophones, par sa faiblesse, réduit la vitalité ethnolinguistique, l'école peut suppléer la lacune; mais elle ne peut le faire sans la participation familiale. C'est ainsi que Réal Allard et ses collaborateurs parlent de conscientisation ethnolangagière critique ou élevée de la part des parents¹⁴. Si elle est critique, elle peut dévaloriser le français et conduire les enfants vers les écoles de langue anglaise. Si elle est élevée, elle tendra, au contraire, à mener les enfants dans les écoles de langue française¹⁵. C'est dans ce contexte que des jeunes décident de terminer en anglais leurs études secondaires, alléguant que cela leur permettra de mieux réussir dans un programme postsecondaire ou sur le marché du travail¹⁶. Si, comme l'ont indiqué des recherches sur le décrochage scolaire, la dévalorisation de l'école peut motiver l'abandon scolaire, la dévalorisation de la

¹⁴ Réal Allard, Rodrigue Landry et Kenneth Deveau, *op. cit.*

¹⁵ Simon Laflamme, « Passage de l'élémentaire au secondaire et décrochage culturel en Ontario français. Élimination de quelques facteurs », *Cahiers Charlevoix. Études franco-ontariennes*, n° 9, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 2012, p. 15-59; Simon Laflamme et Donald Dennie, *L'ambition démesurée. Enquête sur les aspirations et les représentations des étudiants et des étudiantes francophones du Nord-Est de l'Ontario*, Sudbury, Institut franco-ontarien et Prise de parole, 1990; Rodrigue Landry et Réal Allard, « L'éducation dans la francophonie minoritaire », dans Joseph Yvon Thériault (dir.), *Francophonies minoritaires au Canada. L'état des lieux*, Moncton, Éditions d'Acadie, 1999, p. 403-433; Rodrigue Landry et Richard Y. Bourhis, « Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality: An Empirical Study », *Journal of Language and Social Psychology*, n° 16, 1997, p. 23-49; Kate Tilleczek et al., *Amitiés, peurs et espoirs. Passage de l'élémentaire au secondaire...*, *op. cit.*

¹⁶ Gratien Allaire et al., *op. cit.*; Julie Boissonneault, « Divergences et convergences dans les représentations du bilinguisme », *Francophonies d'Amérique*, n° 25, 2008, p. 19-48; Julie Boissonneault, « Études universitaires en français en Ontario : entre motivations personnelles et contraintes institutionnelles », *Cahiers Charlevoix. Études franco-ontariennes*, n° 11, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 2016, p. 157-191; Simon Laflamme, « Passage de l'élémentaire au secondaire et décrochage culturel en Ontario français. Élimination de quelques facteurs », *op. cit.*; Cindy-Lynne Tremblay, « "Décrochage culturel" au secondaire en Ontario français », dans Julie Boissonneault et Marie Bernier (dir.), *Actes de la 13^e Journée Sciences et Savoirs*, ACFAS-Sudbury, Université Laurentienne, 2007, p. 79-89, <http://zone.biblio.laurentian.ca>.

langue minoritaire ou encore la (sur)valorisation de la langue de la majorité peuvent motiver le passage à l'école de la majorité.

2.3. Le décrochage culturel en chiffres

Les données statistiques du ministère de l'Éducation de l'Ontario attestent de l'ampleur du phénomène au cours des 25 dernières années. L'enquête menée par Normand Frenette et Saeed Quazi indique que la migration des élèves des écoles ontariennes de langue française vers celles de langue anglaise passe, à l'élémentaire, de 1 389 à 3 906 (soit 2,81 fois plus) et, au secondaire, de 284 à 1 051 (soit 3,70 fois plus) de 1991-1992 à 1994-1995¹⁷. De même, dans une cohorte de 3^e année suivie pendant six ans de 1998-1999 à 2003-2004 (donc jusqu'en 9^e année), le nombre d'élèves inscrits dans les écoles franco-ontariennes passe de 7 100 à 5 847, ce qui constitue une diminution de 1 253, ou de 17,6 %. Les pertes les plus marquées ont lieu dans le passage de la 5^e à la 6^e année (175 élèves), de la 6^e à la 7^e année (282 élèves) et de la 8^e à la 9^e année (632 élèves)¹⁸.

Un groupe de travail au ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario se penchait, en avril 2007, sur le problème de la rétention des élèves dans les écoles franco-ontariennes en soulignant l'importance d'y remédier afin qu'ils réussissent mieux au chapitre scolaire, mais aussi afin qu'ils y développent et y acquièrent une identité culturelle de langue française. Leur recommandation portait sur l'amélioration de la représentation de l'école franco-ontarienne auprès des parents¹⁹.

Le problème persiste néanmoins. Plus récemment, en 2013-2014, il y avait, dans les écoles de langue française de l'Ontario, 8 554 élèves en 1^{re} année, alors qu'on ne retrouvait, en 12^e année, que 6 465 étudiants, soit une diminution de 2 089 (24,4 %). En pourcentage, par rapport à l'effectif total d'élèves francophones

¹⁷ Normand Frenette et Saeed Quazi, *op. cit.*

¹⁸ Données inédites du Ministère de l'éducation de l'Ontario (*School Program Files, 1998-99 to 2004-05, Ontario School Information System (OnSIS), Student Enrolment as Reported in School Septembre/October Report for Selected Years*, 2006), Cindy-Lynn Tremblay, *op. cit.*

¹⁹ Dominic Giroux, *op. cit.*

et anglophones, cela correspond à un quotient qui passe de 6,2 % en 1^{re} année à 3,0 % en 12^e (voir le tableau 1).

Tableau 1 Effectifs scolaires selon l'année et la langue d'instruction (2013-2014)												
Effectifs scolaires	Année											
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	7 ^e	8 ^e	9 ^e	10 ^e	11 ^e	12 ^e
Provinces - langue française	9 554	8 366	7 866	7 533	7 149	6 858	6 407	6 166	6 032	5 825	5 884	6 465
Provinces - langue anglaise	129 875	136 177	137 233	136 382	136 236	136 980	131 938	132 036	136 951	144 145	146 426	206 336
Total	138 429	136 543	135 119	135 915	133 385	133 838	138 345	145 003	145 003	149 970	154 310	212 801
% LF	6,2 %	6,1 %	5,8 %	5,5 %	5,3 %	5,1 %	4,6 %	4,2 %	4,2 %	3,9 %	3,8 %	3,0 %

Source : Données fournies par Mario Gagnon du Ministère de l'éducation de l'Ontario

Les instances gouvernementales ont été amenées à reconnaître ces défis particuliers au milieu franco-ontarien et ont tenté, par le passé, de résorber la situation en recourant à des mesures d'appoint – politique d'aménagement linguistique²⁰ et programmes d'actualisation linguistique – ainsi qu'en posant des gestes dans le sens de la complétude institutionnelle, notamment par la création des conseils scolaires homogènes sur le plan linguistique. Le but était d'assurer le maintien de la collectivité et d'en favoriser la vitalité. Il est convenu que l'école agit comme « passeur culturel », et l'on veille à ce qu'elle propose diverses expériences socialisantes en contextes socioculturels dans le but de nourrir le rapport à la langue et à la culture et de rehausser l'engagement envers la communauté²¹. Malgré ces interventions, un nombre substantiel d'élèves continuent de quitter les bancs des écoles de langue française pour s'orienter vers ceux des écoles de langue anglaise.

2.4. Des questions

Pour comprendre la réduction du nombre d'élèves dans les écoles franco-ontariennes, nous avons choisi de mettre l'accent sur la dimension humaine de l'école : des études antérieures sur les problèmes qui y sévissent invitent à aborder le milieu scolaire sous cet angle²². L'environnement humain de l'élève se compose

²⁰ Ministère de l'éducation de l'Ontario, *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, 2004.

²¹ Monique Richard, « Comprendre le phénomène du rôle de passeur culturel en milieu francophone minoritaire du Nouveau-Brunswick par le témoignage de membres du personnel enseignant », thèse de doctorat en éducation, Moncton, Université de Moncton, juin 2012.

²² Marianne Cormier, « Finalités justes ou attentes démesurées? Le débat autour de l'école en milieu minoritaire », *Francophonies d'Amérique*, n° 17, 2004, p. 55-63; George J. Dei, Josephine Mazzuca et Elizabeth McIssac, *Reconstructing "Drop-out": A Critical Ethnography of the Dynamics of Black Students' Disengagement from School*, Toronto, University of Toronto Press Inc., 1997; Paul Dubé, « L'espace existentiel des jeunes d'aujourd'hui et les finalités de l'éducation en milieu minoritaire », *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu minoritaire : bilan et perspectives*, Québec, Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF), 2002, <http://www.acelf.ca/liens/crde/index.html>; Laurier Fortin, Diane Marcotte,

tout particulièrement des membres du personnel scolaire avec qui il est en rapport sur une base régulière, mais également de parents et d'amis. Il nous semble important de comprendre la nature de l'information qui circule entre les élèves et ces trois autres ensembles. Nous nous proposons de cerner les représentations de tous sur diverses thématiques, notamment linguistiques, à trois moments-clés de la prise de décision quant à la langue dans laquelle les élèves entendent poursuivre leur scolarité : lors des passages du primaire à l'intermédiaire ($6^e - 7^e$), de l'intermédiaire au secondaire ($8^e - 9^e$) ou d'une année du secondaire à une autre ($10^e - 11^e$)²³.

Notre modélisation de départ veut que les décisions des jeunes à l'égard de la prochaine école qu'ils fréquenteront se prennent en fonction du discours auquel ils sont exposés dans l'environnement que forment le personnel scolaire, les parents et les amis. De cette perspective découlent trois questions :

- i. quels arguments sont mis de l'avant pour faire valoir le passage vers l'école de langue anglaise ou d'immersion?
- ii. quelle est l'importance des parents, des amis et des enseignants dans la décision que prennent des élèves de poursuivre leur scolarité dans une école de langue anglaise ou d'immersion alors qu'ils fréquentent une école de langue française?
- iii. quelle est l'importance de ces trois agents et quelle est la teneur des arguments selon les différentes régions de la province?

Égide Royer et Pierre Potvin, « 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, 2005, p. 79-88; Diane Gérin-Lajoie, « Introduction. La contribution de l'école au processus de construction identitaire des élèves dans une société pluraliste », *Éducation et francophonie*, n° 24, 2007, p. 1-7; Jean-Guy Lemery, *Les garçons à l'école : une autre façon d'apprendre et de réussir*, Québec, Les Éditions de la Chenelière, 2004; Kate Tilleczek, *op. cit.*

²³ Notre mise à l'essai au printemps 2009 nous indique que les déplacements linguistiques ont lieu autant lorsqu'il s'agit de classes terminales (l'élève étant obligé de fréquenter une nouvelle école) que lorsqu'il s'agit de classes non terminales.

3. Une enquête stratifiée en régions, en types d'individus et en niveaux de scolarité

Nous avons choisi de mener une enquête par questionnaires²⁴.

Un premier questionnaire s'adressait aux élèves. Il comprenait 17 questions qui tenaient compte de leur rapport à la langue, de l'usage qu'ils en faisaient et des représentations qu'eux-mêmes et les individus de leur environnement, selon eux, en avaient. Après les premières questions d'ordre sociodémolinguistique, il invitait les élèves à faire état, sur des échelles de Likert, de leur usage du français, de l'anglais ou de toute autre langue dans leur quotidien, puis à se positionner face à une série d'énoncés tels que « je me sens mieux en anglais qu'en français » ou encore « les autres élèves de mon école se sont moqués de moi à cause de mon français ». Il leur demandait d'évaluer leur compétence en français et en anglais en la comparant à celle d'autres personnes de leur milieu. Il les plaçait devant une série de facteurs pouvant jouer sur leur choix d'école l'an prochain; les élèves précisaient le poids qu'avait, selon eux, chacun des facteurs dans leur décision, puis ils faisaient part du type d'école qu'ils fréquenteraient ou envisageaient de fréquenter au cours de la prochaine année scolaire. Il contenait des questions supplémentaires grâce auxquelles il était possible d'apprécier le rendement scolaire, l'intention de faire des études postsecondaires et les projets de carrière.

Bien que plus courts dans l'ensemble, les questionnaires à l'intention des parents, des amis et des intervenants scolaires comportaient des questions identiques à celles qui étaient posées aux élèves puisque l'objectif de la recherche était de comparer les opinions des élèves à celles des personnes qu'ils côtoient.

Les questionnaires étaient rédigés en français, mais les participants de l'extérieur de l'école recevaient également une version de langue anglaise. Tous les élèves ont répondu à une version imprimée de l'instrument de collecte de données; les parents, les intervenants

²⁴ Nous avons révisé les quatre questionnaires qui avaient été mis à l'essai en 2009 auprès d'élèves, d'intervenants scolaires, de parents et d'amis dans des écoles participantes d'un conseil scolaire, éliminant ainsi les ambiguïtés que nous avons prises en note.

scolaires et les amis ont également pu se prévaloir d'une version électronique²⁵.

Pour choisir les écoles participantes, nous avons tenu compte de la distribution de la francophonie dans les cinq grandes régions de la province – l'Est, le Nord-Est, le Nord-Ouest, le Sud-Ouest et le Centre-Sud –, lesquelles se distinguent par leur démographie linguistique et ethnique. En tenant compte de ces cinq régions, nous prévoyions un échantillon par choix raisonné de 49 écoles réparties dans 13 communautés et divisible en type de conseils scolaires, selon qu'ils sont publics ou catholiques. L'échantillon réel que nous avons obtenu compte 28 écoles tirées des deux types de conseils scolaires et réparties dans dix communautés :

- 5 écoles dans deux communautés de l'Est ontarien;
- 12 écoles dans quatre communautés du Nord-Est;
- 2 écoles dans une communauté du Nord-Ouest;
- 3 écoles dans une communauté du Sud-Ouest;
- 6 écoles dans deux communautés du Centre-Sud.

La collecte des données s'est déroulée sur une période de quatre mois : de février à mai 2015. Celle qui a été menée auprès des élèves a eu lieu, en grande partie, dans les écoles. Après avoir rempli le questionnaire, chaque élève recevait, dans une enveloppe préaffranchie, un questionnaire pour ses parents et un questionnaire pour ses deux meilleurs amis quand ils ne participaient pas à l'enquête sur les lieux de l'école. Les responsables de la collecte de données remettaient aux intervenants scolaires des questionnaires dans des enveloppes préaffranchies. Ces informations ont permis de construire une matrice pour les élèves à laquelle ont été agrégées, quand nous disposions des questionnaires, les données d'un parent d'un élève, puis de ses deux meilleurs amis, puis des intervenants scolaires.

Au terme de la collecte de données, 862 élèves ont rempli un questionnaire, dont 375 en 6^e année, 312 en 8^e et 175 en 10^e.

²⁵ Tous ces instruments ont fait l'objet d'une approbation déontologique.

Nous avons dénombré 59,2 % de filles en 6^e année, 51,0 % en 8^e et 51,8 % en 10^e ²⁶.

Tous les conseils scolaires n'ont pas accordé le même sérieux à l'enquête; y ont participé dix d'entre eux, sur une possibilité de 12. Par ailleurs, dans le Sud-Ouest et dans le Nord-Ouest, les nombres sont forcément restreints, ce qui est tout à fait en rapport avec l'état de la situation. Ce sont les raisons pour lesquelles il n'est pas possible de mener des analyses qui compareraient les conseils scolaires, ni même seulement ceux qui ont collaboré. Il est préférable de ne prendre en considération que les trois grandes régions que sont le Nord, l'Est et le Sud ontariens; en procédant de la sorte, la stratification échantillonnale est respectivement de 441, 146 et 305 apprenants. Dans le Sud, il y a environ une centaine d'élèves pour les trois niveaux de scolarité, soit 91, 103 et 111 respectivement pour la 6^e, la 8^e et la 10^e; dans le Nord, ces chiffres sont, dans le même ordre, de 164, 209 et 38, le niveau de la 10^e comptant donc sensiblement moins d'élèves; dans l'Est, il n'y a aucun apprenant de 8^e année, il n'y en a que 26 en 10^e, il y en a toutefois 120 en 6^e (voir le tableau 2). Il va sans dire qu'il faudra prendre en considération les déséquilibres et les lacunes de ces décomptes tout au long des analyses, ce qu'aideront à faire les statistiques inférentielles et la prudence dans les interprétations.

Tableau 2 Nombre d'élèves participants selon la région et le niveau de scolarité			
Niveau de scolarité	Région de l'Ontario		
	Nord	Est	Sud
6 ^e année	164	120	91
8 ^e année	209	0	103
10 ^e année	38	26	111
Total	411	146	305

²⁶ Ont coché la case « autre », pour le sexe, un élève en 6^e, un en 8^e, puis trois en 10^e.

Sur 830 élèves qui ont répondu à la question sur la langue maternelle, il y en a 700 qui en ont déclaré une seule : pour 370 d'entre eux, il s'agit du français, pour 246, de l'anglais et, pour 84, d'une autre langue. Le reste des apprenants présentent quelque combinaison, dont la plus importante, soit pour 108 élèves, est celle du français et de l'anglais; les 23 autres agencements associent soit le français, soit l'anglais, soit les deux à une autre langue. Après avoir demandé aux élèves quelle est ou quelles sont leurs langues maternelles, le questionnaire les interroge sur la ou les langues parlées à la maison. On a alors 832 réponses. Le chiffre de 370, qui représente la fréquence des jeunes qui ne mentionnent que le français comme langue maternelle, se réduit alors à 216 : c'est là le nombre des élèves qui ne parlent que le français dans leur foyer. L'anglais est la langue qu'on parle chez soi pour 268 enfants; l'anglais et le français en alternance, pour 214. On parle seulement une langue autre que le français et l'anglais dans 54 foyers et quelque assemblage impliquant une langue autre dans 80 autres demeures. Ces premières observations témoignent déjà de l'influence qu'exerce la langue majoritaire au sein de bon nombre de familles desquelles proviennent les élèves qui fréquentent les écoles franco-ontariennes.

Pour 666 élèves, les analyses peuvent prendre en considération la situation d'un ami; pour 411, elles peuvent tenir compte de deux amis. Deux cent seize (216) élèves ont un parent qui a rempli le questionnaire. Il s'agit, dans une grande majorité, de mères ou de tuteurs (184), les pères ou tuteurs n'étant que 32 dans cet ensemble. Cent vingt et un (121) intervenants scolaires – des enseignants (82), des directeurs (12), des adjoints à la direction (12), des conseillers en orientation (5), des personnes occupant d'autres fonctions (10) – se sont prêtés à l'enquête. Cet ensemble fait en sorte qu'il est possible d'apparier l'opinion d'au moins un membre du personnel des établissements d'enseignement à 809 élèves, puis de deux ou trois membres à 627 élèves, de quatre membres à 512 élèves, de cinq membres à 410 élèves, et de six membres à 242 élèves. Dans deux écoles,

aucun intervenant scolaire n'a participé; dans une même école, jusqu'à 14 ont pris la peine de le faire.

4. Analyses descriptives

La tâche la plus importante de cette recherche consiste à repérer les facteurs qui favorisent une scolarisation en français ou, *a contrario*, ceux qui éloignent les élèves des écoles de langue française. Dans cet esprit, elle est aussi d'établir s'il y a quelque corrélation des opinions entre les personnes de divers statuts, c'est-à-dire de vérifier s'il y a un lien entre ce que pense un élève et ce que croient les personnes qui l'entourent. Mais avant de mesurer ces associations, il nous semble nécessaire de vérifier si les usages linguistiques varient selon la région et si les opinions sur la langue et les relations avec les autres, notamment dans un cadre scolaire, diffèrent d'une région à l'autre ou en fonction des niveaux de scolarité; il nous apparaît aussi indiqué de repérer les facteurs qui distinguent des autres les élèves qui poursuivent leur instruction dans des écoles de langue française.

4.1. La langue d'usage

Le questionnaire présente plusieurs énoncés qui ont pour thème la langue de communication. Il s'agit de propositions du type « avec ma mère, je parle en français », « avec mes ami(e)s, je parle en français », « je regarde la télévision en français » ou « pour le loisir, je navigue sur Internet en français ». Les personnes qui sont invitées à remplir le questionnaire se prononcent sur chacun de ses énoncés sur une échelle qui va de « 1 », qui signifie « jamais », à « 6 », qui correspond à « toujours ». Ces échelles de Likert permettent de calculer des moyennes et de tester de façon paramétrique la différence entre ces tendances centrales selon divers groupes. Nous avons ainsi comparé les trois régions que sont le Nord, l'Est et le Sud de la province en effectuant des analyses de variance sur 19 énoncés²⁷ (voir le tableau 3).

²⁷ Nous avons tenté de réduire le nombre de ces variables et effectué à cette fin une analyse factorielle. En fixant la valeur propre à trois, nous avons obtenu trois facteurs qui ne retenaient que 57,26 % de la variance. Pour atteindre

Énoncé		Région			F (ddl > 810)	p < 0,05
		Nord	Est	Sud		
Avec ma mère, je parle en français	$\bar{X}$	3,91	3,80	3,26	10,12	oui
	s	1,87	1,96	1,98		
Avec mon père, je parle en français	$\bar{X}$	3,69	3,50	3,02	3,15	oui
	s	4,50	2,19	2,22		
Avec mes frères et sœurs, je parle en français	$\bar{X}$	3,86	4,07	3,49	4,30	oui
	s	2,07	2,21	2,13		
Avec mes amis, je parle en français	$\bar{X}$	3,69	3,81	3,42	3,95	oui
	s	1,63	1,49	1,46		
À l'école, en dehors de la salle de classe, je parle en français	$\bar{X}$	3,83	3,71	3,39	6,77	oui
	s	1,59	1,51	1,56		
Je regarde la télévision en français	$\bar{X}$	2,04	2,10	2,04	0,10	non
	s	1,46	1,52	1,42		
J'écoute la radio en français	$\bar{X}$	2,17	1,92	1,68	8,94	oui
	s	1,62	1,47	1,31		
J'écoute de la musique en français	$\bar{X}$	2,12	2,11	2,35	2,65	non
	s	1,33	1,28	1,51		
Je lis des journaux, des revues ou des magazines en français	$\bar{X}$	2,88	3,04	2,23	17,60	oui
	s	1,72	1,83	1,43		
Je lis des livres (roman, poésie, théâtre, etc.) en français	$\bar{X}$	3,50	4,07	3,32	10,31	oui
	s	1,68	1,59	1,60		
J'envoie et je reçois des courriels en français	$\bar{X}$	2,84	3,61	2,77	13,84	oui
	s	1,72	1,67	1,62		
J'envoie et je reçois des textos (SMS, snapchat, etc.) en français	$\bar{X}$	2,68	2,18	1,98	16,99	oui
	s	1,77	1,53	1,41		
Sur des réseaux sociaux, comme Twitter ou Facebook, je communique en français	$\bar{X}$	2,35	1,52	1,85	19,20	oui
	s	1,74	1,01	1,31		
Pour des travaux scolaires, je navigue sur Internet en français	$\bar{X}$	4,65	4,87	4,66	1,35	non
	s	1,43	1,37	1,44		
Pour le loisir, je navigue sur Internet en français	$\bar{X}$	2,49	2,60	2,24	3,20	oui
	s	1,57	1,59	1,56		
Je fais du clavardage (chat, MSN) en français	$\bar{X}$	2,65	2,51	2,12	8,78	oui
	s	1,78	1,63	1,51		
Je participe à des sports organisés en français	$\bar{X}$	3,69	3,28	3,05	7,67	oui
	s	2,20	1,94	2,20		
J'assiste à des événements culturels (films, concerts, pièces de théâtre, etc.) en français	$\bar{X}$	2,78	2,64	2,36	5,75	oui
	s	1,63	1,57	1,54		
En salle de classe, avec les autres élèves, je parle en français	$\bar{X}$	4,47	4,66	4,32	3,01	non
	s	1,42	1,27	1,40		

Ces tests ont été négatifs pour seulement quatre propositions : « je regarde la télévision en français », « j'écoute de la musique en français », « pour mes travaux scolaires, je navigue sur Internet en français » et « en salle de classe, avec les autres élèves, je parle en français ». Il n'y a donc pas, sur ces points, de différences entre les régions.

80 %, il aurait fallu neuf facteurs. À la lumière de ces chiffres, et compte tenu de l'importance de ces variables, nous avons estimé qu'il était préférable de toutes les examiner.

Pour les 15 autres situations de communication, il y a des différences entre les moyennes. Derrière ces inégalités, à une particularité près, on découvre aisément un schème : la moyenne la plus élevée est dans le Nord ou dans l'Est, la plus faible est dans le Sud. L'exception a trait aux réseaux sociaux et la moyenne la plus basse est celle de l'Est (1,52), la plus forte est celle du Nord (2,35) et, entre elles deux, il y a celle du Sud (1,85)²⁸. Le français est donc moins usuel dans le Sud que dans les deux autres régions – ce qui ne saurait étonner quiconque dispose de quelques notions de la démographie ontarienne. Les différences, toutefois, sont plus faibles que ce à quoi on pourrait s'attendre si l'on ne s'en tenait qu'aux conjectures. Toutes, entre la moyenne la plus élevée et la plus forte, sont inférieures à 1. La plus grande se rapporte au courriel et elle est de 0,84 (soit 3,61 – 2,77). Viennent ensuite le cas d'exception pour les réseaux sociaux à 0,83 (soit 2,35 – 1,52), la lecture des journaux et des revues à 0,81 (soit 3,04 – 2,23), la lecture des livres à 0,75 (soit 4,07 – 3,32) et les textos à 0,70 (soit 2,68 – 1,98). Toutes les autres sont inférieures à 0,70, la plus faible étant de 0,36 (soit 2,60 – 2,24) et concernant la navigation sur Internet pour le loisir. Ainsi, bien que réelles, ces inégalités de moyennes n'éloignent pas radicalement les élèves qui habitent le Sud de ceux qui résident dans le Nord ou dans l'Est. On constate plus clairement la similitude entre les jeunes des trois régions quand on porte son regard sur l'ensemble des moyennes. Aucune d'elles n'atteint la valeur de 5. Elles sont supérieures à 4 dans un cadre scolaire pour la navigation sur Internet ou pour les échanges entre élèves à l'intérieur de la salle de classe, oscillant entre 4,32 et 4,87, pour la lecture des livres, où elle atteint 4,07 dans l'Est, et pour la communication avec les frères et sœurs, où elle est aussi de 4,07 dans l'Est. En dehors du foyer familial et des relations amicales, elles sont très souvent inférieures à 3. Pour la télévision, la radio et la musique, elles franchissent difficilement la barre de 2. Quand on a en tête qu'une valeur de « 6 » réfère à « toujours » et que celle de « 1 » signifie « jamais », toutes ces observations

²⁸ Un test *post hoc* LSD déclare inférable la différence entre l'Est et le Sud.

dépeignent un état de minorisation linguistique généralisé bien que plus marqué dans le Sud²⁹.

4.2. Anglicité et relations; région et niveau de scolarité

Les statistiques sur l'usage montrent que les élèves des écoles de langue française de l'Ontario entretiennent avec la langue dans laquelle ils s'instruisent un rapport qui est limité, et qui l'est d'autant plus qu'ils s'éloignent de l'école ou de la famille ou que la région qu'ils habitent compte peu de francophones, la démographie linguistique favorisant sur ce plan un peu plus le Nord et l'Est que le Sud.

On peut se demander si les manières de percevoir la langue subissent l'effet de la région et si le niveau d'études a, lui aussi, quelque incidence sur ces représentations. On peut supposer que tel sera le cas, les opinions reflétant une plus grande marginalisation du français dans le Sud qu'ailleurs, la démographie ayant ici quelque influence, et dans les niveaux scolaires les moins élevés, la scolarisation familiarisant avec les faits linguistiques.

Si la région et les années d'études devaient avoir une influence sur les opinions linguistiques, on peut difficilement concevoir que le rapport aux autres, lui, dépende de ces facteurs. En principe, il n'y a pas de raison, par exemple, pour que les élèves s'entendent mieux avec leurs amis dans le Nord que dans le Sud ou en 6^e année plutôt qu'en 10^e.

Ces mises en contexte faites, on sera mieux à même d'aborder les questions relatives à la dimension linguistique de l'évolution dans le système d'éducation.

²⁹ Si toutefois on isolait le Nord-Ouest, les chiffres témoigneraient encore davantage de l'incidence de la langue majoritaire. Par exemple, pour la communication avec la mère, la moyenne serait de 3,05 ($s = 1,95$), alors que la plus faible, dans le tableau, celle du Sud, est de 3,26 et que celle du Nord, qui inclut le Nord-Ouest, est de 3,91. Il en va pareillement pour le Sud-Ouest : la moyenne pour la communication avec la mère serait même de 2,79 ($s = 1,90$).

4.3. Les opinions d'ordre linguistique

Pour observer directement les représentations linguistiques, le questionnaire donnait à lire 14 énoncés, comme ceux-ci : « je me sens mieux en anglais qu'en français », « dans le monde, les pays qui ne sont pas anglophones ont peu d'influence » ou « le français dans le monde est en voie de disparition ». Une échelle de Likert à six niveaux était juxtaposée à ces propositions et les pôles en étaient, pour la valeur de « 1 », « pas du tout d'accord », et, pour la valeur de « 6 », « tout à fait d'accord ». Cette échelle peut être traitée comme cardinale et permettre de tester des différences de moyennes.

4.3.1. *Les opinions linguistiques selon la région*

En fonction des régions (voir le tableau 4), quatre des 14³⁰ tests qu'on peut alors effectuer sont négatifs : il n'y a pas de réelles inégalités de moyennes quand les apprenants se prononcent sur les énoncés : « dans tous les pays, la science se fait en anglais », « on ne peut pas faire grand-chose dans le monde si on ne parle pas anglais », « il est important d'être bilingue (anglais-français) » et « je suis sûr(e) que je ne peux pas perdre mon français ». Pour les dix autres énoncés, les variations de moyennes ne sont pas attribuables au hasard. Dans tous les cas, sauf un, l'accord est plus prononcé dans le Sud. C'est vrai pour des énoncés comme « je me sens mieux en anglais qu'en français », « j'écris mieux en anglais qu'en français », « dans le monde, les pays qui ne sont pas anglophones ont peu d'influence », « le monde est anglais » ou « les universités sont de langue anglaise ». L'exception se rapporte à l'énoncé « le français dans le monde est en voie de disparition » et la moyenne la plus élevée se trouve dans l'Est. La différence entre la moyenne la plus haute et la plus basse se situe entre 0,95

³⁰ Une analyse factorielle, quand le critère du nombre de facteurs est une valeur propre de 1, en obtient quatre qui rassemblent 61,4 % de l'information qui est contenu dans les 14 variables. Pour que la réduction du nombre des variables permette d'exploiter au moins 80 % de l'information, il faudrait huit facteurs. Nous préférons donc de ne pas substituer de facteurs aux variables.

(soit $3,70 - 2,75$), pour la proposition « j'écris mieux en anglais qu'en français », et $0,38$ (soit $2,43 - 2,05$), pour l'énoncé « le monde est anglais ». L'anglicité trouve plus aisément un espace dans l'esprit des élèves du Sud qu'elle ne le fait dans la mentalité des jeunes qui vivent ailleurs. Cependant, partout l'anglicisation trouve de la résistance : les moyennes pour un énoncé comme « j'écris mieux en anglais qu'en français » sont inférieures à 4; si la phrase veut que « le français dans le monde [soit] en voie de disparition », les moyennes franchissent difficilement le seuil de 3; si cette phrase soutient que « dans le monde, les pays qui ne sont pas anglophones ont peu d'influence », les moyennes sont bien en deçà de 3; si elle affirme que « dans tous les pays, la science se fait en anglais », les moyennes n'atteignent pas la valeur de 2. On a donc sous les yeux un effet de la région sur les représentations linguistiques, effet qui traduit la forte présence de l'anglais dans l'environnement social; mais on constate aussi une certaine perspicacité, les moyennes démontrant que les jeunes, dans l'ensemble, ne sont pas naïfs au point de ne voir partout que de l'anglais ou de ne pas en voir du tout.

Trois énoncés, par ailleurs, ont trait directement ou indirectement au bilinguisme : « il est important d'être bilingue (anglais-français) », « je ne veux pas perdre mon anglais » et « je suis sûr que je ne peux pas perdre mon français ». Chaque fois les moyennes surpassent la valeur de 4. Sur l'importance du bilinguisme en lui-même, les moyennes sont même supérieures à 5. Les jeunes des écoles de langue française, par conséquent, sont largement convaincus du bien-fondé de leur dualisme linguistique; mais leur attachement à l'anglais et leur assurance de ne pas perdre leur français laissent entrevoir quelque relativité.

Tableau 4
Différence de moyennes pour les représentations linguistiques
selon la région de la province dans laquelle se situe l'école
(1 = pas du tout d'accord ; 6 = tout à fait d'accord)

Énoncé		Région			F (ddl > 769)	p < 0,05
		Nord	Est	Sud		
Je me sens mieux en anglais qu'en français	$\bar{X}$	3,40	3,62	4,15	18,71	oui
	s	1,59	1,73	1,57		
J'écris mieux en anglais qu'en français	$\bar{X}$	3,12	2,75	3,70	15,12	oui
	s	1,83	1,81	1,85		
Je ne veux pas perdre mon anglais	$\bar{X}$	4,63	4,72	5,14	8,17	oui
	s	1,79	1,71	1,51		
Dans le monde, les pays qui ne sont pas anglophones ont peu d'influence	$\bar{X}$	2,48	2,11	2,55	4,13	oui
	s	1,46	1,44	1,62		
Je lis mieux en anglais qu'en français	$\bar{X}$	3,39	3,09	3,84	8,58	oui
	s	1,89	1,96	1,87		
Dans tous les pays, la science se fait en anglais	$\bar{X}$	1,80	1,85	1,90	0,56	non
	s	1,12	1,24	1,36		
On ne peut pas faire grand-chose dans le monde si on ne parle pas anglais	$\bar{X}$	2,79	2,69	2,63	0,76	non
	s	1,70	1,61	1,74		
Il est important d'être bilingue (anglais-français)	$\bar{X}$	5,19	5,37	5,27	1,14	non
	s	1,31	1,16	1,22		
Je parle mieux en anglais qu'en français	$\bar{X}$	3,46	3,32	4,09	12,65	oui
	s	1,84	1,84	1,79		
Le français dans le monde est en voie de disparition	$\bar{X}$	2,70	3,09	2,51	7,72	oui
	s	1,43	1,58	1,38		
Je comprends mieux l'anglais que le français	$\bar{X}$	3,16	3,21	3,78	11,02	oui
	s	1,76	1,78	1,81		
Le monde est anglais	$\bar{X}$	2,35	2,05	2,43	3,11	oui
	s	1,45	1,48	0,97		
Je suis sûr(e) que je ne peux pas perdre mon français	$\bar{X}$	4,55	4,51	4,42	0,50	non
	s	1,65	1,61	1,53		
Les universités sont de langue anglaise	$\bar{X}$	2,19	2,20	2,70	12,86	oui
	s	1,23	1,30	1,63		

4.3.2. Les opinions linguistiques selon le niveau de scolarité

Les opinions sur la langue se transforment-elles selon que les apprenants les livrent en 6^e, en 8^e ou en 10^e année (voir le tableau 5)? Les analyses de variance ne détectent pas d'inégalités de moyennes quand elles se rapportent à six énoncés. Il s'agit alors surtout de généralités comme « dans tous les pays, la science se fait en anglais », « on ne peut pas faire grand-chose dans le monde si on ne parle pas anglais » ou « les universités sont de langue anglaise »; il s'agit aussi de l'assurance de ne pas perdre son français. Les positions sur ces thématiques, donc, ne sont pas modifiées d'une année à l'autre si l'on se fie à une analyse qui compare les moyennes sur un échantillon dont les individus des trois niveaux sont observés au même moment. Les tests sur les moyennes signalent huit lieux d'inégalité. Chaque fois, le score le plus faible est celui des élèves de 6^e année. Il appert donc que

les plus jeunes soient moins enclins que les plus vieux à être d'accord avec des énoncés comme « je me sens mieux en anglais qu'en français », « j'écris mieux en anglais qu'en français » ou « le monde est anglais ». La différence la plus faible est de 0,29 (soit 2,58 – 2,29); elle a trait à la généralité sur l'influence dans le monde des pays qui ne sont pas anglophones. La plus forte est de 1,00 (soit 3,77 – 2,77); elle se rattache à l'impression de mieux écrire en anglais qu'en français. Ainsi, en progressant dans le système d'éducation en français, il semble que les élèves tendent à se tourner un peu plus vers l'anglais. Sous cet angle, les effets de l'anglicité environnementale apparaissent quelque peu supérieurs à ceux de la scolarisation en français.

Tableau 5 Différence de moyennes pour les représentations linguistiques selon le niveau d'études (1 = pas du tout d'accord ; 6 = tout à fait d'accord)						
Énoncé		Niveau de scolarité			F (ddl > 769)	p < 0,05
		6 ^e	8 ^e	10 ^e		
Je me sens mieux en anglais qu'en français	$\bar{X}$	3,44	3,86	3,98	8,57	oui
	s	1,67	1,60	1,59		
J'écris mieux en anglais qu'en français	$\bar{X}$	2,77	3,55	3,77	23,02	oui
	s	1,75	1,82	1,95		
Je ne veux pas perdre mon anglais	$\bar{X}$	4,64	4,95	4,99	3,79	oui
	s	1,84	1,60	1,51		
Dans le monde, les pays qui ne sont pas anglophones ont peu d'influence	$\bar{X}$	2,29	2,58	2,52	3,16	oui
	s	1,49	1,53	1,57		
Je lis mieux en anglais qu'en français	$\bar{X}$	3,11	3,79	3,77	13,05	oui
	s	1,89	1,85	1,93		
Dans tous les pays, la science se fait en anglais	$\bar{X}$	1,78	1,91	1,85	0,89	non
	s	1,16	1,21	1,42		
On ne peut pas faire grand-chose dans le monde si on ne parle pas anglais	$\bar{X}$	2,57	2,86	2,76	2,55	non
	s	1,66	1,71	1,71		
Il est important d'être bilingue (anglais-français)	$\bar{X}$	5,19	5,23	5,42	1,96	non
	s	1,31	1,24	1,14		
Je parle mieux en anglais qu'en français	$\bar{X}$	3,29	3,88	4,02	12,47	oui
	s	1,80	1,80	1,91		
Le français dans le monde est en voie de disparition	$\bar{X}$	2,59	2,76	2,83	1,93	non
	s	1,51	1,34	1,51		
Je comprends mieux l'anglais que le français	$\bar{X}$	3,10	3,53	3,74	8,39	oui
	s	1,79	1,76	1,86		
Le monde est anglais	$\bar{X}$	2,01	2,51	2,66	14,50	oui
	s	1,43	1,48	1,64		
Je suis sûr(e) que je ne peux pas perdre mon français	$\bar{X}$	4,53	4,54	4,33	1,08	non
	s	1,64	1,51	1,67		
Les universités sont de langue anglaise	$\bar{X}$	2,29	2,43	2,43	1,08	non
	s	1,35	1,40	1,60		

4.4. Le rapport aux autres

On peut observer la qualité des relations qu'un élève entretient avec les autres personnes, notamment avec celles qui composent

son milieu scolaire, à partir de 16³¹ propositions dont la forme est de type « ma relation avec mes camarades de classe est harmonieuse », « la plupart de mes ami(e)s pensent comme moi », « les autres élèves de mon école se sont moqués de moi à cause de mon anglais » ou « le personnel de mon école (orienteurs, direction, etc.) s'est moqué de moi à cause des gens avec lesquels j'aime m'associer ». Une échelle à six niveaux permet de se positionner sur le contenu de chacune d'elles; un « 1 » indique qu'on n'est « pas du tout d'accord », un « 6 », qu'on l'est « tout à fait ». En traitant cette échelle comme cardinale, il est possible, pour comparer les régions ou les niveaux de scolarité, de lancer les analyses de variance.

4.4.1. Le rapport aux autres selon la région

Quand le facteur est la région (voir le tableau 6), dix fois sur 16 le test ne découvre aucune inégalité de moyennes. Ce test est positif six fois, mais jamais la différence entre la moyenne la plus forte et celle qui est la plus faible n'atteint 0,50. Il n'y a qu'un seul schéma dans l'ensemble des différences : les moyennes pour les élèves du Nord se situent toujours à mi-chemin entre celles des élèves du Sud et celles des élèves l'Est, mais le score le plus élevé se trouve parfois dans le l'Est, parfois dans le Sud. Les variations ne méritent donc pas qu'on attire vers elles l'attention.

Les moyennes sont toutefois éloquentes en dehors du registre des inégalités. Quand elles ont pour objet les intervenants scolaires, elles démontrent un net désaccord des élèves envers l'hypothèse qu'enseignants, orienteurs ou directeurs se soient moqués d'eux, qu'on se réfère au français, à l'anglais ou aux gens auxquels on s'associe. Les moyennes frôlent la valeur de 1, celle du parfait désaccord; si différence inférable il y a, c'est dans le Sud qu'elle est la plus élevée. Cela ne fait pas pour autant que les apprenants déclarent comme harmonieuse leur relation avec leurs

³¹ Ici encore, nous n'avons pas comprimé les variables dans des facteurs. Si la sélection des variables a pour critère une valeur propre de 1, il s'en dégage trois qui contiennent seulement 49,0 % de la variance de toutes les variables. Il faudrait 10 facteurs pour atteindre au moins 80 % de la variance.

enseignants; les moyennes penchent du côté de l'assentiment, mais elles sont partout plus près de 4 que de 5.

Tableau 6
Différence de moyennes pour le rapport aux autres
selon la région de la province dans laquelle se situe l'école
(1 = pas du tout d'accord ; 6 = tout à fait d'accord)

Énoncé		Région			F (ddl > 769)	p < 0,05
		Nord	Est	Sud		
Les enseignant(e)s de mon école se sont moqués de moi à cause de mon français	$\bar{X}$	1,21	1,13	1,52	13,41	oui
	s	0,68	0,68	1,17		
J'ai été victime de taxage («bullying») à l'école	$\bar{X}$	2,37	2,64	2,17	3,62	oui
	s	1,71	1,87	1,72		
Dans mon école, je me sens différent(e) des autres	$\bar{X}$	2,67	2,98	2,76	1,52	non
	s	1,80	1,83	1,85		
Le personnel de mon école (orienteurs, direction, etc.) s'est moqué de moi à cause de mon anglais	$\bar{X}$	1,19	1,19	1,31	1,88	non
	s	0,70	0,78	0,99		
Les enseignant(e)s de mon école se sont moqués de moi à cause des gens avec lesquels j'aime m'associer	$\bar{X}$	1,28	1,20	1,41	3,39	oui
	s	0,85	0,65	0,97		
Le personnel de mon école (orienteurs, direction, etc.) s'est moqué de moi à cause des gens avec lesquels j'aime m'associer	$\bar{X}$	1,18	1,14	1,26	1,60	non
	s	0,67	0,63	0,83		
Les autres élèves de mon école se sont moqués de moi à cause de mon anglais	$\bar{X}$	1,38	1,52	1,52	2,00	non
	s	0,90	1,13	1,17		
J'ai beaucoup d'activités en dehors de l'école	$\bar{X}$	4,53	4,65	4,16	6,07	oui
	s	1,58	1,54	1,68		
Le personnel de mon école (orienteurs, direction, etc.) s'est moqué de moi à cause de mon français	$\bar{X}$	1,13	1,08	1,28	5,86	oui
	s	0,53	0,43	0,87		
Les autres élèves de mon école se sont moqués de moi à cause de mon français	$\bar{X}$	1,28	1,30	1,40	1,54	non
	s	0,85	0,76	0,96		
Ma relation avec mes ami(e)s est harmonieuse	$\bar{X}$	4,97	4,86	4,99	0,53	non
	s	1,18	1,46	1,28		
La plupart de mes amis pensent comme moi	$\bar{X}$	4,12	3,83	3,91	2,82	non
	s	1,42	1,49	1,43		
Les enseignant(e)s de mon école se sont moqués de moi à cause de mon anglais	$\bar{X}$	1,13	1,12	1,22	1,89	non
	s	0,57	0,62	0,78		
Les autres élèves de mon école se sont moqués de moi à cause des gens avec lesquels j'aime m'associer	$\bar{X}$	1,57	1,58	1,57	0,01	non
	s	1,12	1,09	1,12		
Ma relation avec mes enseignant(e)s est harmonieuse	$\bar{X}$	4,33	4,39	4,14	1,69	non
	s	1,50	1,56	1,50		
Ma relation avec mes camarades de classe est harmonieuse	$\bar{X}$	4,44	4,14	4,51	3,72	oui
	s	1,34	1,48	1,37		

La moquerie des autres élèves de l'école à l'endroit de soi dont l'objet serait l'anglais, le français ou les personnes avec lesquelles on aime s'associer ne donne pas lieu, elle non plus, à des moyennes élevées : au maximum, elles sont de 1,52. À nouveau, cette rareté de la raillerie n'assure pas l'harmonie entre les camarades de classe; les moyennes varient entre 4,14 et 4,51, ce qui laisse entendre qu'on a affaire à des sympathies bien perfectibles. Il faut dire que la violence n'est pas exclue, sans être commune : une assertion comme « j'ai été victime de taxage (*bullying*) à

l'école » donne lieu à des moyennes qui se situent au-dessus de la valeur de 2. Il faut ajouter une certaine inclination à se sentir, à l'école, différent des autres : les moyennes approchent de la valeur de 3. Il faut encore ajouter que les élèves ont des activités en dehors de l'école : les moyennes dépassent la valeur de 4.

Quand l'énoncé sur lequel on se prononce concerne l'harmonie de la relation avec les amis, plutôt qu'avec les camarades de classe, les moyennes sont un peu plus élevées; elles atteignent presque la valeur de 5, gardant le 6 à distance. Cela s'explique probablement par le fait qu'on soit prudent devant un énoncé comme « la plupart de mes amis pensent comme moi », l'accord se jouant entre 3,83 et 4,12.

Du point de vue des apprenants, il est exceptionnel que leurs enseignants se moquent d'eux et les relations avec ces éducateurs sont empreintes d'une harmonie relative. Dans leur esprit, à nouveau, les relations avec les camarades de classe et avec les amis sont plutôt convenables, mais il y a des bémols à faire entendre. La région a peu à voir avec cela.

4.4.2. *Le rapport aux autres selon le niveau de scolarité*

Quand le facteur est le niveau de scolarité, ce sont huit propositions pour lesquelles il faut déclarer des inégalités de moyennes, et donc huit également où ces moyennes diffèrent. L'écart le plus élevé entre la moyenne la plus forte et la plus faible est de 0,64 (soit $4,69 - 4,05$); l'énoncé qui y donne lieu est celui qui concerne les activités en dehors de l'école; on a davantage l'impression d'en avoir en 6^e année qu'en 10^e. Toutes les autres différences sont inférieures à 0,50 (voir le tableau 7). Il y a une récurrence dans cette série d'observations : en 10^e année, on a légèrement plus le sentiment qu'on se moque de soi qu'en 6^e. Ce sont six tests qui vont en ce sens. Seul autre objet d'inégalité : quand on est en 8^e, on estime moins que la relation avec les enseignants est harmonieuse qu'on ne le fait en 6^e ou en 10^e. Mais on n'est pas ici dans un univers de grandes fluctuations.

Comme on pouvait s'y attendre, le rapport des élèves avec leurs enseignants, leurs camarades de classe et leurs amis subit peu l'influence des niveaux de scolarité.

Tableau 7					
Différence de moyennes pour le rapport aux autres					
selon le niveau d'études					
(1 = pas du tout d'accord ; 6 = tout à fait d'accord)					
Énoncé	Niveau de scolarité			F (ddl > 769)	p < 0,05
	6 ^e	8 ^e	10 ^e		
Les enseignant(e)s de mon école se sont moqués de moi à cause de mon français	$\bar{X}$ 1,14	1,32	1,61	15,88	oui
	s 0,66	0,85	1,28		
J'ai été victime de taxage («bullying») à l'école	$\bar{X}$ 2,35	2,35	2,32	0,02	non
	s 1,77	1,69	1,82		
Dans mon école, je me sens différent(e) des autres	$\bar{X}$ 2,75	2,82	2,65	0,44	non
	s 1,81	1,86	1,81		
Le personnel de mon école (orienteurs, direction, etc.) s'est moqué de moi à cause de mon anglais	$\bar{X}$ 1,19	1,19	1,41	4,89	oui
	s 0,76	0,66	1,15		
Les enseignant(e)s de mon école se sont moqués de moi à cause des gens avec lesquels j'aime m'associer	$\bar{X}$ 1,25	1,30	1,46	3,28	oui
	s 0,79	0,85	1,02		
Le personnel de mon école (orienteurs, direction, etc.) s'est moqué de moi à cause des gens avec lesquels j'aime m'associer	$\bar{X}$ 1,17	1,19	1,28	1,47	non
	s 0,67	0,68	0,88		
Les autres élèves de mon école se sont moqués de moi à cause de mon anglais	$\bar{X}$ 1,38	1,39	1,72	6,84	oui
	s 0,89	0,92	1,45		
J'ai beaucoup d'activités en dehors de l'école	$\bar{X}$ 4,69	4,30	4,05	10,39	oui
	s 1,48	1,66	1,73		
Le personnel de mon école (orienteurs, direction, etc.) s'est moqué de moi à cause de mon français	$\bar{X}$ 1,10	1,18	1,31	5,63	oui
	s 0,44	0,68	0,94		
Les autres élèves de mon école se sont moqués de moi à cause de mon français	$\bar{X}$ 1,26	1,30	1,54	5,98	oui
	s 0,74	0,84	1,14		
Ma relation avec mes ami(e)s est harmonieuse	$\bar{X}$ 5,06	4,86	4,94	1,94	non
	s 1,30	1,21	1,28		
La plupart de mes amis pensent comme moi	$\bar{X}$ 3,88	4,11	4,03	2,28	non
	s 1,47	1,41	1,41		
Les enseignant(e)s de mon école se sont moqués de moi à cause de mon anglais	$\bar{X}$ 1,10	1,18	1,24	2,96	non
	s 0,51	0,72	0,80		
Les autres élèves de mon école se sont moqués de moi à cause des gens avec lesquels j'aime m'associer	$\bar{X}$ 1,58	1,60	1,51	0,37	non
	s 1,17	1,14	0,92		
Ma relation avec mes enseignant(e)s est harmonieuse	$\bar{X}$ 4,39	4,08	4,36	3,80	oui
	s 1,54	1,53	1,40		
Ma relation avec mes camarades de classe est harmonieuse	$\bar{X}$ 4,43	4,33	4,53	1,17	non
	s 1,43	1,34	1,33		

4.5. Le type d'école envisagé selon la région et le niveau scolaire

Dans le questionnaire, les élèves sont invités à choisir une éventualité parmi d'autres quant à leur intention pour l'année qui vient. La phrase débute avec ces mots : « l'an prochain j'irai : », et elle se poursuit avec trois perspectives :

- i. à une école de langue française,
- ii. à une école de langue anglaise,

- iii. à une école d'immersion,
- auxquelles s'ajoutent l'indécision et une autre éventualité :
- iv. je ne sais pas,
- v. je n'irai pas à l'école l'an prochain.

Il importe de se demander si le choix de l'élève dépend de la région et du niveau des études (voir le tableau 8). On aura noté, avant de décrire les résultats, qu'aucun élève n'envisage de mettre fin à si court terme à sa scolarisation.

En fonction de la région, la réponse est affirmative, comme en témoigne le niveau de signification du chi-carré ($p < 0,001$) qu'on trouve à la dernière ligne du tableau 8. La distribution des fréquences n'est pas le fruit du hasard. Il y a, en proportion pour chacune des régions, une plus grande probabilité qu'un élève s'oriente nettement vers les écoles de langue française dans le Nord (90,5 %) que dans le Sud (73,4 %), et même que dans l'Est (81,4 %). Le pourcentage de jeunes qui sont aiguillés dans cette direction est largement majoritaire dans les trois régions, mais cette majorité se rétrécit du Nord vers l'Est et vers le Sud.

Majorité il y a, certes. Mais force est aussi de constater que ce sont presque 10 % des élèves dans le Nord, un peu moins de 20 % dans l'Est et plus de 25 % dans le Sud qui ou bien ont pour projet de quitter les écoles de langue française, ou bien sont indécis.

En fonction du niveau d'études, on est conduit à faire les mêmes constats : la majorité des élèves prévoit aller dans des écoles de langue française, mais le nombre de ceux qui se projettent dans un environnement linguistique autre ou qui expriment de l'incertitude est important : de 15,9 %, en 8^e, à 17,6 %, en 6^e, à 18,6 %, en 10^e (voir le tableau 9). Les différences, ici encore, dans l'ensemble, ne sont pas attribuables au hasard, ce dont témoigne le chi-carré ($p < 0,05$) de la dernière ligne.

Tableau 8 Type d'école envisagé pour l'année qui vient selon la région (distribution en pourcentage)			
L'an prochain, j'irai...	Région		
	Nord	Est	Sud
à une école de langue française	90,5	81,4	73,4
à une école de langue anglaise	1,3	5,0	6,2
a une école d'immersion	2,3	9,3	6,2
Je ne sais pas	5,9	4,3	14,2
Total %	100,0	100,0	100,0
n	391	140	289
$\chi^2_{(6)} = 42,89 ; p < 0,001$			

Tableau 9 Type d'école envisagé pour l'année qui vient selon le niveau d'études (distribution en pourcentage)			
L'an prochain, j'irai...	Niveau d'études		
	6 ^e	8 ^e	10 ^e
à une école de langue française	82,5	84,2	81,4
à une école de langue anglaise	2,3	5,3	3,7
a une école d'immersion	6,8	4,3	1,9
Je ne sais pas	8,5	6,3	13,0
Total %	100,0	100,0	100,0
n	391	140	289
$\chi^2_{(6)} = 15,67 ; p < 0,05$ Le total des colonnes ne donne pas toujours 100,0 % à cause de la règle qui a été mise en application pour arrondir les décimales.			

Dans les deux analyses, on note l'attrait des écoles d'immersion. Il est prononcé dans l'Est (9,3 %) et dans le Sud (6,2 %). Il est marqué en 8^e (4,3 %) et en 6^e (6,8 %). Les écoles de langue anglaise interpellent 5,0 % des jeunes dans l'Est et 6,2 % dans le Sud, mais seulement 1,3 % dans le Nord; elles attirent 2,3 % des élèves en 6^e, 3,7 % en 10^e et 5,3 % en 8^e. On remarque ainsi une attraction des écoles d'immersion qui diminue de la 6^e à la 10^e année et des écoles anglaises qui est plus accentuée en 8^e année. Mais ces deux tendances n'éliminent pas le fait principal :

paradoxalement, une persistance de la forte majorité des élèves dans le système de langue française et une claire inclination à le quitter.

4.6. Le type d'école envisagé selon la situation relativement au changement d'école

Une question se pose : est-ce que l'obligation de changer d'école pour l'année qui vient anime les projets de retrait du système d'éducation en langue française? La réponse à cette question est assez surprenante. Le fait que l'élève en soit dans une année terminale au sein d'un établissement donné a, en effet, une incidence sur la distribution des positions, ce qu'atteste le chi-carré ($p < 0,01$) de la dernière ligne du tableau 10. Mais cette condition ne produit pas des variations tout à fait intuitives. La perspective de demeurer dans une école de langue française est de 87,7 % quand l'élève est contraint de changer d'école et de 77,4 % dans le cas contraire. L'indécision, cependant, dans ce cas-ci, passe à 10,8 % alors qu'elle est à 6,6 % quand l'établissement ne peut plus accueillir l'élève durant l'année qui vient.

Tableau 10 Type d'école envisagé pour l'année qui vient selon la situation relativement au changement d'école (distribution en pourcentage)		
L'an prochain, j'irai...	Situation pour l'année qui vient	
	L'élève doit changer d'école	L'élève peut poursuivre dans la même école
à une école de langue française	87,7	77,4
à une école de langue anglaise	1,8	5,8
a une école d'immersion	3,9	6,1
Je ne sais pas	6,6	10,8
Total	100,0	100,0
% n	440	380
$\chi^2_{(3)} = 17,64$; $p < 0,01$ Le total des colonnes ne donne pas toujours 100,0 % à cause de la règle qui a été mise en application pour arrondir les décimales.		

L'intention de continuer dans les écoles de langue française ne s'accroît donc pas par le seul fait qu'on doive changer d'école. À la lumière de ces chiffres, c'est moins qu'on ait à changer d'établissement qui favorise le passage à un autre système scolaire que la région et le niveau de scolarité. Les pourcentages des élèves qui se projettent dans la continuation au sein du système francophone sont de 85,6 %, 69,1 % et 73,2 % quand ils n'ont pas à changer d'école et de 93,5 %, 89,4 % et de 73,6 % dans le cas contraire, respectivement pour le Nord, l'Est et le Sud. Dans le Sud, qu'on ait ou non à changer d'école, les chiffres sont les mêmes (73,2 % et 73,6 %); ailleurs, le fait de ne pas avoir à quitter un établissement ne freine pas l'exode et l'écart est plus marqué dans l'Est ($89,4 - 69,1 = 20,3$ %) que dans le Nord ($93,5 - 85,6 = 7,9$ %). Si les élèves envisagent de demeurer dans les écoles francophones, ils sont 78,8 % en 6^e et 70,4 % en 8^e, s'ils n'ont pas à changer d'école, et de 84,1 % en 6^e et 92,6 % en 8^e, s'ils doivent imaginer un délogement. À nouveau, on note que l'obligation de se rendre ailleurs n'a pas pour effet, en soi, de préserver les études en français; on note par ailleurs que le niveau des études joue un rôle notoire, la différence en 6^e étant de 5,3 % (soit $84,1 - 78,8$) et, en 8^e, de 22,2 % (soit $92,6 - 70,4$)³².

4.7. Les facteurs qui expliquent qu'on veuille poursuivre ses études en français

Le questionnaire conçu pour les élèves comprend une première série d'énoncés sur les usages linguistiques et une deuxième qui permet d'appréhender les opinions d'ordre linguistique et la manière dont est perçu le rapport avec les camarades de classe et les intervenants scolaires. Dans les sections qui précèdent, ces deux ensembles ont permis de constater qu'il y avait, entre les régions et entre les niveaux d'études, des différences et des similitudes.

Le questionnaire comporte deux autres suites de questions. L'une d'elles a pour finalité d'observer l'attitude des parents, des

³² Il n'y a pas, dans notre échantillon, d'élève de 10^e année qui ait à changer d'école.

enseignants, des camarades de classe et des amis telle qu'elle est perçue par chaque élève ainsi que, sur les mêmes thèmes, l'attitude de l'élève lui-même. On y lit des énoncés comme « ma mère / ma tutrice pense qu'il est important d'étudier en français », « mon père / mon tuteur pense qu'il est important de maîtriser le français », « mes enseignant(e)s pensent qu'il est important de garder le français », « je pense que la langue dans laquelle j'étudie aura une influence sur mon emploi ». L'autre suite s'intéresse aux motifs du choix d'école pour « l'an prochain ». Les énoncés ont une racine commune : « dans mon choix d'école pour l'an prochain : » et se poursuivent avec des formulations comme « la variété de cours est importante », « mon plan de carrière est important », « les installations sportives sont importantes », « l'opinion de mes enseignant(e)s est importante » ou « la langue de l'école est importante ». Une échelle de Likert à six degrés est attachée à chacune des attitudes et à toutes les justifications. Les pôles en sont « 1 », « pas du tout d'accord », et « 6 », « tout à fait d'accord ».

La question se pose de savoir s'il y a dans tout cela des éléments qui ont une incidence sur l'orientation linguistique des études.

Pour le découvrir, la variable dépendante doit être le type d'école envisagé. Cette variable comprend quatre modalités effectives : « une école de langue française », « une école de langue anglaise », « une école d'immersion » et « je ne sais pas ». Il nous semble préférable de ne pas conjecturer sur l'indécision; nous choisissons donc d'exclure cette modalité. Puisque l'aiguillage vers les écoles de langue anglaise ou vers les écoles d'immersion représente, dans les deux cas, un retrait du système d'éducation en langue française, il nous apparaît sensé de combiner ces deux modalités, d'autant que, comme nous l'avons constaté dans la section précédente, les effectifs sont, pour elles deux, largement inférieurs à ce qu'ils sont pour la modalité « une école de langue française » et que, en les fusionnant, on augmente les nombres pour cette modalité autre, ce qui facilitera les analyses statistiques. La variable dépendante devient ainsi dichotomique : « l'élève

s'oriente vers une école de langue française », « l'élève ne s'oriente pas vers une école de langue anglaise ».

Toutes les variables indépendantes, soit les énoncés qui appartiennent aux quatre séries, peuvent être considérées comme cardinales. Nous disposons donc de conditions idéales pour mener des analyses de régression logistique binaires.

Il nous semble important, dans un premier temps, d'effectuer ces analyses séparément pour chacune des séries, cela afin de vérifier si, dans chacun de ces registres, il n'y a pas quelque observation qui doive attirer l'attention. Il nous semble essentiel, dans un second temps, de mener une analyse sur la base des quatre ensembles afin de découvrir si quelque facteur peut être mis en évidence.

Toutes ces analyses seront sélectives (par recours à la méthode ascendante conditionnelle), c'est-à-dire que, pour chacune d'elles, nous demanderons au logiciel de n'insérer dans l'équation que les variables exogènes dont l'influence peut être considérée comme significative.

4.7.1. *L'incidence de la langue d'usage*

Nous avons demandé au logiciel de prendre en considération 19 variables qui ont trait à la langue d'usage. Il n'en a retenu qu'une seule : envoyer et recevoir des textos. Le coefficient standardisé est négatif (- 0,30³³). Dans cette analyse, la valeur 0 correspond au désir de poursuivre ses études en français et celle de 1, à l'intention contraire. Pour la variable indépendante, une valeur peu élevée indique un faible recours au français. Par conséquent, plus un jeune fait du texto en français, plus grande est son inclination à étudier en français³⁴. La variable arrive à classer correctement dans les deux groupes réunis 90,7 % des élèves, mais sa force explicative est faible³⁵ et il en est ainsi parce que, bien que 100,0 % des 670 intentions d'étudier dans des écoles

³³ Wald₍₁₎ = 9,15; $p < 0,01$.

³⁴ Le rapport des cotes est de 0,74; par conséquent, on peut affirmer que l'augmentation de 1 point sur l'échelle de Likert augmente de 0,74 la probabilité qu'on étudie en français.

³⁵ Le R^2 de Cox et Snell est de 1,5 % et celui de Nagelkerke, de 3,2 %.

de langue française trouvent correctement leur place, ce n'est le cas pour aucune des 69 autres perspectives.

Le texto, en lui-même, certes, est peu de choses. Mais il est l'indice d'une activité francophone réelle. Si l'on fait du texto en français, c'est au moins parce qu'on a des relations avec des francophones et parce qu'on se sent suffisamment compétent pour écrire ses messages dans cette langue minoritaire. C'est aussi parce qu'on ne se sent pas dévalorisé, ou dévalorisable, qu'on ne le fait pas en anglais. Rédiger des textos représente une activité commune chez les jeunes, un moyen de communication dont la pratique dépend d'une multitude de facteurs, une manière d'être dans son environnement social qui est caractérisée par les conditions mêmes de cet environnement. Si l'on prend les 19 indices de l'usage du français et qu'on les relie entre eux, deux à deux, on découvre, en effet, que la corrélation entre la rédaction du texto en français et les autres situations du recours au français constitue régulièrement l'une des plus forte (voir le tableau 11). Plus on fait ceci ou cela en français, alors plus on tend à faire du texto en français, et ce sont ces associations qui tendent à être les plus fortes : huit corrélations sont supérieures à 0,50; pour le clavardage, qui est cousin du texto, sept le sont; il y en a six pour l'écoute de la radio, pour la langue qu'on parle avec les amis ou avec les frères et sœurs. Il y en a cinq pour la langue de la télévision. Sur les six corrélations qui se situent au-dessus de 0,60, deux impliquent le texto. Ainsi, cette activité électronique, qui suppose téléphonie et Internet, draine d'autres situations communicationnelles et elle le fait plus que les autres. La langue du texto devient un signe fort de francité, un signe qui, par son intensité, réduit l'incidence que pourraient avoir sur la variable endogène – la langue dans laquelle on poursuivra ses études – les autres variables exogènes si leur apport était examiné séparément.

Tableau 11
Corrélations entre les énoncés relatifs au français comme langue d'usage
(1 = jamais ; 6 = toujours)

	En salle de classe avec, les autres élèves, je parle	J'assiste à des événements culturels	Je participe à des sports organisés	Je fais du clavardage	Pour le loisir, je navigue sur Internet	Pour des travaux scolaires, je navigue sur Internet	Sur les réseaux sociaux, je communique	J'envoie et je reçois des textos	J'envoie et je reçois des courriels	Je lis des livres	Je lis des journaux, des revues ou des magazines	J'écoute de la musique	J'écoute la radio	Je regarde la télévision	À l'école, en dehors de la salle de classe, je parle	Avec mes amis, je parle	Avec mes frères et sœurs, je parle	Avec mon père, je parle	
Avec ma mère, je parle	,34	,34	,29	,40	,36	,18	,36	,46	,40	,36	,35	,22	,37	,44	,50	,49	,68	,34	
Avec mon père, je parle		,17	,20	,23	,21	,12	,21	,28	,20	,18	,20	,19	,23	,26	,31	,30	,31		
Avec mes frères et sœurs, je parle		,41	,44	,53	,47	,20	,48	,57	,47	,45	,32	,45	,50	,54	,59	,62			
Avec mes amis, je parle		,38	,40	,51	,49	,28	,45	,54	,50	,48	,43	,34	,43	,48	,69				
À l'école, en dehors de la salle de classe, je parle		,39	,37	,45	,47	,29	,42	,49	,41	,45	,39	,30	,42	,44					
Je regarde la télévision		,50	,41	,50	,47	,22	,54	,47	,46	,43	,44	,56	,44						
J'écoute la radio		,52	,40	,51	,45	,20	,52	,53	,45	,40	,45	,45							
J'écoute de la musique		,25	,28	,37	,40	,32	,26	,39	,39	,33	,34								
Je lis des journaux, des revues ou des magazines		,43	,40	,48	,49	,25	,42	,42	,48	,51									
Je lis des livres		,39	,36	,43	,46	,35	,37	,49											
J'envoie et je reçois des courriels		,42	,38	,51	,48	,28	,44												
J'envoie et je reçois des textos		,44	,47	,67	,55	,21	,65												
Sur les réseaux sociaux, je communique		,43	,45	,66	,48														
Pour des travaux scolaires, je navigue sur Internet		,28	,20	,24	,30														
Pour le loisir, je navigue sur Internet		,45	,41	,57															
Je fais du clavardage		,39	,50	,40															
Je participe à des sports organisés		,34	,42																
J'assiste à des événements culturels																			

Toutes les corrélations sont inférables au moins à $p < 0,01$.

4.7.2. *L'incidence des opinions d'ordre linguistique et du rapport aux autres*

4.7.2.1. Un sentiment et une vision qui poussent hors des écoles franco-ontariennes

Le logiciel a été invité à examiner la relation entre les 14 variables des représentations linguistiques et la variable des perspectives d'école pour l'année qui vient. Il en a sélectionné deux³⁶ : « je me sens mieux en anglais qu'en français » et « dans tous les pays, la science se fait en anglais ». Les coefficients sont positifs : 0,29 pour la façon dont on se sent³⁷ et 0,19 pour la langue de la science³⁸. Plus l'élève tend à être d'accord avec une proposition, plus la valeur est élevée. Si, pour la variable dépendante, l'analyse emploie 0 quand l'objectif est de s'orienter vers les écoles de langue française et 1 si tel n'est pas le cas, alors on note que plus un jeune tend à mieux se sentir en anglais qu'en français et plus il incline à considérer que partout la science se fait en anglais, alors plus il est probable qu'il entende quitter les écoles de langue française³⁹. Ces deux variables classifient correctement dans les deux groupes 90,9 % des élèves, cependant que des calculs de pseudo variances expliquées invitent à la prudence⁴⁰, ce qui se comprend quand on note que, bien que 100,0 % des 658 élèves qui envisagent des études en français soient placés dans la bonne catégorie, aucun des 66 autres ne l'est.

Ces observations demandent peu d'interprétation : on quittera les écoles de langue française quand on se sentira mieux en anglais qu'en français et quand on croira que science et anglais ne font qu'un.

³⁶ $\chi^2_{(2)} = 18,21$; $p = 0,001$; log de vraisemblance -2 = 423,74.

³⁷ $\text{Wald}_{(1)} = 11,43$; $p < 0,01$.

³⁸ $\text{Wald}_{(1)} = 4,21$; $p < 0,05$.

³⁹ Le rapport des cotes est de 1,34 pour la manière dont on se sent et de 1,21 pour l'opinion sur la science; par conséquent, on peut affirmer que l'augmentation de 1 point sur l'échelle de Likert augmente de 1,34 et de 1,21 respectivement la probabilité qu'on délaisse les études en français.

⁴⁰ Pour le modèle impliquant les deux variables, le R^2 de Cox et Snell est de 2,5 % et celui de Nagelkerke, de 5,4 %.

4.7.2.2. Un humour et une discordance qui font imaginer un ailleurs

Les indicateurs des relations avec autrui sont au nombre de 16. L'analyse sélective de régression logistique en identifie deux⁴¹ : « les autres élèves de mon école se sont moqués de moi à cause de mon français » et « ma relation avec mes enseignant(e)s est harmonieuse ». Le coefficient de la première variable est positif (0,28⁴²), celui de la seconde est négatif (-0,16⁴³). Ainsi, plus on est d'accord avec l'énoncé qui veut que les autres élèves se soient amusés à ses dépens à cause de la façon dont on s'exprime en français, plus on se projette à l'extérieur des écoles francophones⁴⁴, et moins on est prêt pour affirmer que sa relation avec les enseignants est harmonieuse, plus on conçoit aisément un mouvement vers les écoles autres que francophones⁴⁵. Les deux facteurs classent adéquatement 91,1 % des élèves dans les deux ensembles réunis; il y a bien 100,0 % des 657 élèves qui se trouvent dans la bonne catégorie s'il s'agit des perspectives d'études en français, mais il n'y en a aucun des 64 autres élèves qui soit clairement inséré dans l'autre ensemble; cela fait en sorte que la variance expliquée avec des pseudo R^2 est limitée⁴⁶.

À nouveau, ces constats n'ont rien pour rebuter l'intuition. Mais ils supposent tous les deux quelque bilinguisme. Si un anglophone est l'objet de risée à cause de son anglais dans une école anglophone, il ne se tournera qu'exceptionnellement vers les écoles franco-ontariennes; pareillement, s'il ne s'entend pas avec ses enseignants, il est peu probable qu'il envisage un passage vers un enseignement en français.

⁴¹ $\chi^2_{(2)} = 9,35$; $p = 0,01$; log de vraisemblance -2 = 422,78.

⁴² $\text{Wald}_{(1)} = 5,77$; $p < 0,05$.

⁴³ $\text{Wald}_{(1)} = 3,86$; $p < 0,05$.

⁴⁴ Le rapport des cotes est de 1,32; par conséquent, on peut affirmer que l'augmentation de 1 point sur l'échelle de Likert augmente de 1,32 la probabilité qu'on délaisse les études en français.

⁴⁵ Le rapport des cotes est de 0,85; par conséquent, on peut affirmer que la diminution de 1 point sur l'échelle de Likert augmente de 0,85 la probabilité qu'on délaisse les études en français.

⁴⁶ Le R^2 de Cox et Snell est de 1,3 % et celui de Nagelkerke, de 2,9 %.

4.7.3. *L'incidence de l'attitude à l'égard des études en français*

Il y a 24 variables grâce auxquelles on peut observer les attitudes à l'égard des études en français : quatre d'entre elles sont l'expression de la propre opinion de l'élève, les autres sont le reflet de la manière dont le jeune perçoit l'attitude des personnes qui l'entourent. L'analyse de régression logistique ne repère qu'une variable⁴⁷, celle qui veut que la mère juge comme important de garder le français. Le coefficient est négatif (-0,24⁴⁸). Puisque 0 définit des perspectives d'études en français et que 1 indique une sortie du système francophone, on remarque que plus la mère, aux yeux de l'enfant, croit qu'il est souhaitable de « garder le français », alors plus il sera probable que l'enfant conçoive de s'instruire dans une école de langue française durant l'année suivante⁴⁹. L'estimation de la force de la variable est plutôt faible⁵⁰, mais son intervention a une efficacité de 90,7 % dans le classement; la faiblesse de la variance expliquée a pour raison que si 100,0 % des 660 intentions sont placées dans la bonne catégorie quand il s'agit de l'orientation vers une école de langue anglaise, ce pourcentage est de 0,0 dans l'autre cas, soit pour 68 intentions.

Il ne faut pas perdre de vue, ici, que, si l'opinion de la mère joue un rôle déterminant, elle n'est exclusive que dans une logique statistique. Sa présence dans l'équation ne signifie pas que l'opinion des amis, ou du père, ou de soi-même n'est pas réelle; elle témoigne du fait que, quand on la détient, on détient aussi la part de celle des autres qui influe sur l'orientation linguistique des élèves.

⁴⁷ $\chi^2_{(1)} = 3,57$; $p = 0,06$; log de vraisemblance -2 = 448,30.

⁴⁸ $\text{Wald}_{(1)} = 3,95$; $p < 0,05$.

⁴⁹ Le rapport des cotes est de 0,79; par conséquent, on peut affirmer que l'augmentation de 1 point sur l'échelle de Likert augmente de 0,79 la probabilité qu'on étudie en français.

⁵⁰ Le R^2 de Cox et Snell est de 0,50 % et celui de Nagelkerke, de 1,1 %.

4.7.4. *L'incidence des motifs du choix d'école*

Cette fois, l'analyse de régression logistique porte sur 17 variables. Toutes constituent des motifs de « choix d'école pour l'an prochain ». À son terme, l'opération en détecte trois⁵¹ :

« Dans mon choix d'école pour l'an prochain :

- i. l'opinion de mes enseignant(e)s est importante »,
- ii. la distance entre l'école et ma maison est importante »,
- iii. le choix de programme est important ».

Le coefficient de la première variable est négatif (-0,25⁵²); les deux autres sont positifs (et ils sont respectivement de 0,24⁵³ et 0,33⁵⁴). Si l'on se souvient que, pour la variable dépendante, la valeur de 0 est attachée à une perspective d'études en français et celle de 1, à une intention de ne pas étudier dans une école de langue française, on comprend que moins l'élève estime comme importante l'opinion des enseignants, plus il songe à une sortie du système francophone⁵⁵, que plus il se soucie de la distance entre l'école et le domicile, plus il est possible qu'il envisage des études en anglais⁵⁶ et que plus il est préoccupé par les programmes en eux-mêmes, plus, également, est concevable un passage vers les écoles de langue anglaise⁵⁷. Cent pour cent (100,0 %) des 664 élèves sont correctement classés parmi ceux qui se dirigent vers un enseignement en français, mais aucun des 68 autres élèves

⁵¹ $\chi^2_{(3)} = 21,00$; $p < 0,001$; log de vraisemblance -2 = 431,65.

⁵² $\text{Wald}_{(1)} = 6,82$; $p < 0,01$.

⁵³ $\text{Wald}_{(1)} = 9,69$; $p < 0,01$.

⁵⁴ $\text{Wald}_{(1)} = 4,26$; $p < 0,05$.

⁵⁵ Le rapport des cotes est de 0,78; par conséquent, on peut affirmer que la diminution de 1 point sur l'échelle de Likert augmente de 0,79 la probabilité qu'on délaisse les études en français.

⁵⁶ Le rapport des cotes est de 1,27; par conséquent, on peut affirmer que l'augmentation de 1 point sur l'échelle de Likert augmente de 1,27 la probabilité qu'on délaisse les en français.

⁵⁷ Le rapport des cotes est de 1,39; par conséquent, on peut affirmer que l'augmentation de 1 point sur l'échelle de Likert augmente de 1,39 la probabilité qu'on étudie en français.

ne l'est. Cela donne lieu à une catégorisation efficace à 90,7 % mais à une faible variance expliquée⁵⁸.

4.7.5. *L'incidence combinée*

Nous venons d'effectuer cinq analyses de régression logistique sélectives. Elles ont repéré neuf facteurs qui influent sur la poursuite des études en français. Elles en ont marginalisé 81; ce faisant, elles n'ont pas déclaré que ces variables-ci ne comptaient pas socialement; elles ont trouvé que, statistiquement, le rôle de chacune d'elles était secondaire quand l'influence des autres était prise en considération.

On peut maintenant se demander comment interagissent les neuf facteurs principaux quand ils sont présents sur la même scène.

Il y en a alors quatre qui se distinguent⁵⁹ : envoyer et recevoir des textos⁶⁰, se sentir mieux en anglais qu'en français⁶¹, être moqué par les autres élèves à cause de la façon dont on s'exprime en français⁶² et se préoccuper de la distance entre l'école et la maison⁶³. L'intention de poursuivre ses études en français est correctement classée à 100,0 %, l'autre l'est à 0,0 %, ce qui fait un classement général adéquat de 91,0 %. La variance expliquée s'accroît quelque peu par comparaison à celle à laquelle ont donné lieu les analyses précédentes⁶⁴.

4.7.6. *Des facteurs intercorrélés*

Les modèles qui ont été créés au long des six analyses de régression logistique ont tous été incapables de placer les élèves dans la catégorie de ceux qui entendent quitter les écoles de langue française, mais ils ont continûment été à même de classer, et ce parfaitement, ceux qui persistent dans les écoles franco-ontariennes.

⁵⁸ Le R^2 de Cox et Snell est de 2,8 % et celui de Nagelkerke, de 6,1 %.

⁵⁹ $\chi^2_{(4)} = 30,44$; $p < 0,001$; log de vraisemblance -2 = 409,97.

⁶⁰ Le coefficient demeure négatif (-0,23); Wald₍₁₎ = 4,11; $p < 0,05$.

⁶¹ Le coefficient demeure positif (0,19); Wald₍₁₎ = 4,05; $p < 0,05$.

⁶² Le coefficient demeure positif (0,27); Wald₍₁₎ = 5,24; $p < 0,05$.

⁶³ Le coefficient demeure positif (0,22); Wald₍₁₎ = 8,26; $p < 0,01$.

⁶⁴ Le R^2 de Cox et Snell est de 4,2 % et celui de Nagelkerke, de 9,1 %.

Et si la répartition en deux ensembles a posé quelques difficultés, la tendance, elle, à poursuivre ses études en français, ou à les délaisser, a trouvé des explications tout à fait plausibles à travers neuf variables. Les modèles montrent que :

i. plus l'élève fait du texto en français,
ii. plus il lui apparaît important aux yeux de sa mère qu'il conserve son français,
alors plus il incline à demeurer dans le système d'éducation franco-ontarien;

iii. plus il est d'accord qu'il se sent mieux en anglais qu'en français,
iv. plus il croit que, dans tous les pays, la science se fait en anglais,
v. plus il a le sentiment que les autres élèves se sont moqués de lui à cause de son français,
vi. moins sa relation avec ses enseignant(e)s lui semble harmonieuse,
vii. moins lui semble intéressante l'opinion des enseignant(e)s pour ce qui est du choix d'école,
viii. plus il accorde de l'importance à la distance entre l'école et le domicile,
ix. plus son attention est attirée par les programmes d'enseignement,

alors plus il tend à quitter les écoles de langue française.

L'analyse de régression logistique impliquant toutes ces variables met en exergue, dans cet ensemble, le texto, le fait de mieux se sentir en anglais qu'en français, la moquerie à l'endroit de soi à cause du français et la préoccupation pour la distance entre l'école et la maison.

Ces observations se laissent aisément appréhender (voir la figure 1). Elles indiquent que si, dans la famille de laquelle il provient, l'enfant a intériorisé quelque préoccupation positive à l'égard du français, cela favorise la poursuite des études dans les écoles franco-ontariennes et qu'il en va pareillement si cet

enfant communique avec les autres dans la langue de la minorité. Elles révèlent sans surprise que mieux se sentir en anglais qu'en français confère quelque attraction aux écoles autres que francophones. Et l'on peut concevoir qu'une telle impression est d'autant plus possible que le jeune ne communique pas en français⁶⁵ et qu'il n'estime pas que, du point de vue de sa mère, il est important de maintenir le français⁶⁶. On peut penser que cette manière de percevoir son propre rapport à l'anglais soit à même de nourrir un imaginaire démesurément positif à l'endroit de la langue de la majorité ou soit alimentée par cet imaginaire⁶⁷. On peut aussi entendre – sans pour autant l'admettre – que, si l'on se sent mieux en anglais qu'en français – et que, de surcroît, on communique peu en français et l'on vit dans un milieu familial dont on croit qu'il ne valorise pas la langue minoritaire –, il arrive qu'on fasse l'objet de railleries⁶⁸. Ces moqueries, alors, parviendront à consolider une intention de mettre fin à des études en français. Le jeune ne se sent pas dans un milieu qui lui correspond; l'école se fait rébarbative. Les propos des enseignants désintéressent⁶⁹, la relation qu'on entretient avec eux se ternit⁷⁰. Ces figures symboliques du milieu dans lequel on ne veut plus être livrent un discours qui est destiné à autre que soi, un discours qu'on ne peut admettre; dans ces conditions, le lien, du point de vue de l'élève, ne peut être que celui d'une mise à distance. Il importe de fuir ce milieu auquel

⁶⁵ Entre la variable du texto en français et celle qui veut qu'on se sente mieux en anglais qu'en français, la corrélation est négative : $r = -0,45$ avec $p < 0,001$.

⁶⁶ La corrélation entre les deux variables est effectivement négative : $r = -0,23$ avec $p < 0,001$.

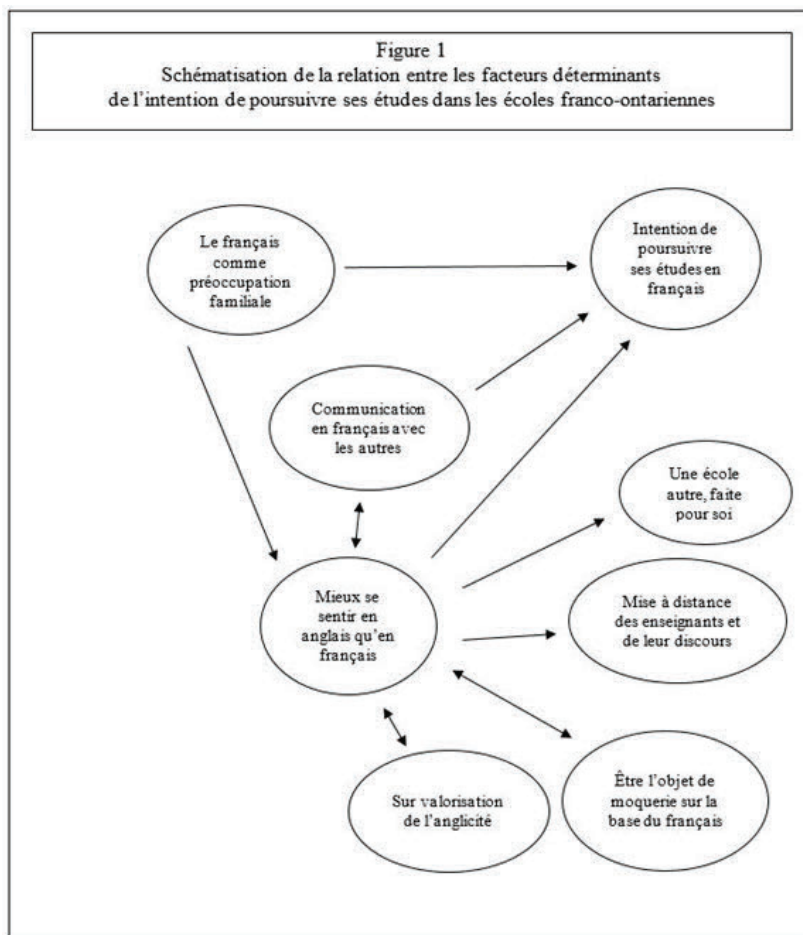
⁶⁷ Entre la variable du sentiment et celle qui suggère que, dans tous les pays, la science ait cours en anglais, la corrélation est positive : $r = 0,14$ avec $p < 0,001$.

⁶⁸ La corrélation entre la variable d'après laquelle on se sent mieux en anglais qu'en français et celle qui a trait à la moquerie des autres élèves à cause du français est positive : $r = 0,14$ avec $p < 0,001$.

⁶⁹ La corrélation entre mieux se sentir en anglais qu'en français et être d'accord avec l'énoncé selon lequel l'opinion des enseignants pour ce qui est du choix d'école est faible et négative : $r = -0,07$ avec $p < 0,05$.

⁷⁰ Entre mieux se sentir en anglais qu'en français et la proposition sur l'harmonie de la relation avec les enseignants, la corrélation est faible et négative : $r = -0,13$ avec $p < 0,001$.

on ne peut s'identifier, de veiller à être le plus près possible de chez soi, de trouver une école qui offre des programmes qui correspondent à soi⁷¹.



⁷¹ Entre se sentir mieux en anglais qu'en français, et la question de la distance, la corrélation est positive : $r = 0,11$ avec $p < 0,01$. Entre la préoccupation pour la distance et celle pour les programmes, la corrélation est positive : $r = 0,18$ avec $p < 0,001$.

4.8. Les propos et l'environnement

On sait maintenant que la manière dont on se sent relativement à la langue est déterminante de l'orientation linguistique des études. On sait aussi que la perception qu'on a de la langue et de ce qui est exprimé dans le milieu familial agit quelque peu sur ces perspectives. Ces observations trouvent facilement leur place dans le cadre des théories classiques sur les minorités linguistiques au Canada. Mais on peut en approfondir la compréhension en tentant de découvrir comment circulent les diverses représentations sur le thème de la minorité. L'objectif principal est de découvrir si les positions discursives des élèves circulent davantage au sein de la famille qu'entre les amis ou entre eux et les enseignants, ou encore si elles répondent à une tout autre logique.

Pour effectuer ces analyses, nous allons reprendre les variables de représentation linguistique qu'ont sélectionnées les analyses de régression logistique, mais en en ajoutant d'autres afin d'en étudier l'intercorrélation, puisqu'il est normalement convenu qu'un énoncé trouve sa place dans une logique discursive.

L'analyse intercorrélationnelle portera sur dix assertions :

- i. je me sens mieux en anglais qu'en français,
- ii. dans le monde, les pays qui ne sont pas anglophones ont peu d'influence,
- iii. dans tous les pays, la science se fait en anglais,
- iv. on ne peut pas faire grand-chose dans le monde si on ne parle pas anglais,
- v. il est important d'être bilingue (anglais-français),
- vi. le français dans le monde est en voie de disparition,
- vii. le monde est anglais,
- viii. les universités sont de langue anglaise,
- ix. je ne veux pas perdre mon anglais,
- x. je suis sûr(e) que je ne peux pas perdre mon français,

et sur quatre opinions dont la racine est « je pense » :

- i. qu'il est important d'étudier en français,
- ii. qu'il est important de maîtriser le français,
- iii. qu'il est important de garder le français,
- iv. que la langue dans laquelle j'étudie aura une influence sur mon emploi,

ce à quoi est ajoutée une position : « dans mon choix d'école pour l'an prochain, la langue de l'école est importante ».

4.8.1. Une trame idéologique plutôt fragile

En réunissant ces mesures d'association dans un tableau (voir le tableau 12), on se rend compte que se sentir mieux en anglais qu'en français, c'est aussi croire que les pays qui ne sont pas anglophones ont peu d'influence ($r = 0,08$), que dans tous les pays la science se fait en anglais ($r = 0,14$), qu'on ne peut pas faire grand-chose dans le monde si on ne parle pas anglais ($r = 0,07$), que le monde est anglais ($r = 0,15$), que les universités sont de langue anglaise ($r = 0,13$); que c'est aussi ne pas vouloir perdre son anglais ($0,21$), c'est avoir quelque assurance qu'on ne peut pas perdre son français ($r = 0,21$); que c'est en plus ne pas juger qu'il est important d'étudier en français ($r = -0,19$), de maîtriser cette langue ($r = -0,27$) ou de la garder ($r = -0,28$); que c'est de surcroît ne pas accorder trop d'attention au lien entre la langue des études et le futur emploi ($r = -0,09$); que c'est encore ne pas faire de la langue un motif du choix de l'école ($r = -0,22$). Les corrélations sont faibles, mais elles sont réelles. On a affaire à une structure discursive dont les éléments sont connectés entre eux, mais mollement. L'idéologie, ici, repose sur une trame, mais elle est fragile, comme si elle n'osait pas se constituer avec fermeté. Elle est donc, en principe, vulnérable, et par conséquent transformable. Les faibles corrélations sont l'indice d'une certaine autonomie des composants les uns par rapport aux autres, ce qui laisse entendre qu'ils soient modifiables même séparément, sans que cela affecte fondamentalement la trame, ce qui, par ailleurs

implique que le discours lui-même peut changer de signification à force que ses éléments subissent des modifications ou encore en donnant lieu à un nouvel aménagement.

On aperçoit à nouveau cette trame quand on juxtapose un propos peu nuancé comme « dans tous les pays la science se fait anglais » à d'autres comme « le français dans le monde est en voie de disparition » ($r = 0,21$), « dans le monde, les pays qui ne sont pas anglophones ont peu d'influence » ($r = 0,25$), « les universités sont anglaises » ($r = 0,27$), « on ne peut pas faire grand-chose dans le monde si on ne parle pas anglais » ($r = 0,33$) ou « le monde est anglais » ($r = 0,41$). Les connexions sont un peu plus fortes, mais elles ne dépassent pas la valeur de 0,41. Le discours se raffermi, mais toujours en entretenant quelque hésitation.

On la redécouvre, mais dans une logique inversée et avec davantage de densité, quand les éléments discursifs tendent à valoriser la langue minoritaire. Penser qu'il est important d'étudier en français, c'est aussi considérer qu'il est souhaitable de maîtriser ($r = 0,76$) la langue et de la conserver ($r = 0,73$); c'est concevoir que la langue des études aura plus tard un impact sur l'emploi qu'on occupera ($r = 0,47$); c'est estimer que la langue de l'école doit être prise en considération ($r = 0,30$). Mais ce n'est pas forcément accorder de l'importance au bilinguisme ($r = -0,20$).

Tableau 12
Corrélations entre les énoncés relatifs à la représentation linguistique
(1 = pas du tout d'accord ; 6 = tout à fait d'accord)

Dans mon choix d'école pour l'an prochain, la langue de l'école est importante														
Je pense que la langue dans laquelle j'étudie aura une influence sur mon emploi														
Je pense qu'il est important de garder le français														
Je pense qu'il est important de maîtriser le français														
Je pense qu'il est important d'étudier en français														
Je suis sûr(e) que je ne peux pas perdre mon français														
Je ne veux pas perdre mon anglais														
Les universités sont de langue anglaise														
Le monde est anglais														
Le français dans le monde est en voie de disparition														
Il est important d'être bilingue (anglais-français)														
On ne peut pas faire grand chose dans le monde si on ne parle pas anglais														
Dans tous les pays, la science se fait en anglais														
Dans le monde, les pays qui ne sont pas anglophones ont peu d'influence														
Je me sens mieux en anglais qu'en français	0,08	,14	,07			,15	,13	,21	-,21	-,19	-,27	-,28	-,09	-,22
Dans le monde, les pays qui ne sont pas anglophones ont peu d'influence		,25	,30	,10	,22	,27	,25			-,08		,09		-,24
Dans tous les pays, la science se fait en anglais			,33	,09	,21	,41	,27			-,10	-,08	-,10	-,10	-,06
On ne peut pas faire grand-chose dans le monde si on ne parle pas anglais				,17	,23	,46	,34			-,11		-,13		
Il est important d'être bilingue (anglais-français)					,21	,13	,13			-,20	-,20	,21	,15	,17
Le français dans le monde est en voie de disparition						,29	,13							
Le monde est anglais							,51			-,16	-,14	-,16	-,10	-,08
Les universités dans le monde sont de langue anglaise								,08		-,09	-,09	-,12	-,10	
Je ne veux pas perdre mon anglais														-,09
Je suis sûr(e) que je ne peux pas perdre mon français										,15	,18	,22		,13
Je pense qu'il est important d'étudier en français											,76	,73	,47	,30
Je pense qu'il est important de maîtriser le français												,70	,48	,32
Je pense qu'il est important de garder le français													,44	,29
Je pense que la langue dans laquelle j'étudie aura une influence sur mon emploi														,19
Les corrélations qui ne sont pas inférables à au moins $p < 0,05$ ne sont pas inscrites dans le tableau.														

Les corrélations qui ne sont pas inférables à au moins $p < 0,05$ ne sont pas inscrites dans le tableau.

4.8.2. *Une grande autonomie des représentations*

Pour enfin examiner cette circulation des opinions, nous avons corrélé :

- i. l'opinion de l'élève à celle de son meilleur ami ou de sa meilleure amie (r de Pearson),
- ii. l'opinion de l'élève à celle de son deuxième ami ou sa deuxième amie (r de Pearson),
- iii. l'opinion de l'élève à celle de l'un de ses parents (r de Pearson),
- iv. l'opinion de l'élève à celle de ses deux amis en même temps (W de Kendall),
- v. l'opinion de l'élève à celle d'au moins trois de ses intervenants scolaires (W de Kendall)⁷²,
- vi. l'opinion de tous (W de Kendall).

Nous avons ensuite rassemblé ces mesures d'association dans un tableau (voir le tableau 13). Dès qu'on pose son regard sur ce tableau, on constate deux choses : l'absence de plusieurs corrélations et la faiblesse des corrélations calculables ou inférables. Ces deux observations obligent à remettre en question l'hypothèse qui voudrait que les propos d'un élève sur sa situation linguistique soient, comme par osmose, ceux de son environnement.

⁷² Lorsque l'élève n'avait pas trois intervenants scolaires, le cas a été retiré de l'analyse.

Tableau 13
Corrélations pour les énoncés relatifs à la représentation linguistique
en fonction du type de personnes qui se prononce
(1 = pas du tout d'accord ; 6 = tout à fait d'accord)

	Élève et ami 1 (r)	Élève et ami 2 (r)	Élève et parent (r)	Élève et intervenants (3) (W)	Élève et les deux amis (W)	Tous (W)
Je me sens mieux en anglais qu'en français	0,25	0,29	0,35	0,38		0,38
Dans le monde, les pays qui ne sont pas anglophones ont peu d'influence	0,10			0,11		
Dans tous les pays, la science se fait en anglais	0,10			0,04		0,07
On ne peut pas faire grand-chose dans le monde si on ne parle pas anglais			0,15	0,05		
Il est important d'être bilingue (anglais-français)				0,08		0,06
Le français dans le monde est en voie de disparition				0,04		0,03
Le monde est anglais	0,19					0,05
Les universités sont de langue anglaise	0,13			0,04		0,06
Je ne veux pas perdre mon anglais			*		**	**
Je suis sûr(e) que je ne peux pas perdre mon français	0,08		*	**		**
Je pense qu'il est important d'étudier en français	0,17	0,12	0,11	0,06		0,06
Je pense qu'il est important de maîtriser le français	0,12		0,12	0,12		0,07
Je pense qu'il est important de garder le français	0,17	0,11	0,14	0,09		0,05
Je pense que la langue dans laquelle j' (on) étudie aura une influence sur mon (l') emploi	0,09			0,07		0,05
Dans [le] choix d'école pour l'an prochain, la langue de l'école est importante			0,28	0,15		0,10
Les corrélations qui ne sont pas inférieures à au moins $p < 0,05$ ne sont pas inscrites dans le tableau.						
* Le calcul est impossible car une variable est une constante.						
** Il n'y a pas suffisamment d'observations valides pour effectuer le calcul.						

Entre le parent et l'enfant, on s'aperçoit que plus est grand l'assentiment de l'élève sur un énoncé comme « je me sens mieux en anglais qu'en français », plus est grand aussi celui de sa mère ou de son père, mais la corrélation n'est que de 0,35. On note que plus le parent accorde de l'importance à la dimension

linguistique de l'école quand vient le temps d'en choisir une, plus l'enfant tend à le faire, mais la corrélation n'est que de 0,28. On remarque surtout que la corrélation n'est que de 0,15, entre parent et enfant, sur un énoncé comme « on ne peut pas faire grand-chose dans le monde si on ne parle pas anglais »; qu'elle n'est que de 0,11 sur l'importance d'« étudier en français », de 0,12 sur celle de « maîtriser le français », de 0,14 sur celle de « garder le français ». Elle est nulle quand elle renvoie à des propos comme « le monde est anglais », « il est important d'être bilingue », « les universités sont de langue anglaise », « le français dans le monde est en voie de disparition » ou « dans tous les pays, la science se fait en anglais ». On peut conclure que l'influence des parents est réelle, quoique faible, sur la manière dont l'enfant se sent linguistiquement ou sur l'orientation linguistique des études. Mais on ne peut certainement pas soutenir, à la lumière de ces chiffres, que le discours de l'enfant n'est que la reproduction de celui auquel il est exposé par ses parents. On ne peut pas affirmer, comme une règle étendue, que plus sont pro-francophones ou pro-anglophones les propos du parent, plus tendront aussi à l'être ceux de l'enfant. Si l'opinion de la mère est déterminante de l'intention de l'enfant, cela ne fait pas que l'opinion de l'enfant n'est que la réplique de celle de la mère.

On ne peut pas dire non plus que l'enfant ne s'engage que dans des amitiés qui confortent sa vision linguistique du monde. Loin de là. Sur 15 allégations, il y en a cinq pour lesquelles il n'y a aucune corrélation entre ce que pensent l'élève et son meilleur ami et il y en a 12 où le lien est inexistant entre l'élève et son second ami. Les dix corrélations qui impliquent l'élève et son meilleur ami ainsi que les trois qui se rapportent à l'élève et à son deuxième ami ne sont jamais supérieures à 0,29; elles sont en moyenne de 0,15. Il n'y a, par ailleurs, aucun cas où les opinions de ces trois individus soient corrélées.

Entre ce que pensent l'élève et au moins trois des intervenants qui, à l'école, ont affaire à lui, il y a régulièrement des corrélations. Elles sont toutes faibles : la plus forte est de 0,38, leur moyenne

est de 0,10. Ces résultats font état, une nouvelle fois, d'une indéniable autonomie des pensées.

Si l'on prend tous ces individus – l'élève, ses deux amis, un de ses parents, trois membres du personnel de son école qui sont en lien avec lui –, on est conduit à tirer les mêmes conclusions : les faibles corrélations, dont la plus élevée est de 0,38 et dont la moyenne est de 0,09, signalent des éléments discursifs qui surgissent dans les esprits bien en dehors d'une logique d'affiliation.

Le schéma est inadéquat s'il veut que l'enfant soit le reflet du parent et que, ainsi façonné, il ne s'entoure que d'amis qui pensent comme lui et ne fréquente des écoles qu'au sein desquelles le discours des enseignants est à l'image de celui des parents. En tout cas, cette logique est loin d'être celle qui rend le mieux compte de la circulation de l'information sur le thème du rapport entre les communautés linguistiques tel qu'il est vécu par les élèves des écoles franco-ontariennes, par leurs amis, par leurs parents et par le personnel scolaire. Sans doute faut-il ici évoquer la postmodernité qui multiplie les facteurs de socialisation, en les étendant bien au-delà de la famille et de l'école, qui attribue un rôle majeur aux médias et qui favorise la prise de position sur des bases informationnelles fragiles et avec peu d'égard pour la structuration logique⁷³; mais il faut prendre acte que le discours qui est susceptible de pousser les élèves à l'extérieur du système d'éducation franco-ontarien, s'il contient des formes récurrentes au sein de la population, n'est pas pour autant transmis entre proches, ne circule pas forcément à l'intérieur de réseaux serrés d'individus. Ce discours possède les conditions de sa reproduction, mais ces conditions appartiennent beaucoup

⁷³ Sur ces questions, voir, entre autres : Christiane Bernier, Simon Laflamme et Sylvie Lafrenière, « Dissociation entre perceptions et pratiques. De la langue d'exposition aux médias en milieu minoritaire canadien », *Revue du Nouvel-Ontario*, n° 39, 2014, p. 83-163; Simon Laflamme, « Usage et représentation d'Internet chez les jeunes. Comparaison entre les francophones et les anglophones du nord de l'Ontario », *Cahiers Charlevoix, Sudbury*, Prise de parole, n° 7, 2006, p. 183-228; Simon Laflamme, « Des dialectiques relatives aux médias et à la culture dans la francophonie canadienne », *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, vol. 8, n° 2, 2013, p. 29-50; Simon Laflamme et Ali Reguigui, *Homogénéité et distinction*, Sudbury, Prise de parole, 2003.

plus à une logique structurelle globale, impersonnelle, qui se manifeste de-ci de-là dans l'ensemble de la population, qu'à des expériences individuelles qui sont partagées entre individus dans des systèmes de proximité.

4.8.3. Une idéologie aux éléments séparés et des individus autonomisés

À s'en remettre à ces deux séries d'analyse, le discours qui rend, dans les écoles francophones, attrayantes les écoles anglophones se constitue d'éléments qui sont peu liés entre eux et qui trouvent dans les esprits quelque espace d'accueil dans une forte indépendance par rapport aux relations interpersonnelles.

On peut agir sur lui en intervenant sur les conditions de sa reproduction, c'est-à-dire en veillant à ce que circulent largement les faits qui sont susceptibles de nuire à sa reproduction (le caractère linguistique des universités et de la science dans le monde ou la situation du français dans le monde, par exemple) et en repérant les individualismes au sein desquels il prend forme. La parcellarité de ses composants et l'indépendance des psychés au sein desquelles il se constitue peuvent faciliter cette action, car on a affaire à un discours fragile et à des individus partiellement isolés sur cet aspect. Mais, en contrepartie, ces deux caractéristiques peuvent constituer des obstacles. En effet, puisque le discours est confectionné d'éléments séparés, il ne peut être critiqué en tant que totalité et puisqu'il relève davantage d'individualités que de réseautage, il peut être fortement inscrit dans une personnalité pour des motifs fortement existentiels qui entravent toute remise en question.

5. Sommaire

Ces analyses mettent en lumière divers phénomènes, certains compréhensibles intuitivement, d'autres plus difficilement intelligibles.

- i. Pour la langue de communication en français, les moyennes sont plus faibles dans le Sud que dans le Nord et dans l'Est, mais les différences sont faibles et

on trouve partout l'incidence de la langue de la majorité.

- ii. Pour les représentations linguistiques, il semble que l'anglicité soit un peu plus marquée dans le Sud qu'ailleurs et un peu moins chez les élèves de 6^e que chez ceux de 8^e ou de 10^e.
- iii. Pour ce qui est des relations avec autrui, les élèves sont exceptionnellement moqués par le personnel scolaire mais l'harmonie entre lui et les élèves, du point de vue des élèves, est relative; les relations avec les autres élèves sont correctes, mais le taxage n'est pas absent; les élèves de 10^e estiment davantage que ceux de 8^e et de 6^e qu'ils font l'objet de railleries.
- iv. La nette majorité des élèves entend poursuivre ses études dans des écoles de langue française, mais cette majorité s'atténue dans l'Est et encore plus dans le Sud.
- v. Le fait que l'élève en soit à une année terminale dans une école ne précipite pas vraiment le retrait des écoles de langue française; ce sont la région et le niveau scolaire qui sont, sur ce point, les principaux facteurs, le Sud et la 10^e année représentant des modalités significatives de l'abandon des écoles de langue française.
- vi. Le principal facteur du changement d'orientation linguistique, pour ce qui est de la scolarisation, est le fait de mieux se sentir en anglais qu'en français; mais il n'est pas exclusif, il a pour corollaire une communication accessoire en français, la moquerie des autres élèves et la distance entre l'école et le domicile, ce à quoi s'ajoutent des considérations idéologiques pro-anglaises, une insistance sur le choix de programme scolaire, la

manière dont est perçue l'opinion de la mère et une mise à distance des propos des enseignants.

- vii. Le discours qui consiste à surestimer l'anglicité, et donc à sous-estimer la francité, est constitué d'éléments qui sont peu liés entre eux.
- viii. Le discours qui consiste à surestimer l'anglicité, et donc à sous-estimer la francité, circule principalement sur une base impersonnelle; il ne s'édifie que très peu dans des réseaux de proximité.

Bibliographie

- Allaire, Gratien, Jacques Michaud, Julie Boissonneault, Daniel Côté et Pounthiou Diallo, *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, Institut franco-ontarien, Université Laurentienne, 2005, www.edu.gov.on.ca.
- Allard, Réal, Rodrigue Landry et Kenneth Deveau, « Conscientisation ethnolangagière et comportement langagier en milieu minoritaire », *Francophonies d'Amérique*, n° 20, 2005, p. 95-110.
- Blaye, Catherine et Laurier Fortin, « Les élèves français et québécois à risque de décrochage scolaire : comparaison entre les facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 40, n° 1, 2011, p. 1-26.
- Bernier, Christiane, Simon Laflamme et Sylvie Lafrenière, « Dissociation entre perceptions et pratiques. De la langue d'exposition aux médias en milieu minoritaire canadien », *Revue du Nouvel-Ontario*, n° 39, 2014, p. 83-163.
- Boissonneault, Julie, « Divergences et convergences dans les représentations du bilinguisme », *Francophonies d'Amérique*, n° 25, 2008, p. 19-48.
- Boissonneault, Julie, « Études universitaires en français en Ontario : entre motivations personnelles et contraintes institutionnelles », *Cahiers*

- Charlevoix. *Études franco-ontariennes*, n° 11, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 2016, p. 157-191.
- Bushnik, Tracey, Lynn Barr-Telford et Patrick Bussière, *In and out of High School: First Results from the Second Cycle of the Youth in Transition Survey*, 2002, Ottawa, Statistics Canada, Culture, Tourism and the Centre for Education Statistics Division, 81-595-MIE – n° 014 au catalogue de Statistique Canada, 2004, <http://www.statcan.gc.ca>.
- Chruchill, Stacy, Normand Frenette et Saeed Quazi, *Éducation et besoins des Franco-Ontariens : le diagnostic d'un système d'éducation, Volume 1 : Problèmes de l'ensemble du système. L'élémentaire et le secondaire*, Toronto, Conseil de l'éducation franco-ontarienne, 1985.
- Cormier, Marianne, « Finalités justes ou attentes démesurées? Le débat autour de l'école en milieu minoritaire », *Francophonies d'Amérique*, n° 17, 2004, p. 55-63.
- Cossette, Marie-Claude, « Le risque de décrochage scolaire et la perception du climat de classe chez les élèves du secondaire », mémoire de maîtrise en psychologie, Université de Québec, 2001, <http://depot-e.uqtr.ca/2771/1/000680558.pdf>.
- Cotman, Megan, « Est-ce vraiment un “décrochage culturel”? Une analyse critique du concept de décrochage culturel à partir des écrits sur le choix scolaire des élèves en transition primaire-secondaire », *Éducation francophone en milieu minoritaire*, vol. 6, n° 2, 2011, p. 50-69.
- Dallaire, Christine, « La stabilité des discours identitaires et la représentation de la culture dans la reproduction de l'appartenance francophone chez les jeunes », *Francophonies d'Amérique*, n° 26, 2008, p. 357-381.
- Dallaire, Christine et Josiane Roma, « Entre la langue et la culture, l'identité francophone des jeunes en milieu minoritaire au Canada. Bilan des recherches », *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu minoritaire : bilan et perspectives*, Québec, Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF), 2002, <http://www.acelf.ca/liens/crde/index.html>.
- Dei, George J., Josephine Mazzuca et Elizabeth McIssac, *Reconstructing “Drop-out”: A Critical Ethnography of the Dynamics of Black Students' Disengagement from School*, Toronto, University of Toronto Press Inc., 1997.
- DGRA, Canada, *Le décrochage scolaire: définitions et coûts*, Direction générale de la recherche appliquée – Politique stratégique, Développement des ressources humaines Canada, R-01-1F, Hull (Québec), Canada, octobre 2000, <http://bibvir2.uqac.ca>.

- Domalga-Zysk, Ewa, « The Significance of Adolescents' Relationships with Significant Others and School Failure », *School Psychology International*, vol. 27, n° 2, 2006, p. 232-247.
- Dubé, Paul, « L'espace existentiel des jeunes d'aujourd'hui et les finalités de l'éducation en milieu minoritaire », *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu minoritaire : bilan et perspectives*, Québec, Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF), 2002, <http://www.acelf.ca/liens/crde/index.html>.
- Farmer, Thomas W., David B. Estell, Man-Chi Leung, Hollister Trott, Jennifer Bishop et Beverley D. Cairns, « Individual Characteristics, Early Adolescent Peer Affiliations and School Dropout: An Examination of Aggressive and Popular Group Types », *Journal of School Psychology*, vol. 41, n° 3, 2003, p. 217-232.
- Ferguson, Bruce, Kate Tilleczeck, Katherine Boydell et Joanna Anneke Rummens, *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.
- Fortier, Roxanne, « Lien entre le risque de décrochage scolaire et le climat de la classe au secondaire », mémoire de maîtrise en psychoéducation, Québec, Université de Sherbrooke, UMI Publishing, 2005.
- Fortin, Laurier, Diane Marcotte, Pierre Potvin, Égide Royer et Jacques Joly, « Typology of Students at Risk of Dropping out of School: Description by Personal, Family and School Factors », *European Journal of Psychology of Education*, vol. 21, n° 4, 2006, p. 363-383.
- Fortin, Laurier, Diane Marcotte, Égide Royer et Pierre Potvin, « 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, 2005, p. 79-88.
- Fortin, Laurier, Égide Royer, Pierre Potvin, Diane Marcotte et Éric Yergeau, « La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires », *Revue canadienne des sciences du comportement*, vol. 36, n° 3, 2004, p. 219-231.
- Frenette, Normand et Saeed Quazi, *L'effectif et la rétention des élèves dans les écoles françaises en situation minoritaire au Canada, 1980-1994*, Commission nationale des parents francophones, 1997.
- Gagné, Marie-Ève, Diane Marcotte et Laurier Fortin, « L'impact de la dépression et de l'expérience scolaire sur le décrochage scolaire des adolescents », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 34, n° 2, 2011, p. 77-92.

- Gérin-Lajoie, Diane, « Introduction. La contribution de l'école au processus de construction identitaire des élèves dans une société pluraliste », *Éducation et francophonie*, n° 24, 2007, p. 1-7.
- Giroux, Dominic, *Using Data to Develop a Comprehensive Improvement Strategy in French-Language Schools in the Province of Ontario, Canada*, Chicago, AERA, 2007.
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Décrochage et retard scolaires : caractéristiques de élèves à l'âge de 15 ans – Analyse des données québécoises recueillies dans le cadre du projet PISA/EJET. Rapport d'étude*, Québec, Gouvernement du Québec, 2007, <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs48658>.
- Janosz, Michel et Jean-Sébastien Fallu, « La qualité des relations élève-enseignant(e)s à l'adolescence : un facteur de protection de l'échec scolaire », *Revue de psychoéducation*, vol. 32, n° 1, 2003, p. 7-29.
- Jimerson, Shane, Byron Egeland, L. Alan Sroufe et Betty Carlson, « A Prospective Longitudinal Study of High School Dropouts Examining Multiple Predictors across Development », *Journal of School Psychology*, vol. 38, n° 6, 2000, p. 525-549.
- Jimerson, Shane R., Gabrielle E. Anderson and Angela D. Wipple, « Winning the Battle and Losing the War: Examining the Relation between Grade Retention and Dropping out of High School », *Psychology in the Schools*, vol. 39, n° 4, 2002, p. 441-457.
- King, Alan J. C., Wendy K. Warren, Jean-Claude Boyer et Peter Chin, *Double Cohort Study, Phase 4 Report*, Ministère de l'éducation de l'Ontario, 2005, www.tcu.gov.on.ca.
- Knighton, Tamara et Patrick Bussière, *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, 2006, n° 81-595-MIF2006043 au catalogue.
- Laflamme, Simon, « Des dialectiques relatives aux médias et à la culture dans la francophonie canadienne », *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, vol. 8, n° 2, 2013, p. 29-50.
- Laflamme, Simon, « Passage de l'élémentaire au secondaire et décrochage culturel en Ontario français. Élimination de quelques facteurs », *Cahiers Charlevoix. Études franco-ontariennes*, n° 9, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 2012, p. 15-59.
- Laflamme, Simon, « Usage et représentation d'Internet chez les jeunes. Comparaison entre les francophones et les anglophones du nord de l'Ontario », *Cahiers Charlevoix, Études franco-ontariennes*, n° 7, Sudbury, Prise de parole, 2006, p. 183-228.

- Laflamme, Simon et Donald Dennie, *L'ambition démesurée. Enquête sur les aspirations et les représentations des étudiants et des étudiantes francophones du Nord-Est de l'Ontario*, Sudbury, Institut franco-ontarien et Prise de parole, 1990.
- Laflamme, Simon et Ali Reguigui, *Homogénéité et distinction*, Sudbury, Prise de parole, 2003.
- Lan, William et Richard Lanthier, « Changes in Students' Academic Performance and Perceptions of School and Self before Dropping out of Schools », *Journal of Education for Students Placed At-Risk*, vol. 8, n° 3, 2003, p. 309-332.
- Landry, Rodrigue et Réal Allard, « L'éducation dans la francophonie minoritaire », dans Joseph Yvon Thériault (dir.), *Francophonies minoritaires au Canada. L'état des lieux*, Moncton, Éditions d'Acadie, 1999, p. 403-433.
- Landry, Rodrigue et Richard Y. Bourhis, « Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality: An Empirical Study », *Journal of Language and Social Psychology*, n° 16, 1997, p. 23-49.
- Lee, Trish et Lauren Breen, « Young People's Perceptions and Experiences of Leaving High School Early: An Exploration », *Journal of Community & Applied Social Psychology*, vol. 17, n° 5, 2007, p. 329-346.
- Lemery, Jean-Guy, *Les garçons à l'école : une autre façon d'apprendre et de réussir*, Québec, Les Éditions de la Chenelière, 2004.
- Mangini, Jeffrey K., « Dropout: Students Leaving Urban High Schools prior to Graduation », mémoire de maîtrise, College at Brockport, State University of New York, 2012, <http://digitalcommons.brockport.edu>.
- Marcotte, Diane, Laurier Fortin, Égide Royer, Pierre Potvin et Danielle Leclerc, « L'influence du style parental, de la dépression et des troubles du comportement sur le risque d'abandon scolaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n° 3, 2001, p. 687-712.
- McKinnon, Suzie, « Relations entre les troubles du comportement extériorisés, la délinquance, la dépression, les pratiques parentales et le risque de décrochage scolaire au secondaire », thèse de doctorat en psychologie, Université du Québec, UMI Dissertations Publishing, 2007.
- Ministère de l'éducation de l'Ontario, *School Program Files, 1998-99 to 2004-05, Ontario School Information System (OnSIS), Student Enrolment as Reported in School Septembre/October Report for Selected Years*, 2006, données inédites.
- Ministère de l'éducation de l'Ontario, *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, 2004.

- Poirier, Martine, « La perception de l'élève de la qualité de sa relation avec l'enseignant et le risque de décrochage scolaire », mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation, Québec, Université de Sherbrooke, UMI Dissertations Publishing, 2007.
- Potvin, Pierre, Égide Royer, Rollande Deslandes, Diane Marcotte, Laurier Fortin, Danielle Leclerc et Paula Beaulieu, « Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 24, n° 4, 1999, p. 441-453.
- Quiroga, Cintia, Michel Janosz et Diane Marcotte, « Les sentiments dépressifs à l'adolescence : un facteur de risque différentiel du décrochage scolaire chez les filles et les garçons de milieux défavorisés », *Revue de psychoéducation*, vol. 35, n° 2, 2006, p. 277-300.
- Richard, Monique, « Comprendre le phénomène du rôle de passeur culturel en milieu francophone minoritaire du Nouveau-Brunswick par le témoignage de membres du personnel enseignant », thèse de doctorat en éducation, Moncton, Université de Moncton, juin 2012.
- Rumberger, Russell W., *Why Students Drop out of School and What can Be Done*, Communication prononcée à la Conference on Dropouts in America: How Severe Is the Problem? What Do We Know About Intervention and Prevention? Civil Rights Project, Graduate School of Education, Harvard University, 13 janvier 2001, 52 p., <http://www.civilrightsproject.harvard.edu/research/dropouts/rumberger.pdf>.
- Shannon, G. Sue et Pete Bylsma, *Nine Characteristics of High Performing School*, Olympia, W. A, OSPI, 2003.
- Statistique Canada, *Indicateurs de l'éducation au Canada : rapport du programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation*, 2005, n° 81-582-XIF au catalogue.
- Statistique Canada, *Les premiers indicateurs du risque de décrochage au secondaire*, 2005, n° 81-004-XIF au catalogue.
- St-Pierre, Valérie, « Le risque de décrochage scolaire et la participation à des activités parascolaires à l'école secondaire : effets médiateurs des symptômes dépressifs et des problèmes de comportement extériorisés », mémoire de maîtrise en psychoéducation, Québec, Université de Sherbrooke, 2011.
- St-Pierre, Valérie, Anne-Sophie Denault et Laurier Fortin, « Le risque de décrochage scolaire et la participation à des activités parascolaires à l'école secondaire : effets médiateurs des symptômes dépressifs et des problèmes de comportement extériorisés », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 2, n° 35, 2012, p. 379-400.
- Tardif, Claudette, « Variables de fréquentation de l'école secondaire francophone en milieu minoritaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 21, n° 2, 1995, p. 311-330.

- Thurlow, Martha L., Mary F. Sinclair et David R. Johnson, « Students with Disabilities Who Drop out of School: Implications for Policy and Practice », *Examining Current Challenges in Secondary Education and Transition*, volume 1. National Center on Secondary Education and Transition, 2002.
- Tilleczek, Kate, « The Illogic of Youth Driving Culture », *The Journal of Youth Studies*, vol. 7, n° 4, 2004, p. 479-493.
- Tilleczek, Kate, Simon Laflamme, Bruce Ferguson, Mélanie Girard, Dara Roth Edney, Dana Cudney et Siobhan Cardoso, *Amitiés, peurs et espoirs. Passage de l'élémentaire au secondaire. Différence entre les francophones et les anglophones*, Toronto, Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 31 mars 2008.
- Tremblay, Cindy-Lynne, « “Décrochage culturel” au secondaire en Ontario français », dans Julie Boissonneault et Marie Bernier (dir.), *Actes de la 13^e Journée Sciences et Savoirs*, ACFAS-Sudbury, Université Laurentienne, 2007, p. 79-89, <http://zone.biblio.laurentian.ca>.
- Tremblay, Cindy-Lynne, Daniel Côté, Julie Boissonneault, Jacques Michaud et Gratien Allaire, « Point de vue des jeunes sur le décrochage scolaire au secondaire en Ontario français », dans Julie Boissonneault et Marie Bernier (dir.), *Actes de la 13^e Journée Sciences et Savoirs*, ACFAS-Sudbury, Université Laurentienne, 2007, p. 231-244, <http://zone.biblio.laurentian.ca>.
- Vallerand, Robert J. et Caroline B. Sénécal, « Une analyse motivationnelle de l'abandon des études », *Apprentissage et socialisation*, vol. 15, n° 1, 1992, p. 49-62.
- Whannell, Robert et William Allen, « High School Dropout Returning to Study: The Influence of the Teacher and Family during Secondary School », *Australian Journal of Teacher Education*, vol. 36, n° 9, 2011, <http://ro.ecu.edu.au>.
- Zvoch, Keith, « Freshman Year Dropouts: Interactions between Student and School Characteristics and Student Dropout Status », *Journal of Education for Students Placed at Risk*, vol. 11, n° 1, 2009, p. 97-117.