

L'exclusion scolaire en Ontario : législation et programmes de discipline progressive

Virginie Abat-Roy, Université d'Ottawa, Canada

Résumé : L'objectif de cet article est de situer l'exclusion scolaire en Ontario sur les plans sociaux, législatifs et des pratiques grâce à l'identification et l'exploration de différentes initiatives. L'exclusion scolaire en Ontario est un phénomène ayant vécu de nombreux changements sur les plans législatifs. Ainsi, bien que la présence de discrimination soit toujours présente dans les écoles, l'exclusion systémique a cédé le pas à la promotion de pratiques en respect du continuum de discipline progressive. Les différents mouvements législatifs sont d'abord explorés pour mieux situer les angles de la discipline progressive, soit les relations école-famille-communauté, les programmes de prévention et les programmes d'intervention. Une revue de la littérature scientifique a permis d'identifier cinq programmes et initiatives canadiennes en relation avec chaque angle.

Mots-clés : Exclusion scolaire, Système scolaire de l'Ontario, Discipline progressive, Décrochage scolaire, Inclusion

Abstract: The purpose of this article is to situate school exclusion in Ontario at the social, legislative and practices levels through the identification and exploration of various initiatives. School exclusion in Ontario is a phenomenon that has undergone numerous legislative changes. Thus, although discrimination is still present in schools, systemic exclusion has given way to the promotion of practices that respect the progressive discipline continuum. The various legislative developments are first explored in order to better situate the angles of progressive discipline, i.e. school-family-community partnerships, prevention programs and intervention programs. A review of the scientific literature identified five Canadian programs and initiatives related to each angle.

Keywords: School Exclusion, Ontario Education System, Progressive Discipline, School Dropout, Inclusion

Problématique et cadre de référence : entre inclusion et exclusion scolaire

L'inclusion scolaire fait partie d'un processus social complexe ayant traversé de nombreux changements historiques (Bélanger et St-Pierre, 2019; Rousseau, 2015; Tremblay, 2012). En effet, les positions des instances politiques et scolaires au sein des différents systèmes d'éducation du Canada ont créé des mouvements d'aller-retour à l'intérieur des milieux scolaires, passant de l'exclusion à l'intégration, puis de l'intégration à des objectifs d'inclusion pour tous (Rousseau, Prud'homme et Vienneau, 2015).

En Ontario, les lois scolaires s'insèrent dans un ensemble complexe où s'ajoutent des notes politiques programmes (NPP) qui ne garantissent pas l'inclusion au sens juridique. En ce sens, les processus scolaires privilégient donc encore le modèle traditionnel visant la séparation des élèves à diagnostics des « autres » (Paré et Bélanger, 2014). Or, dans certains discours éducatifs d'intervenants scolaires, notamment, les difficultés scolaires sont perçues comme dépendant uniquement de l'élève, alors qu'en réalité elles « résultent plutôt d'une rencontre entre les caractéristiques de l'élève et le contexte éducatif dans lequel il gravite » (Bergeron, 2015, p.403). Ainsi, des élèves qui étaient exclus de par leurs caractéristiques personnelles et identifications scolaires sont devenus inclus lors du mouvement d'intégration scolaire, puis ont été exclus à nouveau avec l'inclusion et son changement d'application (Bélanger et Duchesne, 2010; Blaya et al., 2011).

L'application des politiques d'inclusion scolaire est également grandement influencée par les pratiques et mentalités des intervenants scolaires. Suite à l'analyse de discours d'enseignants (Bergeron et al., 2021), l'inclusion est souvent considérée comme un idéal plus ou moins atteignable en salle de classe. Elle peut également sembler utopique, voire irréaliste à leurs yeux ; puisqu'elle tire ses sources des mentalités à la base des approches d'enseignement, elle n'est pas quantifiable au niveau de la recherche. L'accessibilité opérationnelle limitée d'une telle approche rend donc le projet ambitieux, voire impossible aux yeux de l'équipe pédagogique (Humphrey et al., 2006). Or, les techniques et approches utilisées en salle de classe sont bien souvent basées sur le courant behavioriste, soit la production de bonnes réponses, ou le courant cognitiviste, soit la capacité de traiter efficacement les informations transmises (Prud'Homme et al., 2011). Développer des pratiques inclusives demande donc une réflexion et une prise de risque consciente de la part des enseignants (Ainscow, 2003; Bergeron, 2014).

Selon Bourdieu et Champagne (1992), l'institut scolaire favorise un élitisme social de façon implicite en étant ouvert à tous, mais réservé à quelques-uns. Il n'est donc pas surprenant de constater que de nombreuses populations étudiantes sont directement ou indirectement exclues par les pratiques et les politiques de l'école, ce qui

est démontré par une longue absence de ces élèves dans les discours tenus par l'école. Outre l'exclusion politique, sociale et scolaire de catégories d'élèves, les exclusions non officielles temporaires (Garric, 2019) continuent d'être une pratique courante en réponse à une déviance, soit la conduite allant à l'encontre de celle attendue par les instances scolaires, dite la majorité scolaire détenant le pouvoir (Goffman, 1974). Dans ce cadre, l'exclusion est définie comme étant une sanction scolaire régie par les dirigeants de l'école et du conseil. Elle est imposée à un élève en l'empêchant de se présenter à l'école et en le retirant du milieu d'apprentissage et sociale que représente son établissement (Middleton et Kay, 2020). L'exclusion des élèves non conformes, des *outsiders* tels qu'identifiés par Goffman (1974) dans un contexte de stigmatisation sociale, se produit ainsi en contexte scolaire selon les normes imposées par les *insiders* en situation de pouvoir. Cet ostracisme (Foucault, 2006), direct ou indirect, permet ainsi à l'École de raffermir son pouvoir en visant une conformité de ses élèves, ce qui va ainsi à l'encontre des fondements de la pédagogie de l'inclusion, l'école pour tous (Foucault, 2006; Peters et Besley, 2014).

Conséquences de l'exclusion

Les retombées de ces pratiques ne sont pas passées inaperçues dans les dernières années, particulièrement aux États-Unis où le mouvement *Black Lives Matter* continue de faire les manchettes depuis 2013, mais également au Canada. Les discours politiques et médiatiques visant à dénoncer le racisme systémique dans les différents systèmes sociaux se multiplient de plus en plus, et ce même en milieu scolaire. En effet, une étude de James et Turner (2017) révèle d'ailleurs que, dans la région de Toronto, les élèves racialisés et ayant des problèmes de comportement sont plus à risque de se faire exclure de l'école.

Les élèves à besoins particuliers sont également victimes de cette discrimination, fréquemment justifiée et exacerbée par l'absence de services ou le manque de ressources. Pour comprendre cette dynamique, il est important de tenir compte des mouvements et perspectives politiques qui ont un impact sur la distribution des services, et les coupes de personnel de soutien dans les écoles. Par exemple, en 2019, le gouvernement progressiste-conservateur au pouvoir a annoncé une coupe drastique du financement du Programme ontarien des services en matière d'autisme (POSA), principal programme gouvernemental chargé de financer et d'administrer le traitement pour les enfants diagnostiqués avec le trouble du spectre de l'autisme (*The Canadian Press*, 2019). Suivant un tollé de la population, le gouvernement est revenu sur ses pas et a décidé de concevoir un nouveau programme d'aide fondé sur les besoins et qui sera disponible dans les prochains deux ans, créant une liste d'attente de 27 600 enfants autistes sans service jusqu'en 2021 (Jeffords, 2020, 21 juillet). Ce remaniement du système a ainsi contribué à augmenter les facteurs de risque de décrochage chez les élèves concernés.

En étant un vecteur d'exclusion sociale, l'école vient donc directement nourrir le «school-to-prison pipeline» auprès des jeunes marginalisés par leur race, leur genre, leur handicap ou leur statut socioéconomique (James et Turner, 2017). Cette pratique a un grand poids scolaire, mais également social, puisque l'augmentation du taux de décrochage scolaire est interreliée à la criminalité chez les jeunes à risque, et a de grandes conséquences sur les communautés défavorisées (Ezeonu, 2014). Le « school-to-prison pipeline », ou l'autoroute de l'école à la prison, décrit le processus législatif et judiciaire dans lequel les élèves à risque sont poussés de l'école à la prison suite à des politiques sévères de tolérance zéro pour les mauvais comportements dans les écoles, de l'exclusion et des contacts avec les forces judiciaires (James et Turner, 2017). Les jeunes confrontés à un processus de différenciation, de disqualification sociale et symbolique subi au quotidien, sont amenés à se regrouper dans «une sous-culture d'opposition au système et à l'image qu'il leur renvoie, dans un processus réactionnel à la stigmatisation ou à l'exclusion qu'ils subissent» (Blaya et al., 2011, p.232). Il est donc dans l'intérêt de l'école - mais aussi et de la société - de développer des pratiques inclusives à tous les niveaux, puisque ces élèves seront les citoyens de demain.

Changements de législation en Ontario vers le programme de discipline progressive

Pour comprendre le contexte de l'exclusion scolaire en Ontario, l'étude des lois qui réglementent la discipline dans les écoles ontariennes est essentielle. Jusqu'au début 2000, l'article 23 de la *Loi sur l'éducation* régissait la suspension et le renvoi des élèves — la première décision étant limitée à la direction de l'école, alors que la deuxième était réservée au conseil scolaire. Peu de motifs de suspension étaient admis et le renvoi était accepté seulement si la présence de l'élève pouvait porter préjudice aux autres (Bhattacharjee, 2003).

En réponse à l'augmentation de la violence dans les écoles, à la fin des années 90, le gouvernement progressiste-conservateur promet une politique de tolérance zéro pour les mauvais comportements dans les écoles (Gouvernement de l'Ontario, N/D). Cette politique implique l'imposition de peines et conséquences sévères dès la

première infraction, telles que la violence ou l'usage de drogues illicites (Bhattacharjee, 2003). Le *Code de conduite* destiné aux écoles fut renforcé par la *Loi sur la sécurité dans les écoles* («Safe School Act») en 2001, donnant ainsi un pouvoir accru aux directeurs et enseignants, leur permettant de suspendre des élèves une journée (enseignant) et jusqu'à vingt jours (direction). Deux types d'exclusion imposés par les conseils scolaires et les directeurs sont prévus, soit le renvoi partiel de l'école de 21 jours à un an, soit le renvoi complet de toutes les écoles de la province jusqu'à ce que l'élève ait complété un programme de discipline rigide (Bhattacharjee, 2003). Bien que la Loi prévoit que des cours et des services peuvent être offerts par les conseils scolaires aux élèves suspendus ou renvoyés, cette initiative n'a jamais été concrétisée entre 2001 et 2003, laissant les élèves concernés en grande majorité à eux-mêmes et contribuant ainsi à l'écart académique entre eux et les autres élèves de l'école. Toutefois, en 2001, il était possible de recenser sept programmes rigides créés par le ministre de l'Éducation et à l'intention des élèves renvoyés en prévision de leur retour dans une école de l'Ontario suite à l'atteinte des objectifs du programme suivi (Bhattacharjee, 2003).

Cette politique présente une nouvelle liste importante d'infractions punissables d'une suspension obligatoire, par exemple l'agression physique, le harcèlement sexuel, la violence motivée par la haine, l'utilisation inacceptable des moyens de communication et médias électronique, ou l'intimidation, ou d'un renvoi obligatoire, soit la possession d'une substance explosive, ainsi que l'intervention de la police dans certains cas (Bhattacharjee, 2003). D'ailleurs, les trois facteurs atténuants permettant de relativiser une situation d'exclusion pour un élève sont souvent ignorés. Ces facteurs sont reliés à son incapacité à contrôler son comportement et de comprendre les conséquences prévisibles de son comportement, ou encore à l'absence de risque pour la sécurité des autres si l'élève reste présent à l'école (gouvernement de l'Ontario, 2020). Pendant ces années, la suspension scolaire fut la forme de discipline la plus administrée dans les écoles de l'Ontario (Daniel et Bondy, 2008). Un rapport de la Commission des droits de la personne a relevé des cas de discrimination importants reliés à la politique de la tolérance zéro, notamment un abus de suspensions d'élèves minorisés, particulièrement les élèves noirs, ainsi que des élèves en situation de handicap, ce qui va à l'encontre des besoins mêmes de ces élèves (Bhattacharjee, 2003; Daniel et Bondy, 2008; Ryan et Zoldy, 2011).

En réponse à ces critiques, la loi 212 sur l'éducation fut votée en 2008. Intitulé *programme de discipline progressive et sécurité dans les écoles*, celui-ci a pour objectif de réduire les suspensions en implantant des mesures de prévention et d'intervention grâce à la promotion du climat scolaire positif favorisant l'apprentissage pour tous. La discipline progressive est décrite comme étant :

une approche qui permet à la direction d'école de déterminer les conséquences ou les mesures de soutien appropriées en réponse au comportement inapproprié d'un élève pour l'aider à améliorer son comportement, tout en tenant compte des circonstances particulières. Le but est d'empêcher que le comportement inapproprié ne se reproduise. (MEO, 2016, p.1)

Une partie du continuum de la discipline progressive comprend la création de liens avec les agences communautaires. La prévention et l'intervention précoces sont également réitérées par le gouvernement (Ryan et Zoldy, 2011), et les conseils doivent développer et implémenter une politique sur la prévention de l'intimidation qui se voit ainsi ajoutée à la liste des infractions pour laquelle une suspension peut être considérée. Ainsi, les mesures de justice réparatrice offrant un appui à l'élève sont préconisées aux dépens des mesures de punition. Notons que le programme a changé de nom en 2018, s'intitulant désormais la *discipline progressive et promotion d'un comportement positif chez les élèves* (NPP no.145).

Depuis l'instauration de la loi 212, la suspension et le renvoi systématiques ne sont plus encouragés et se trouvent désormais à l'extrémité du continuum. Il est intéressant de noter que, dans certaines situations, la suspension peut être prescrite malgré la présence de facteurs atténuants, comme dans le cas où il y a un danger réel et immédiat pour la sécurité de l'élève ou des autres. Une suspension peut également offrir le temps nécessaire pour mettre en place un plan d'intervention avec l'élève et son entourage. De plus, elle peut avoir un effet bénéfique en faisant la promotion d'une collaboration entre l'élève, la famille, l'école et d'autres services communautaires pour favoriser la résolution de problèmes. Finalement, une exclusion temporaire peut créer une période d'apaisement des tensions et de la frustration chez l'élève, la famille et les membres de l'équipe pédagogique (Ryan et Zoldy, 2011).

Il est à noter qu'en 2020, le gouvernement de l'Ontario amorce un grand changement dans la foulée du mouvement *Black Lives Matter* et *Every Child Matters* [« Chaque enfant compte »]. Dans une visée d'antiracisme et

d'antidiscrimination, il adopte une nouvelle mesure de discipline progressive pour diminuer les obstacles systémiques en classe, soit la *Loi de 2020 visant à favoriser la reprise économique face à la COVID-19* (gouvernement de l'Ontario, 2020). Mises de l'avant dans le communiqué de presse « L'Ontario prend des mesures audacieuses pour éliminer le racisme et l'inégalité dans les écoles », les statistiques de l'année scolaire 2018-19 sont révélatrices : plus de 65 000 suspensions à l'élémentaire dont plus de la moitié concernent des élèves à besoins particuliers. 10% des suspensions touchent des élèves de la maternelle à la 3e année, et dans certains conseils – dont le Toronto District School Board et Peel District School Board – les élèves noirs sont surreprésentés, respectivement 11% et 10% de la population pour 34% et 22% des suspensions (gouvernement de l'Ontario, 2020, juillet).

Depuis la loi 197 et le début de l'année scolaire 2020, les écoles ne peuvent plus imposer de suspensions discrétionnaires aux élèves de la maternelle à la 3e année, soit les suspensions de moins de cinq jours. Les infractions graves, tels que la possession d'une arme ou l'introduction de drogues illicites sur le terrain de l'école, sont toutefois toujours passibles d'une suspension obligatoire, soit de cinq à vingt jours. Ce changement favorise l'application des mesures et programmes de discipline progressive.

Méthode de revue de la littérature

Une analyse de la littérature scientifique a permis de relever plusieurs recherches faisant état des programmes de discipline progressive au Canada. La recension de la littérature sur les programmes scolaires en lien avec l'exclusion scolaire s'est déroulée de janvier à juin 2020 à l'aide de la plateforme de recherche Omni de l'Université d'Ottawa, ainsi que des moteurs de recherche Erudit, Academia, ResearchGate, JStor et GoogleScholar. Dans toutes les bases de données, les mots-clés suivants et leurs dérivés ont été insérés dans le moteur de recherche : exclusion scolaire, discipline progressive, tolérance zéro, élèves à risque, relations famille-école-communauté, décrochage scolaire, prévention scolaire et intervention scolaire. Les critères d'inclusion de la littérature étaient les suivants : (1) être sous la forme d'un article scientifique évalué et publié; (2) faire état d'un programme éducatif en lien avec des élèves exclus ou à risque d'être exclus; (3) cibler un programme ou une initiative au Canada. Les articles en anglais et en français ont été inclus. De nombreux résultats ont été retirés de la liste puisqu'il s'agissait de documents professionnels et non scientifiques. Ainsi, certains programmes ont été recensés, mais sans être présentés dans le présent article. Les cinq articles sélectionnés ont été analysés et sont résumés ci-dessous.

Analyse et discussion : initiatives et programmes en lien avec l'exclusion scolaire

Afin de répondre aux besoins des communautés touchées par le décrochage scolaire et l'exclusion, diverses initiatives ont été opérationnalisées, mises en place et étudiées au Canada dans les dernières années. Certaines catégories d'initiatives semblent en ressortir en concordance avec le continuum de discipline progressive, soit les partenariats qui favorisent les relations famille-école-communauté, les programmes de prévention et finalement les programmes d'intervention. Sans être exhaustive, la prochaine section de cet article dressera un portrait de chaque catégorie et des initiatives y étant associées.

Les partenariats favorisant les relations famille-école-communauté

Étant explicitement suggérés, les partenariats visent à établir une relation entre la famille, l'école et la communauté afin d'harmoniser les pratiques auprès des élèves ayant des besoins particuliers (Deslandes, 2015). Au-delà de l'approche, il s'agit également d'offrir l'occasion aux parents, souvent démunis face au parcours et aux besoins de leur enfant, de participer positivement à la vie scolaire (Patrikakou, 2011). Ce partenariat serait essentiel à la réussite scolaire des enfants puisque le soutien affectif est la variable permettant de prédire le cheminement régulier ou atypique d'un élève (Deslandes, 2006). La communauté peut se référer aux organismes communautaires, services de mentorat, programmes parascolaires et autres initiatives conjointes. Somme toute, les initiatives favorisant les relations famille-école-communauté semblent avoir des effets bénéfiques sur la prévention du décrochage scolaire et l'établissement d'un sentiment d'appartenance entre les trois membres. Les relations famille-école-communauté viennent influencer le capital social, soit «les réseaux réunissant des individus qui partagent des normes et des valeurs et qui créent des attentes et une confiance mutuelle» (Coleman, 1987, dans Deslandes, 2015, p.205). En effet, l'implication de la communauté permettrait de resserrer le filet social auprès des élèves, plus particulièrement ceux des communautés vulnérables (Sanders, 2006). Par ailleurs, les caractéristiques du milieu et de la population où ces

initiatives sont mises en place font varier le type de modèle préconisé — ainsi, une initiative populaire à Ottawa ne le sera peut-être pas à Montréal.

Lors de l'analyse de la littérature, deux initiatives ayant été étudiées correspondent à ces critères, soit un club de devoirs initié par un regroupement de parents immigrants en Ontario (Bélanger et al., 2015) et un programme parascolaire intitulé *ScienceGirls* au Québec (Rahm et al., 2014).

Un club de devoirs pour familles immigrantes. La première étude est une initiative se déroulant dans une école en milieu minoritaire francophone d'Ottawa. Grâce à une ethnographie, les chercheuses ont étudié un club de devoirs mis sur pied par un regroupement de parents issus de l'immigration (Bélanger et al., 2015). À la différence de plusieurs initiatives similaires s'établissant dans un cadre normatif et régulé, ce club vise plutôt la participation sociale et la collaboration entre les moniteurs, les parents et les élèves pour assurer une meilleure intégration des familles par la réussite scolaire des enfants. Ce programme informel investit donc dans la deuxième génération d'immigrants. Ce modèle est représentatif de ce qu'Andrew et Zhenming (2015) définissent comme étant une autoorganisation autonome initiée par de nouveaux arrivants et ayant pour but l'établissement de liens avec la société d'accueil. L'étude de l'efficacité de cette initiative n'est pas l'un des objectifs propres à une ethnographie. Toutefois, cette recherche permet de faire le constat que cette initiative a des effets bénéfiques sur la communauté puisqu'elle permet aux parents de mieux s'approprier le fonctionnement scolaire. Le club de devoirs devient ainsi un intermédiaire entre l'école et les parents, ce qui favorise leur implication, composante essentielle à l'attitude des enfants et à leurs résultats scolaires (Wilder, 2014). La posture des chercheuses à titre d'ethnographes a permis d'observer que ce sont principalement les mères qui déposent les enfants au club, mais qu'il y a présence uniquement d'instructeurs masculins. Elles se sont d'ailleurs fait interdire les discussions avec les familles afin de les protéger de toute «intrusion» dans ce qui est considéré comme étant une façon différente de fonctionner en société (Bélanger et al., 2015, p.44). Cette spécification inspire une réflexion sur l'accessibilité des participants et la protection de leur vulnérabilité en respect des relations participants-chercheurs.

Le programme parascolaire *ScienceGirls*. Dans le cas de programmes parascolaires, «ils constituent un moyen pour l'école d'intégrer les ressources, les habiletés et les talents des membres de la communauté dans son curriculum» (Deslandes, 2015, p.214). Selon une recension d'écrits sur le sujet, de tels programmes favorisent l'engagement des adolescents dans leurs milieux sociaux, ce qui a des retombées positives sur le plan scolaire, social, et la prévention du décrochage, particulièrement chez les jeunes issus de milieux défavorisés (Little et Harris, 2003; Little et al., 2008). Ainsi, ces activités préviennent le décrochage scolaire. Les résultats d'une étude sur le sujet concluent que l'intensité de participation à des activités parascolaires prédit une diminution du risque de décrochage l'année suivante (St-Pierre et al., 2012).

Le programme parascolaire ayant attiré mon attention se déroule à Montréal en milieu défavorisé et multiethnique. L'initiative *ScienceGirls* étudiée par Rahm et ses collègues (2014) vise les pratiques de construction identitaire des élèves de genre féminin sous forme d'interventions afin de contrer le décrochage. Ce type de programmes fait par ailleurs vivre des expériences positives aux élèves qui ont souvent une attitude négative ou sont en conflit avec le milieu scolaire (St-Pierre et al., 2012). Cette étude de cas sur le programme *ScienceGirls* suggère que les filles retirent moins de bénéfices du parascolaire que les garçons, ce qui démontre un moins grand impact sur la diminution du risque de décrochage scolaire, qui peut être attribuable au fait que la majorité de programmes sont centrés sur le sport (St-Pierre et al., 2012). Les programmes axés sur les sports seraient donc plus efficaces auprès des garçons, qui manifestent plus d'attitudes négatives envers l'école, qu'auprès des filles.

Les programmes de prévention

L'escalade de la discipline progressive touche généralement les programmes de prévention. Le continuum de discipline progressive définit la prévention comme étant l'établissement et l'utilisation de programmes pour faire la promotion de relations saines et d'un bon comportement (MEO, 2018). L'identification de jeunes à risque d'exclusion dans le futur et la mise en place de programmes de prévention, notamment dans le milieu social prometteur qu'est l'école, permettent de prévenir en amont certains comportements (Wright et al., 2007). Par conséquent, il a été possible d'identifier quelques initiatives visant spécifiquement la prévention des comportements menant à l'exclusion des élèves, telles que les activités criminelles et les comportements antisociaux.

Le programme de prévention du crime et des comportements antisociaux. Les initiatives de prévention du crime ciblent généralement les populations étudiantes à risque de délinquance afin de réduire les facteurs de risque et d'augmenter les facteurs de protection ayant une incidence sur cette probabilité. Le programme canadien ayant attiré notre attention s'intitule le «Youth Inclusion Program» (YIP) (Mackie et al., 2003; Mackie et al., 2008). Grâce à des séances individuelles pour répondre aux besoins propres à chaque élève, des activités de groupes ciblant le soutien scolaire, des activités récréatives, du mentorat et des séances de formation en compétences de vie, ce programme vise à prévenir «la criminalité et les comportements antisociaux en aidant les jeunes à acquérir de nouvelles compétences, à prendre part à des activités sociales et obtenir un soutien pour leurs études» (Laliberté et al., 2015, p.8). Afin d'évaluer l'efficacité du YIP, des données ont été recueillies auprès de la police, des intervenants dans le programme et de l'école d'origine des élèves ainsi que des jeunes eux-mêmes grâce à des mesures prétest et posttest. Les analyses ont permis d'établir que le programme a un impact positif en ce qui concerne plusieurs des sept facteurs de risque et protection, dont les comportements liés à l'éducation, l'estime de soi et les relations avec la police, et neutre envers certains autres, tels que le quartier et les amis (Laliberté et al., 2015). Toutefois, outre les données quantitatives prétest et posttest des adultes autour d'eux, aucune initiative n'a été menée pour s'enquérir directement auprès des élèves directement de l'impact du programme dans leur vie.

Le programme de prévention des comportements antisociaux au secondaire. La recherche de Wright et al. (2007) décrit le programme de prévention des comportements antisociaux chez les élèves du secondaire en Ontario intitulé *Secondary Schools Demonstration Project (SSDP)*. Ce programme à composantes multiples comprend de l'apprentissage collaboratif, la gestion de classe, l'enseignement par les pairs, du mentorat et de la médiation. L'évaluation du SSDP a été faite en comparant les effets de ce programme sur les groupes d'étudiants à haut et à bas risques de présenter et manifester des comportements antisociaux. La comparaison des résultats entre les élèves de neuvième année a démontré que les effets sont positifs mais limités sur les deux groupes, avec une légère augmentation en importance chez les élèves à haut risque (Wright et al., 2007). Ce programme de prévention pourrait être donc généralisable à un plus grand nombre d'élèves. Toutefois, selon les auteurs, les résultats ne sont pas significatifs étant donné le manque d'analyse par rapport aux facteurs de risque et à l'évaluation de son efficacité. Il est suggéré d'étudier des programmes universels de prévention dont l'efficacité est reconnue auprès des adolescents, et qui ciblent les comportements antisociaux (Wright et al., 2007).

Les programmes d'intervention

Les programmes d'intervention visent l'implication d'adultes et d'organismes communautaires auprès d'élèves ayant déjà eu des démêlés avec la justice scolaire et ayant été confrontés à de nombreux facteurs de risque de décrochage scolaire. L'intervention vise la prévention d'une escalade ou répétition des comportements, et appuie l'élève et son entourage dans son cheminement personnel et scolaire. Elle se situe généralement à la fin du continuum de discipline progressive. La littérature scientifique a fait état d'un programme en particulier, soit le programme *Trait d'Union*.

Le programme d'intervention multidimensionnel *Trait d'Union*. Le programme québécois de prévention du décrochage scolaire intitulé *Trait d'Union* a été développé et évalué entre 2007 et 2012 (Fortin, 2012). Il vise un accompagnement multidimensionnel des élèves à risque de décrochage scolaire en créant une relation d'intervention proactive et positive entre l'accompagnateur et le jeune. *Trait d'Union* est implanté dans des écoles secondaires où le personnel est formé afin d'accompagner et de guider ces étudiants à risque de décrochage scolaire. La promotion de facteurs de protection vise à appuyer l'élève en fixant des objectifs réalistes et concrets. Aucune méthode coercitive centrée sur les comportements indésirables n'est utilisée. Au contraire, l'intervention est multidimensionnelle et vise principalement l'élève, mais également l'école, l'enseignant et la famille. Enfin, le programme multidimensionnel a accès à une banque de partenaires et ressources complémentaires de l'école et de la communauté pouvant être impliqués dans les interventions avec l'étudiant. À l'aide de prétests et posttests, l'évaluation de ce programme a démontré une diminution de plusieurs facteurs de risque chez le jeune accompagné (Fortin, 2012). Ainsi, on constate une baisse du risque de décrochage des élèves accompagnés, tandis que ce risque reste plus élevé chez les élèves non accompagnés et augmente même pendant ce temps. Les élèves accompagnés ont rapporté une meilleure perception de leurs compétences académiques et de l'investissement affectif dans la famille. Leur perception de l'atmosphère de classe s'est également améliorée.

Conclusion

Dans l'optique de comprendre le phénomène de l'exclusion scolaire, il est essentiel de se pencher sur les changements historiques et législatifs en éducation. Le cas de l'Ontario est notamment marqué par une évolution rapide des lois ayant contribué à l'évolution des perceptions des intervenants et membres de la communauté scolaire. En effet, l'exclusion a graduellement fait place à un continuum de discipline progressive visant l'intégration et la prise en charge d'élèves à risque de décrochage scolaire. Ce continuum priorise les relations famille-école-communauté, les programmes de prévention, et enfin les programmes d'intervention. Plusieurs initiatives ont pu être identifiées et brièvement explorées dans le cadre de cet article.

On retient que la force de ces initiatives réside dans leur complémentarité auprès des populations à risque ou en situation d'exclusion. Tout programme n'est pas supérieur ou inférieur aux autres, mais se campe plutôt dans un continuum de discipline progressive dans un contexte où les relations famille-école-communauté font partie intégrante du processus d'inclusion, et où des approches de prévention et d'intervention inclusives sont encouragées. Le capital social du décrochage scolaire mérite l'attention des décisionnaires de notre société puisque les implications de ce fardeau vont au-delà de l'école pour toucher toutes les sphères de la communauté. Il est essentiel d'amorcer une réflexion globale sur notre vision de l'exclusion scolaire, pour tendre vers une définition à composantes multiples où l'inclusion sociale doit être privilégiée. Somme toute, l'exclusion scolaire est un reflet de l'exclusion sociale qui est, aujourd'hui plus que jamais, bien visible dans notre système et mise de l'avant dans les médias.

RÉFÉRENCES

- Ainscow, M. (2003). Using teacher development to foster inclusive classroom practices. Dans T. Booth, K. Nes et M. Stmmstad (dir.), *Developing inclusive teacher education* (p. 15-33). RoutledgeFalmer.
- Andrew, S., et Zhenming, C. (2015). *Citizen Participation at the Local Level in China and Canada* (1e édition, p.1-299). Routledge. <https://doi.org/10.1201/b17683>
- Bélanger, N. (2014). Une ethnographie d'un club de devoirs initié par un groupe de parents immigrants. Un espace de mobilité sociale. *Education et Societes*, 34(2), 135-152. <https://doi.org/10.3917/es.034.0135>
- Bélanger, N., Dalley, P., et Turner, K. (2015). Newcomer Civic Participation: The Alliance Homework Club and the Integration of Next Generation Youth in Ottawa. *Canadian Ethnic Studies*, 47(3), 25-47. <https://doi.org/10.1353/ces.2015.0028>
- Bélanger, N. et Duchesne, H. (2010). *Des écoles en mouvements. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école*. Presses de l'Université d'Ottawa.
- Bélanger, N., et St-Pierre, J. (2019). Enjeux de collaboration entourant le plan d'enseignement individualisé. Entre processus d'inclusion et d'exclusion. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(2), 349-368.
- Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives : le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation* (thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières).
- Bergeron, G. (2015). Le développement des pratiques inclusives au secondaire. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3^e édition, p.399 à 452). Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, G., Houde, G., Prud'homme, L., et Abat-Roy, V. (2021). Le sens accordé à la différenciation pédagogique par des enseignants du secondaire : quels constats pour le projet inclusif ? *Éducation et socialisation*, 59, 1-17. <https://doi.org/10.4000/edso.13814>
- Bhattacharjee, K. (2003). *La Loi sur la sécurité dans les écoles de l'Ontario : Discipline et discrimination dans les écoles*. Commission ontarienne des droits de la personne.
- Blaya, C., Gilles, J., Plunus, G., et Tièche Christinat, C. (2011). Accrochage scolaire et alliances éducatives : vers une intégration des approches scolaires et communautaires. *Éducation et francophonie*, 39(2), 227-249.
- Bourdieu, P. et Champagne, P. (1992). Les exclus de l'intérieur. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 91-92, 71-75.
- The Canadian Press. (2019, 3 octobre). *Here's a list of cuts and program changes the Ford government has backtracked on*. CBC. <https://www.cbc.ca/news/canada/toronto/doug-ford-ontario-cuts-backtrack-1.5308060>
- Coleman, J.S. (1987). Families and Schools. *Educational Research*, 16(6), 32-38.
- Daniel, Y., et Bondy, K. (2008). Safe Schools and Zero Tolerance: Policy, Program and Practice in Ontario. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 70, 2-20.
- Deslandes, R. (2006). Designing and Implementing School, Family, and Community Collaboration Programs in Quebec, Canada. *School Community Journal*, 16(1), 81-105. <http://search.proquest.com/docview/195458281/> Deslandes 2015
- Deslandes, R. (2015). La collaboration famille-école-communauté pour une inclusion réussie. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3^e édition, p.203-232). Presses de l'Université du Québec.
- Ezeonu, I. (2014). Doing gang research in Canada: navigating a different kaleidoscope. *Contemporary Justice Review: Issues in Criminal, Social, and Restorative Justice*, 17(1), 4-22. <https://doi.org/10.1080/10282580.2014.883840>
- Fortin, L. (2012). *Trait d'Union: programme de prévention du décrochage scolaire au secondaire*. http://www.unipsed.net/wp-content/uploads/2014/09/Guide_TraitUnion.pdf
- Foucault, M. (2006). *History of Madness*. Routledge.
- Foucault, M. (2012). *Les anormaux (1974-1975)*.
- Garric, J. (2019). L'exclusion ponctuelle de cours dans l'enseignement secondaire français: les effets d'une pratique punitive banalisée. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(2), 245-264.
- Goffman, E. (1974). Stigma; Notes on the management of spoiled identity. *Jason Aronson, New York, N.Y.*, (147 p.) \$. <https://doi.org/10.2307/2575995>
- Gouvernement de l'Ontario (2020). Loi 440/20 : Suspension des élèves de l'élémentaire, Loi sur la sécurité dans les écoles, L.R.O. 1990, chap. E.2 – Règl. de l'Ontario 440/20. Consulté sur le site : <https://www.ontario.ca/fr/lois/reglement/200440>
- Gouvernement de l'Ontario (N/D). Loi de 2000 sur la sécurité dans les écoles, L.O. 2000, chap. 12 - Projet de loi 81. Consulté sur le site : <https://www.ontario.ca/fr/lois/loi/s00012>

- Gouvernement de l'Ontario. (2020, 9 juillet). *L'Ontario prend des mesures audacieuses pour éliminer le racisme et l'inégalité dans les écoles*. <https://news.ontario.ca/fr/backgrounder/57542/lontario-prend-des-mesures-audacieuses-pour-eliminer-le-racisme-et-linegalite-dans-les-ecoles>
- Humphrey, N., Bartolo, P., Ale, P., Calleja, C., Hofsaess, T., Janikova, V., Annemieke, M.L., Vilkiene, V. et Wetso, G.M. (2006). Understanding and responding to diversity in the primary classroom : an international study. *European Journal of Teacher Education*, 29(3), 305-318.
- James, C., et Turner, T. (2017). *Towards race equity in education: The Schooling of Black Students in the Greater Toronto Area*. April, 34. [https://pepper-mt.oise.utoronto.ca/data/note/437068/C5 Additional resource 1 James Turner 2017 Towards race equity in education.pdf](https://pepper-mt.oise.utoronto.ca/data/note/437068/C5%20Additional%20resource%201%20James%20Turner%202017%20Towards%20race%20equity%20in%20education.pdf)
- Jeffords, S. (2020, 21 juillet). Ontario autism services waitlist grew to 27,600 children in 2019-2020. *CTV News*. <https://toronto.ctvnews.ca/ontario-autism-services-waitlist-grew-to-27-600-children-in-2019-2020-1.5032701>
- Laaroussi, M. V., Kanouté, F., et Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat. *Écoles et familles de minorité ethnoculturelles*, 34(2), 291-311.
- Laliberté, D., Rosario, G., Léonard, L., Smith-Moncrieffe, D., et Warner, A. (2015). *Résultats des programmes de prévention du crime pour les jeunes de 12 à 17 ans*.
- Little, P.M.D. et Harris, E. (2003). A Review of Out-of-school Time Program Quasi-Experimental and Experimental Evaluation Results. *Harvard Family Research Project*, 1, 1-12.
- Little, P.M.D., Wimmer, C. et Weiss, H.B. (2008). After-School Programs in the 21st Century: Their Potential and what it Takes to Achieve it. *Harvard Family Research Project*, 10, 1-12.
- Mackie, A., Hubbard, R., et Burrows, J. (2003). *Evaluation of the Youth Inclusion Programme*. Youth Justice Board.
- Mackie, A., Hubbard, R. et Burrows, J. (2008). *Evaluation of the Youth Inclusion Program: Phase 2*. Youth Justice Board.
- Middleton, T., et Kay, L. (2020). *Using an inclusive approach to reduce school exclusion: a practitioner's handbook*. Routledge.
- Ministère de l'éducation de l'Ontario [MEO]. (2016). *La discipline progressive : Un volet de l'approche adoptée par l'Ontario pour faire des écoles des lieux sécuritaires propices à l'apprentissage*. Consulté sur le site : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/safeschools/discipline.pdf>
- Ministère de l'éducation de l'Ontario [MEO]. (2018). *Note politique/programmes no. 145 : Discipline progressive et promotion d'un comportement positif chez les élèves*. Consulté sur le site : <http://www.edu.gov.on.ca/extra/fre/ppm/145f.pdf>
- Ministère de l'éducation de l'Ontario [MEO]. (2019). *Note politique/programmes no. 128 : Code de conduite provincial et codes de conduite des conseils scolaires*. Consulté sur le site : <http://www.edu.gov.on.ca/extra/fre/ppm/ppm-128-novembre-2019f.pdf>
- Patrikakou, E. (2011). Families of children with disabilities : Building school-family partnerships. Dans S. Redding, M. Murphy et P. Sheley (dir.), *Handbook on Family and Community Engagement* (1^e édition, p.131-135). Information Age Publishing.
- Peters, M. A., et Besley, T. A. C. (2014). Social Exclusion/Inclusion: Foucault's analytics of exclusion, the political ecology of social inclusion and the legitimation of inclusive education. *Open Review of Educational Research*, 1(1), 99-115. <https://doi.org/10.1080/23265507.2014.972439>
- Prud'Homme, L., Vienneau, R., Ramel, S., et Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation: réflexion sur l'inclusion. Valorisation de la diversité en éducation: défis contemporains et pistes d'action. *Éducation Et Francophonie*, 39(2), 6-22.
- Rahm, J., Lachaine, A., et Mathura, A. (2014). Youth voice and positive identity-building practices: The case of scienceGirls. *Canadian Journal of Education*, 37(1), 1-24.
- Rousseau, N. (2015). *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3^e édition). Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N., Prud'homme, L. et Vieneau, R. (2015). C'est mon école à moi aussi. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3^e édition, p.5-125). Presses de l'Université du Québec.
- Ryan, T. G., et Zoldy, S. (2011). Alternatives to Suspension: A Government Initiative. *International Journal of Educational Reform*, 20(4), 323-342.
- Sanders, M.G. (2006). *Building School-Community Partnerships. Collaboration for Student Success*. Corwin Press.
- St-Pierre, V., Denault, A. S., et Fortin, L. (2012). 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. *Canadian Journal of Education*, 35(2), 379-400.
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire. Dispositifs et pratiques pédagogiques*. De Boeck.

- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397
- Wright, R., John, L., Livingstone, A. M., Shepherd, N., et Duku, E. (2007). Effects of School-Based Interventions on Secondary School Students with High and Low Risks for Antisocial Behaviour. *Canadian Journal of School Psychology*, 22(1), 32-49. <https://doi.org/10.1177/0829573507301249>