

## INFORMATION TO USERS

This manuscript has been reproduced from the microfilm master. UMI films the text directly from the original or copy submitted. Thus, some thesis and dissertation copies are in typewriter face, while others may be from any type of computer printer.

**The quality of this reproduction is dependent upon the quality of the copy submitted.** Broken or indistinct print, colored or poor quality illustrations and photographs, print bleedthrough, substandard margins, and improper alignment can adversely affect reproduction.

In the unlikely event that the author did not send UMI a complete manuscript and there are missing pages, these will be noted. Also, if unauthorized copyright material had to be removed, a note will indicate the deletion.

Oversize materials (e.g., maps, drawings, charts) are reproduced by sectioning the original, beginning at the upper left-hand corner and continuing from left to right in equal sections with small overlaps. Each original is also photographed in one exposure and is included in reduced form at the back of the book.

Photographs included in the original manuscript have been reproduced xerographically in this copy. Higher quality 6" x 9" black and white photographic prints are available for any photographs or illustrations appearing in this copy for an additional charge. Contact UMI directly to order.

# UMI

A Bell & Howell Information Company  
300 North Zeeb Road, Ann Arbor MI 48106-1346 USA  
313/761-4700 800/521-0600



## **NOTE TO USERS**

**The original document received by UMI contains pages with indistinct print. Pages were microfilmed as received.**

**This reproduction is the best copy available**

**UMI**





Université d'Ottawa · University of Ottawa



**"Analyse constructiviste de la naissance du problème de  
décrochage scolaire au Québec: les discours institutionnels"**

par  
© Sandra Carter

**Thèse présentée à la Faculté des Études Supérieures  
dans l'obtention du grade de la Maîtrise ès Arts en criminologie**

**Département de Criminologie  
Faculté des Sciences Sociales**

**Université d'Ottawa  
En ce vingt-neuvième jour de mai 1998**



National Library  
of Canada

Acquisitions and  
Bibliographic Services

395 Wellington Street  
Ottawa ON K1A 0N4  
Canada

Bibliothèque nationale  
du Canada

Acquisitions et  
services bibliographiques

395, rue Wellington  
Ottawa ON K1A 0N4  
Canada

*Your file* *Votre référence*

*Our file* *Notre référence*

The author has granted a non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of this thesis in microform, paper or electronic formats.

The author retains ownership of the copyright in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de cette thèse sous la forme de microfiche/film, de reproduction sur papier ou sur format électronique.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

0-612-36673-1

**Canada**

## RÉSUMÉ DE LA RECHERCHE

"Analyse constructiviste de la naissance du problème de décrochage scolaire  
au Québec: les discours institutionnels"

Le décrochage scolaire est aujourd'hui une préoccupation sociale importante contre laquelle des mobilisations autant politiques que sociales sont entreprises. Les conjonctures socio-économiques et politiques des années soixante ont eu une incidence particulière sur le système d'éducation. Depuis lors, nous avons assisté à la montée de discours institutionnels sur l'éducation qui ont de plus en plus attiré l'attention des experts, des politiciens, des professionnels.

Alors que ces discours sont venus préciser un curriculum académique comportant des étapes particulières auxquelles les jeunes québécois doivent se soumettre, le système d'éducation est devenu la cible de tout un mécanisme de surveillance, autant externe qu'interne. Un système normatif ou de "pénologie" scolaire est alors né: règlements, sanctions, pénalisations, "individualisation" du problème identifié et marginalisation des non-conformistes.

Ce processus de création d'une nouvelle cible de régulation sociale est l'objet de notre analyse. La définition et la gestion des décrocheurs et du décrochage qui en ressortent sont alimentées et légitimées par les discours dominants qui font du décrochage scolaire un phénomène de déviance aux normes sociétales parce que le contenu et la portée de ces discours conduisent généralement à associer le décrocheur avec des attributs sociaux négatifs. Mais en dépit de la dominance de ces discours, l'uniformité des positions par rapport au décrochage scolaire n'est sûrement pas garantie puisqu'en dehors de ces discours dominants, il y a d'autres discours.

L'originalité de la recherche réside donc dans l'élaboration d'une théorie intégrative des éléments constructivistes à partir de l'examen historique des discours politiques sur la question de l'éducation. Le travail consiste aussi à comprendre sur quelles bases la trajectoire sociale du décrocheur est orientée, d'abord, par les discours institutionnels. Finalement, le travail met en évidence le phénomène de paradoxe entre des discours institutionnels dirigeants qui emportent le pouvoir de signification du décrochage scolaire par exemple, versus des discours qui témoignent de d'autres versions et positions, qui elles, ne sont ni dirigeantes, ni dominantes et ont moins d'impact autour de la question du décrochage scolaire et de sa gestion.

## REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer toute ma gratitude et mon admiration à certaines personnes qui ont joué un rôle d'inspiration, qui ont été un modèle de force et de détermination et qui ont su, souvent, rallumer la passion qui menaçait de s'éteindre lorsque les questionnements se sont faits plus forts que l'énergie qui subsistait;

A et pour ma mère; dont la force, la sagesse et la fierté ont été une source inépuisable pour aller plus loin;

A mon conjoint exceptionnel, Cory Dunfield, qui marque un nouveau commencement, qui m'a assisté à tout moment avec une patience et une attention sans limite et qui a rendu accessibles des documents très importants pour la recherche;

Aux docteurs Daniel Dos Santos et Jacques Laplante, merci pour les excellents commentaires, pour les discours riches et merci d'être une source de références précieuse et intarissable;

Au docteur André Cellard, dont la frénésie de l'érudition, l'engouement de connaître font de lui un modèle de virtuosité sans égal. Merci pour les heures de discussions, pour les encouragements, pour le temps concédé et, pour la façon toute opportune, de si bien transmettre le savoir;

Merci aux professeurs du département de criminologie de l'Université d'Ottawa qui ont souvent mis en attente leur horaire chargé pour discuter ou préciser des questions théoriques;

Finalement, merci très spécialement, à la personne à qui j'ai dédié un jour l'éloge du "*Maître et de l'élève*", à cette personne passée plus que maître dans l'art d'enseigner la connaissance et le plaisir de connaître. Merci de m'avoir "raccrochée", toutes ces fois où je voulais "décrocher".

Et, au nom de toutes les normes questionnées, au nom des tabous défiés,

Merci.

## TABLE DES MATIÈRES

Remerciements

Résumé de la recherche

Introduction

<b>Décrochage scolaire et déviance sociale.....</b>	<b>9</b>
<b>CHAPITRE I - Assises théoriques, l'objet.....</b>	<b>14</b>
1.1. L'étude du décrochage scolaire en criminologie.....	16
1.2. Un bref retour sur l'histoire de l'éducation au Québec.....	21
1.3. La question du problème social et de son processus de construction sociale.....	30
1.3.1 La question des conditions objectives.....	33
1.3.2 Organisation et institutionnalisation versus transgression et déviance.....	34
1.3.3 Le problème social en tant qu'activité et les entrepreneurs moraux.....	36
1.3.4 La question du décrochage scolaire comme problème social et de son traitement comme déviance.....	38
1.4 Grille de l'insertion du décrochage scolaire dans le modèle de Spector&Kitsuse .....	40
<b>CHAPITRE II - La question méthodologique.....</b>	<b>43</b>
2.1 L'opérationnalisation.....	46
2.2 Les techniques de cueillette de données .....	49
2.3 La consigne.....	51
2.4 Les feuilles de codage.....	53
2.5 L'échantillonnage.....	55
2.6 Les fiches de synthèse d'entretien.....	59

<b>CHAPÎTRE III - Analyse des données.....</b>	<b>62</b>
<b>3.1 Les dimensions à l'étude.....</b>	<b>63</b>
3.1.1 Les résultats de la recherche.....	63
3.1.2 Histoire et normes.....	64
<b>3.2 La montée du discours institutionnel autour du décrochage scolaire: identification d'une nouvelle cible de régulation sociale.....</b>	<b>65</b>
3.2.1 Le décrochage scolaire comme déviance à la norme scolaire.....	66
3.2.2 Le décrochage scolaire en tant que déviance à la norme politique.....	68
3.2.3 Le décrochage scolaire en tant que déviance à la norme économique et professionnelle.....	72
3.2.4 Le décrochage scolaire en tant que déviance à la norme sociale et administrative.....	75
<b>3.3. Le décrochage scolaire et la délinquance: la perception d'un lien de causalité.....</b>	<b>78</b>
3.3.1 Pouvoir et position de ceux qui définissent le problème social .....	82
3.3.2 La légitimation des tentatives de régulation sociale des jeunes décrocheurs .....	83
3.3.3 Le pouvoir d'emporter les discours.....	85
3.3.4 L'appropriation scientifique et le cheminement du problème.....	90
<b>3.4 La prise en charge.....</b>	<b>95</b>
3.4.1 Les tentatives de gestion sociale du jeune décrocheur.....	98
<b>3.5 La normalité, en résumé.....</b>	<b>101</b>
<b>Conclusion.....</b>	<b>107</b>
<b>Annexes.....</b>	<b>113</b>

- A. 1** Tableau des principales caractéristiques personnelles, familiales et scolaires des décrocheurs potentiels
- A. 2** Consignes générales et sous-consignes des entretiens
- A. 3**
  - a- Feuille de codage: Analyse des entretiens
  - b- Feuille de codage: Analyse des documents écrit
- A. 4**
  - a- Fiche de synthèse d'entretien, exemple 1
  - b- Fiche de synthèse d'entretien, exemple 2

**Bibliographie**..... 122

## INTRODUCTION

## DÉCROCHAGE SCOLAIRE ET DÉVIANCE SOCIALE

Il paraît sûrement impromptu dans un cadre criminologique d'introduire le sujet de notre recherche, le décrochage scolaire comme; a) la définition d'un *objet* constituant de la *réalité*; b) un objet perçu comme résultat d'un processus de construction sociale qui a pour effet une gestion marginalisante concrète pour une certaine catégorie d'individus; c) un objet dont la construction politique et sociale est dynamisée par l'interprétation et la perception respectives de plusieurs acteurs sociaux, surtout dominants, au sein de rapports d'ensemble opérant autour de "l'objet"; et d) comme un objet dont le traitement renvoie aux principes de régulation sociale des déviations (Fecteau, 1989:10) Alors, que devient donc cette *réalité* si elle n'est que construction? Quelle valeur objective et réelle possèdent les individus qui sont touchés par cette construction lorsqu'elle prend une connotation problématique comme le décrochage scolaire? Outre l'aspect de la déviance et de la marginalisation ressortant de cette construction, c'est cette façon de poser l'objet qui nous intéresse.

Nous nous attarderons surtout à ce que nous présentons comme le noeud de notre problématique: l'appropriation politique par les discours institutionnels de la façon de voir, d'établir ou de construire le problème du décrochage scolaire, et simultanément, de la catégorisation sociale des décrocheurs issue de ce processus de construction. L'application d'un discours construit, à partir d'une dynamique, politique ou non, autour de la nécessité de fréquenter une institution scolaire comporte alors des effets réels et "handicapants" pour les individus visés par cette catégorie, et elle est récente. Bien que les discours sur l'importance ou la nécessité de fréquenter l'école soient plus anciens, les discours publics et populaires se font davantage remarquer publiquement à partir de la fin des années soixante avec le retour en force de discours concernant les vertus de

l'éducation et avec la commande fédérale ou provinciale de plusieurs rapports ou commissions d'enquêtes gouvernementales. C'est aussi pendant cette période que différents acteurs ou groupes sociaux font circuler des discours spécifiques traitant de l'éducation, de la jeunesse et de la délinquance.

À partir de vestiges de l'ère de la médicalisation, le phénomène du décrochage scolaire et ses "décrocheurs" font l'objet d'examens et de recherches qui arrachent le phénomène de son contexte et se proposent de l'examiner et de trouver un traitement approprié pour prévenir et "guérir" (ou dans le langage du milieu scolaire "recadrer"). A long terme, au Québec du moins, ces tentatives de gestion du décrochage et de ses acteurs ont contribué à identifier et à marginaliser une certaine catégorie de jeunes, avec toutes les conséquences que cette marginalisation suppose. Par exemple, l'association que nous faisons du décrocheur avec la délinquance, l'oisiveté et les traits de caractère négatifs particuliers: "il abandonne tout toujours avant de terminer" ou "si elle a quitté l'école, elle ne doit pas avoir beaucoup de connaissances et de fiabilité", etc... est révélatrice d'une perception particulière et fréquente. Finalement, c'est une croyance populaire bien enracinée qui nous fait hésiter à concilier le décrocheur avec l'image d'une personne qui correspond aux idéaux sociaux établis, pour ne pas parler à ce moment-là, d'ordre ou de *normes* établies.

L'examen historique de la montée des discours institutionnels depuis les années soixante et la tenue d'entretiens avec des gens qui gravitent directement autour de la question de la fréquentation scolaire des jeunes au sein d'établissements secondaires nous permettront de répondre aux questions générales suivantes: d'où vient ce concept de décrochage scolaire? Quels discours sur l'éducation viennent "normaliser" le phénomène du décrochage scolaire et viennent

tenter de le gérer? Est-ce que les discours dominants répondent bien et adéquatement de la question du décrochage scolaire? Retrouve-t-on une autre “réalité” concernant le décrochage scolaire qui emporte avec elle un témoignage moins attirant pour les idéaux d’éducation prônés par les discours dominants et dirigeants? Finalement, nous y verrons que même si notre objet d’étude est socialement et politiquement construit, sa valeur relative est bien objective dans les engrenages structurels et politico-économiques de notre société. C’est à dire qu’on accorde effectivement beaucoup d’importance à la fréquentation scolaire préalable à l’obtention d’un diplôme de niveau secondaire, pour occuper un emploi. Cela peut correspondre aux impératifs technologiques d’aujourd’hui ou alors simplement servir à faire preuve de distinction ou de conformisme aux discours des structures dominantes: est-ce un discours uniforme et partagé?

Notre plan de travail cerne les éléments importants de l’objet d’étude. Nous cherchons à y soumettre une argumentation logique que nous tenterons d’opérer dans un cadre criminologique, par rapport à la référence au phénomène de déviance sociale. En ce sens, notre premier chapitre concerne les assises théoriques de la recherche. Tout en repositionnant notre objet dans un cadre criminologique, nous allons brièvement jeter un coup d’oeil à l’historique de l’éducation au Québec. Ce survol rapide nous permettra de voir comment l’école a été institutionnalisée comme le milieu légal et obligatoire, légitimé et officialisé de transmission des valeurs, de la culture et de la connaissance.

Nous analyserons également dans ce même chapitre, la notion de constructivisme social en nous appuyant sur une revue de littérature qui nous permettra de comprendre le processus par lequel on a construit le décrochage scolaire comme une déviance sociale, appliquant les théories constructivistes d’auteurs comme Berger et Luckmann (1986) et Becker (première édition 1963

et deuxième édition 1977)\*<sup>1</sup> au décrochage scolaire. La question du processus de marginalisation et de déviance nous permettra de faire le lien avec le champ criminologique. L'aspect de construction sociale est traité en fonction d'un cadre théorique recensant des ouvrages et auteurs dont les champs d'expertise vont de la construction sociale de la réalité (Watzlawick, 1988; Berger et Luckmann, 1986) à la sociologie de la déviance (Becker, 1963) en passant par la problématique de la déviance individuelle associée au comportement criminel (Walgrave, 1992).

La question méthodologique sera abordée au deuxième chapitre. La méthode de cueillette des données, les sources et les étapes de notre recherche y seront explorées en détail. Pour les fins de la recherche, nous avons sélectionné des documents fédéraux et provinciaux, de 1960 à aujourd'hui, qui ciblent le concept de l'éducation institutionnelle, puis d'autre part, des acteurs sociaux particuliers qui sont liés, de près, au décrochage scolaire dans notre région\*<sup>2</sup> afin de cerner le phénomène du décrochage scolaire au mieux de nos capacités et à partir d'un éventail assez diversifié de gens. Nous avons choisi la méthode de l'analyse de contenu des différents discours et documents afin d'identifier les paramètres de la question, et celle de l'entretien semi-directif comme techniques de cueillette de données.

La partie analytique du travail se relègue au chapitre III qui nous permet d'examiner les discours véhiculés par différents rapports ou par certaines commissions d'enquête (Commission

---

**\* Notes de l'auteur:** 1. L'ouvrage de Becker utilisé pour les fins de notre recherche est celui de la première édition, soit 1963. Cependant nous avons inscrit dans la bibliographie les deux années (1963/1977) pour resouligner au lecteur les deux éditions.

2. Afin de respecter l'anonymat de tous nos répondants et de ne pas permettre l'identification précise du lieu ou des personnes impliquées dans la discussion, nous utilisons des noms fictifs tout au long de la recherche.

Parent, 1965; Rapport Corbo, 1994; Les États Généraux sur l'éducation 1995-1996, etc...) qui deviennent des indicateurs du problème que pose la non-fréquentation scolaire. Tout en suivant le contenu des rapports gouvernementaux, nous exposons l'objet d'étude comme une forme de déviance à certaines normes sociales ou institutionnelles qui traduisent ou représentent normalement l'ordre social à adopter et à conserver. Outre l'étude de ces documents, nous avons choisi d'investiguer directement les secteurs qui touchent de près à l'éducation (des intervenants, des directeurs d'établissements secondaires, des enseignants, des jeunes) dans la région de l'Outaouais québécois et en terme très simple, de comparer leurs discours à celui des discours institutionnels officiels retrouvés dans les rapports gouvernementaux, par exemple.

Finalement, nous nous pencherons succinctement sur la question du rapprochement entre le décrochage scolaire et la déviance: la marginalisation des décrocheurs comme groupe, la gestion sociale de ce groupe particulier et l'opinion publique et politique dirigeant constituant, à notre avis, des éléments essentiels du glissement de l'état de décrocheur scolaire à celui de "déviant".

## **CHAPITRE I**

### **ASSISES THÉORIQUES, L'OBJET**

*Tout système d'éducation est une manière politique  
de maintenir ou de modifier l'appropriation des  
discours avec les savoirs et pouvoirs qu'ils  
emportent avec eux*

(Foucault, 1971: 46)

## 1.1 L'ÉTUDE DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE EN CRIMINOLOGIE

*Le taux d'abandon scolaire a augmenté sensiblement au Québec ces dernières années, passant de 27,2 p. 100 en 1985-1986 à 35,8 p. 100 en 1987-1988. Cette réalité préoccupante a amené le Ministère de l'Éducation à inscrire l'abandon scolaire au tableau de ses dossiers prioritaires pour l'année 1989-1990 et à lui conserver ce statut pour l'année 1990-1991. Cela exige de tous les milieux scolaires intéressés, non seulement qu'ils mettent en oeuvre des programmes et des mesures pour prévenir le décrochage ou y remédier, mais encore qu'ils continuent à affiner, par des études appropriées, la connaissance même du phénomène.*

(Québec, 1992:2)

Cette citation nous renvoie à de nombreuses questions, celles concernant les statistiques, celles concernant l'appropriation scientifique et politique d'un phénomène qualifié de "réalité préoccupante" et celles concernant "l'opérationnalisation" des variables liées au phénomène du décrochage scolaire. Elle nous renvoie aussi à ce qui découle de cette façon d'exposer le décrochage scolaire, c'est-à-dire aux calculs scientifiques mais aussi aux spéculations sur les risques qui sont y associés puis aux tentatives de régulation sociale et de marginalisation des individus et du problème. Qu'ils soient traduits en terme de criminalité, de déviance morale, politique ou sociale, ces concepts semblent indiquer l'existence d'un problème social. Dans cette même optique, il est justifié de se demander s'il y a des liens entre le décrochage scolaire et la criminologie. En fait, au-delà de la construction du décrochage scolaire que nous tentons d'étudier, la question "pourquoi est-ce mauvais de décrocher comme pourquoi est-ce mauvais de "dévier" d'un cadre social particulier?" nous amène à regarder le phénomène d'une perspective *politique* où une version dominante affaiblit l'impact social potentiel des autres.

Notre "mandat académique" impose que nous exposions l'objet de façon à demeurer dans le

champ de la criminologie. Ainsi, nous soulignons au long de la recherche l'aspect normatif du décrochage scolaire, car le décrocheur, tout comme le délinquant, se définit en fonction de l'établissement d'une norme socialement construite qui est transgressée. Il s'inscrit alors à l'intérieur du champ de la déviance sociale. La nature de notre étude peut, de ce fait, se positionner au carrefour du domaine des processus de construction sociale et de la sociologie de la déviance.

Cette perspective de la construction sociale ne s'intéressera donc pas au déterminisme individuel ou social des causes du décrochage scolaire ou à la recherche de son éventuelle manifestation en prenant comme point de départ une typologie particulière d'individus ou de milieux "à risque" comme l'ont fait les études traditionnelles sur le décrochage scolaire (Lakebrink: 1989, Gordon et Dennison: 1972). Une conceptualisation effective de notre objet prend le sens de la dynamique d'une pénologie de la norme scolaire. Nous suivons la logique selon laquelle un phénomène interprété comme déviant devient problématique surtout à partir du moment où on cherche à gérer son apparition et ce, tant que son existence ne fait pas partie de "l'ordre des choses" inhérent à la culture et aux valeurs de la société québécoise (dans notre cas).

Nous cherchons donc à nous attarder sur l'aspect de "déviance" de la nature du décrochage scolaire. Les discours officiels dominants et dirigeants consacrent l'objet d'étude, le décrochage scolaire, comme une forme de déviance à la norme. Nous référons alors à la "norme" comme étant la règle établissant les critères ou les principes auxquels doit se référer tout jugement de valeur et auxquels les sujets doivent se conformer. Le concept de "déviance" renvoie alors à une série ou à un ensemble de transgressions à un modèle pré-défini socialement et destiné à appuyer l'ordre social qui régit notre société.

Pour comprendre en quoi le décrochage scolaire est une déviance, il nous faut définir sur quelles bases. Quitter l'école avant l'obtention d'un diplôme secondaire est une déviance à (nous nous attarderons aussi, de façon plus détaillée, à ces paramètres dans le chapitre de l'analyse):

- a) la norme scolaire; techniquement parlant, il s'agit d'une transgression par rapport au nombre de crédits nécessaires pour compléter le diplôme; d'autre part il s'agit d'une transgression à la loi provinciale concernant la fréquentation scolaire obligatoire;
- b) la norme économique et professionnelle; se dit d'une transgression par rapport aux critères établis par les employeurs (connaissance requise, efficacité, rentabilité et image de l'entreprise qui embauche les employés dont certaines caractéristiques sont nécessaires pour son fonctionnement);
- c) la norme politique; cela constitue une transgression se rapportant aux règles de la citoyenneté;
- d) la norme sociale représentée comme une transgression se référant aux règles définissant le statut social;
- e) la norme administrative ; ici on se réfère à une transgression par rapport à la distribution des ressources sociales à des fins socialement acceptables (fins définies et apprises au cours d'une "bonne éducation"). C'est-à-dire, notre société "paternaliste et centralisatrice" offre ou met au service de ses membres un système de transmission de la connaissance (système d'éducation) qui doit assurer une gestion des ressources humaines et morales

alors que le décrocheur refuse ce “service”.

Il est aussi pertinent de rappeler le processus de construction de la norme car finalement la problématisation sociale d'un acte ou d'un fait quelconque découle de la transgression à une norme socialement établie qui alimente croyances, sanctions, marginalisation et répression. D'un point de vue “conflictualiste”, la norme, l'ordre, les sanctions et leur application sont des éléments mobilisés par le pouvoir et constituent une manifestation des intérêts de la classe au pouvoir:

La définition et le maintien de l'ordre, dénomination classiquement pudique de l'intérêt des classes dominantes dans une formation sociale, sont traditionnellement affaire de loi et de force répressive. [...]les appareils à vocation directement répressive ne sont pas les seuls à assurer un rôle de surveillance. A leurs côtés, mais indissociables, se sont développés dans le champs des sciences humaines des “savoirs” qui ont amplement contribué et contribuent toujours à fixer les règles du pouvoir répressif et à déterminer les zones d'intervention des appareils chargés d'exercer ce pouvoir.  
( Anonyme, 1978a:III)

Une autre précision concernant l'objet d'étude est nécessaire: comme nous l'avons déjà mentionné, ce qui favorise généralement la problématisation et la gestion sociale du décrochage scolaire est l'automatisme du lien effectué entre l'état de déviance (souvent confondu avec la délinquance) et le décrochage scolaire, qu'on retrouve dans l'idéologie des discours dominants. Incidemment, ce rapprochement entre les deux objets doit laisser apparaître la nécessité du contrôle du phénomène déviant en tant que “résistance” à un mode de régulation quelconque (morale, politique, légale, etc...), c'est du moins la perspective que nous avons adoptée face à notre objet d'étude:

La régulation sociale dont il sera ici question apparaît comme un compromis fragile, toujours remis en question, entre l'exercice de

la domination par les classes dirigeantes et la pratique de résistance des classes populaires.

(Fecteau, 1989:10)

Ainsi, nous avons établi le décrochage scolaire comme forme de déviance à certains types de normes en suivant un curriculum de pensée et de raisonnement où le “diagnostic” d’un phénomène moule le modèle de réaction qui y sera associé (ordre - désordre - régulation). Par la perception et l’interprétation que certaines sphères sociales (que nous exposerons plus loin) en font, nous espérons montrer que le décrochage scolaire est devenu peu à peu la cible de tentatives de gestion sociale, morale et légale dans notre société et que les décrocheurs sont devenus à leur tour une catégorie sociale particulière, souvent mise en marge de notre société. C’est ce que nous nous efforcerons d’éclairer par notre recherche.

## 1.2. UN BREF RETOUR SUR L'HISTOIRE DE L'ÉDUCATION AU QUÉBEC

*À un moment donné, la bonne administration locale, la paix religieuse dans la paroisse, la gouverne des écoles, les destinées de la province, les intérêts fédéraux, le fonctionnement des lois sommaires, enfin, l'honneur et la vie même des personnes dépendent de l'intelligence, de l'honnêteté et des connaissances de l'électeur. [...] À l'école, on doit donc s'efforcer de bonne heure à inculquer aux élèves les connaissances indispensables à tous citoyens. Il est temps plus que jamais de songer au lendemain, en instruisant l'enfant en vue du rôle qu'il aura à jouer dans la société au sortir de l'école.*

(Magnan, 1895:10)

*[...] Conduire à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires 80 p. 100 des jeunes de moins de 20 ans, en 1996-1997. Tel est l'objectif fixé en 1991-1992. Il pointe dans la direction du Québec de demain, qui veut se maintenir à la hauteur des sociétés où le savoir et le travail sont synonyme de dignité. C'est l'avenir des jeunes qui est en cause.*

(Ministère de l'Éducation du Québec, 1979:79)

L'idéologie transportée par les citations en exergue traduit l'importance qu'on donne au Québec, depuis longtemps, à l'école comme institution mais aussi à sa non-fréquentation. Les discours qui se sont fabriqués autour de l'école (études et publications gouvernementales sur l'importance de l'école, des études sur le profil "marginal" des décrocheurs comme Murray (1974) ou Lakebrink (1989) et de sa place stratégiquement importante dans notre vécu social quotidien sont enracinés dans nos croyances mais peut-être aussi dans notre réalité sociale. L'obtention du D.E.S. (diplôme d'études secondaires) intéresse aujourd'hui la société au plus haut point aussi par la multifonctionnalité de l'école. En effet, l'école et la formation qu'on y dispense est reconnue comme appareil de socialisation, comme outil de transmission de la culture québécoise, comme

élément “transporteur” de la langue et finalement, comme institution où l’on trace aux jeunes les paramètres de la normalité, de la “moralité” et où on le professionnalise toujours davantage. Finalement, on peut regarder l’évolution de l’école comme mesure de régulation sociale.

Nous ne nous intéressons pas à l'histoire exhaustive de l'éducation et de l'école (voir à ce sujet Giolitto, 1983). Nous cherchons simplement et de façon brève à retracer le fondement de l'importance qu'a pris l'école en tant qu'institution, surtout dans la société québécoise. Pour cela, nous avons dégagé quelques axes de réflexion correspondant en fait aux diverses normes transgressées lorsqu'il s'agit de décrochage scolaire.

Au cours des premières années de son établissement, l'éducation en terre québécoise (période coloniale française) dérive de la structure éducationnelle de la France, de là l'importance d'examiner succinctement sa situation. Au XVII<sup>e</sup> siècle, la France compte de nombreuses écoles, la plupart maintenues par le clergé. Les cours qu'on y dispense ne se limitent pas à la morale ou à la religion car les cours dispensés “abordaient divers domaines susceptibles de développer l'esprit” (Encyclopédie Universelle Finley, 1989: 620). L'école d'alors se définissait déjà par son caractère multifonctionnel. D'une part, les notions de développement intellectuel et d'utilité sociale ne sont pas à ce moment-là étrangères à la structure de la formation dispensée dont la finalité est de former des citoyens éclairés et performants dans leur fonction. Le clergé, qui encadre la formation des enfants, s'assure ainsi de les diriger dans les rôles sociaux qu'il considère acceptable et juge nécessaire à la satisfaction des besoins de la colonie et à la conservation de sa structure. L'ouverture de nouvelles écoles élémentaire et d'écoles d'arts et métiers par différentes autorités religieuses a été une dotation qui souligne le rôle formateur de l'école: “il [Mgr François

de Montmorency] n'ignorait pas que l'essor de la Nouvelle-France exigeait la formation d'artisans" (Encyclopédie Universelle Finley, 1989 :620).

C'est Marguerite Bourgeoys qui, en 1657, ouvre dans un dessein de charité sociale la première école à Montréal à l'intention des garçonnetts et des fillettes. En 1686, une association de citoyens se forme "visant à favoriser l'essor de l'enseignement: la première commission scolaire au Canada" (Encyclopédie Universelle Finley, 1989:621). Par ailleurs, le contrôle exercé sur le contenu de l'enseignement, ses buts et ses éducateurs est notamment évident:

Les curés avaient juridiction immédiate sur les classes dans les paroisses [...] Les autorités veillaient sur le comportement des instituteurs. En 1727 par exemple, l'intendant décrétait que personne ne pourrait enseigner sans détenir une permission écrite de l'évêque ou de l'archidiacre du diocèse [...]

(Encyclopédie Universelle Finley, 1989: 622).

La présence massive des Amérindiens, des Anglais et des Français, le tiraillement entre l'Église catholique et protestante, et, finalement, la formation d'un tissu socio-culturel plutôt hétérogène deviennent des éléments capitaux dans l'importance que prend l'éducation, son contenu et la façon de transmettre la connaissance. L'école tient de plus en plus un rôle d'uniformisation et "d'organisation" des individus au sein de la société. C'est pourquoi les autorités y accordent une importance et une attention si particulières. Les différentes instances du pouvoir tentent donc de s'approprier le domaine de l'éducation. En 1793, sous le règne bi-polaire des deux Canadas, un organisme composé de commissionnaires est créé. L'objectif est "de prendre en charge toutes les écoles, d'en établir de nouvelles et de taxer les citoyens pour en assurer le fonctionnement" (Encyclopédie Universelle Finley, 1989: 621 ). Les Anglicans, bien liés au pouvoir politique anglais ont alors la charge officielle de cette commission. En 1801, une loi d'inspiration

protestante est votée (“Royal Institution for the Advancement of Learning”, Dupont, 1997:231)) et le clergé s’y oppose et tente de la faire modifier. Ses efforts mènent à l’adoption d’une loi qui autorise une gestion “paroissiale” des écoles.

En effet, en 1824, l’école comme lieu de transmission de la culture et de l’ordre qui la sous-tend constitue un élément décisif de l’institution de la Loi des écoles de fabrique (permettant aux paroisses de gérer l’ouverture d’écoles). C’est alors un geste symbolique vers la reconnaissance de l’enseignement institutionnel et de la liberté d’enseignement en fonction d’une distinction entre les cultures françaises et anglaises. C’est aussi un facteur qui viendra façonner l’importance croissante de l’école dans la société. Il s’agit de la reconnaissance d’un droit permettant à chaque culture respectivement de s’approprier sa jeunesse et de se battre pour déterminer son éducation. En 1856, le Québec adopte un Conseil de l’instruction publique et en 1876, l’Assemblée législative du Bas-Canada remet aux dénominations religieuses le contrôle des écoles: il divise le conseil en deux, soit un conseil protestant et un conseil catholique. Il faut aussi remarquer d’une part que la fréquentation scolaire elle-même n’était pas, à ce moment là, une question soumise à l’examen social ou politique et, d’autre part étant donné les structures surtout rurales de la société québécoise autour du XIX<sup>e</sup> siècle, il était normal de quitter "la petite école" dès qu'on pouvait être utile ailleurs: aux champs ou dans l’exercice du métier familial par exemple.

A partir de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, le déclin de l’hégémonie de l’Eglise s’amorce lentement au profit de "l’étatisation" des structures et composantes sociales. Bien que trois tentatives en faveur de l’instruction obligatoire aient échoué en 1892, 1901 et 1912 (pour des raisons soulevant les questions protestantes et catholiques et les questions relatives à la gestion de l’éducation soit par le clergé, soit par les autorités politiques), ce n’est qu’en 1920 qu’elle devient un sujet d’intérêt

et politique et public. Certains discours ou articles de journaux (comme *Le Pays*) prennent part à la polémique et nous indiquent pourquoi le clergé a toujours cherché à s'approprier le secteur de l'éducation, surtout au moment où on la voulait obligatoire. Stratégiquement, le clergé dénonce l'empiètement de l'État sur les droits de l'Église et sur ceux des parents en matière d'éducation:

[...] Puisque que M. Taschereau veut que nous reprenions notre place dans le Dominion -ce qui semblerait vouloir dire que nous l'avons perdue- ce n'est que par l'instruction obligatoire que nous pourrions reprendre les positions enlevées, Mgr Bégin ne peut penser autrement. Mais il craint qu'en acquérant du savoir, nous cessions d'être des fils soumis et obéissants. Conclusion, restons ignorants. Pour sauver nos âmes, damnons nos corps!

(*Le Pays*, cité par Dupont, 1997:4)

Les décennies de la première moitié du XXe siècle sont celles de chambardements importants comme la guerre des Boers, la première guerre mondiale, la prohibition de l'alcool ou les polémiques autour de l'émergence de l'assistance publique. Pour le gouvernement Taschereau (1920-1936), la question de l'instruction obligatoire apportait trop de scissions religieuses, sociales et politiques:

Dans le domaine de l'enseignement, le gouvernement Taschereau n'a jamais manifesté aucune intention de briser le monopole dont jouissait l'Église catholique depuis longtemps. Qu'il s'agisse de l'enseignement primaire, secondaire ou supérieur, il n'est jamais entré dans l'intention des autorités civiles d'en exclure l'autorité religieuse. Les quelques initiatives du pouvoir politique n'ont pas changé notablement l'influence de l'Église sur l'enseignement.

(Dupont, 1997:253)

Sous Duplessis (1944-1959), la loi de la fréquentation scolaire obligatoire de 1943 rendra l'abandon trop prématuré de l'école illégal. Plus tard, en 1964, c'est du besoin de conjuguer argent et énergies à la gestion d'un système de plus en plus imposant que naît le Ministère de

l'Éducation du Québec. "L'Etat Providence" sous le keynésienisme des années 1960, établit sa domination et s'ingère fortement dans le domaine de l'éducation. A travers les changements et l'évolution sociale, l'école se révèle comme une des priorités du gouvernement du Québec par l'usage que peut en faire le gouvernement par rapport au système de reproduction de l'ordre social qu'on veut inculquer à l'enfant par exemple:

A l'école, chaque nouvelle génération recueille l'héritage de connaissances et vertus intellectuelles et morales que lui lègue la civilisation humaine; l'enfant s'y forme aussi en vue de la société.

(Ministère de l'éducation du Québec, 1965:3)

Dans l'expansion de la place qu'a pris l'école dans la société québécoise, il faut considérer que le contexte socio-économique de la première moitié du siècle favorisait l'absentéisme et l'abandon scolaires très tôt pour les jeunes qui doivent soutenir le cercle familial par leur travail au champ ou par leur présence à la maison. Le retrait des jeunes de l'école avant la fin des études (par la famille par exemple) n'est pas qualifié de négatif puisque les attentes économiques ou sociales des structures de l'organisation sociale ne correspondent pas à des niveaux d'éducation très élevés. L'organisation sociale renvoie plutôt à un fonctionnement socio-économique fondé davantage sur le rural que l'urbain et l'école est plus un privilège qu'un droit. Former l'enfant en vue de ces nouvelles attentes devient le rôle de l'école.

Le développement de formules idéologiques du "succès", induites par les nouvelles exigences économiques et technologiques, suscite un nouveau mode de pensée quant à la nécessité de fréquenter l'école et de remplir les aspirations au "succès". La révolution industrielle et l'accroissement de la population initient la mise en place d'une économie moderne caractérisée entre autre par l'exode rural massif vers les centres urbains. Les petites écoles de rangs n'offrent

plus vraiment de débouchés aux jeunes qui y ont passé leur petite enfance et, pour ceux qui sont catapultés dans un milieu urbain au rythme effréné, la subsistance à partir de métiers traditionnels est difficile. Également, à partir de la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle, la nécessité d'occuper les jeunes, d'éviter qu'ils traînent dans les rues et la nécessité de préparer une génération qui puisse répondre aux exigences d'une société de plus en plus avancée technologiquement et scientifiquement, presse les autorités à créer de nouvelles structures d'encadrement.

Face à ce problème, l'État québécois entreprend alors une série de mesures dans le but de renforcer l'importance de la fréquentation scolaire. Par exemple, le fardeau financier de l'éducation dans les écoles publiques (et non les collèges privés gérés par des groupes particuliers) allait reposer dans les mains du gouvernement: les familles n'ont pas alors à déboursier le salaire des instituteurs et institutrices, le chauffage et l'électricité du bâtiment, la location du terrain, etc... L'institution de la gratuité scolaire (touchant le primaire, le secondaire et plus tard le collégial) sera suivie de l'adoption de lois concernant la fréquentation scolaire obligatoire (d'abord en 1943 et puis en 1961, prolongeant la fréquentation scolaire obligatoire jusqu'à 15 ans) sont révélateurs de l'importance que la société et le gouvernement du Québec accordent à l'école et à la relation entre l'ordre social et éducation:

Les lois interdisant l'emploi des enfants dans l'industrie, des conditions de vie meilleures dans la plupart des pays d'Occident, les exigences intellectuelles de plus en plus élevées de bien des métiers et professions, une conscience plus nette de l'éducation en tant que valeur économique pour un pays - tous ces facteurs ont contribué à prolonger les études de quantité de gens qui autrefois quittaient l'école à la sortie de l'élémentaire.

(Québec, 1965:34)

Ainsi, peu à peu, un réseau d'éducation institutionnalisée se développe: des polyvalentes et

collèges situés dans les noeuds urbains voient le jour et accueillent des milliers d'étudiants.es destinés.es à "étudier" arts, métiers, sciences et humanités. A travers ces périodes, une idéologie scolaire a été construite se reflétant dans les différents discours qui prônent l'importance et la nécessité de l'éducation institutionnelle. Les indices de l'importance de l'école deviennent des éléments catalyseurs de l'adoption de ces discours comme une valeur de normalité, par exemple les lois sur la fréquentation scolaire obligatoire définissent la règle à suivre et les comportements qui en résultent. Elles identifient donc la catégorie de transgresseurs et, appuyés d'experts qui en établissent les profils et les portraits, elles clament l'accuité et l'ampleur du problème du décrochage.

Par ailleurs, cette idéologie scolaire renvoie à la nécessité de connaître une masse standardisée et contrôlée d'informations ou d'apprentissages perçus essentiels, que doit maîtriser tout jeune à sa sortie du secondaire. En passant par le système d'éducation institutionnalisé géré par les autorités, on comprend alors que cette masse d'informations reste constamment contrôlée et permet de diriger les comportements sociaux généraux, normalisés par la transmission des connaissances. Une population active recevant les mêmes informations et développant les mêmes valeurs constitue une population solidaire qui assure une certaine continuité dans la reproduction ou la conservation de l'ordre social, c'est à dire des valeurs, de la morale et de la culture québécoises. Le décrochage scolaire se pose alors comme un obstacle à la transmission standardisée des savoirs que le gouvernement désire inculquer à sa jeunesse pour la garder dans les cadres de ses objectifs et attentes. Dans ce sens l'éducation est une partie importante de l'engrenage de la reproduction de l'ordre social.

Or, nous pouvons comprendre d'où proviennent les attitudes rébarbatives et marginalisantes face

au décrochage scolaire et aux individus décrocheurs parce que l'éducation et la fréquentation scolaire font partie de notre organisation sociale. La place stratégique qu'on donne à l'école et les conditions socio-politiques qui nous entourent constituent une part élémentaire de la dynamique de la construction sociale du décrochage scolaire.

La prise en charge de l'éducation des jeunes s'avère un moyen de procéder à une forme de disciplinarisation et, en ce sens, l'éducation scolaire et en particulier la fréquentation scolaire obligatoire forment un mécanisme de contrôle social et de reproduction de l'ordre social important (le concept de transmission et de reproduction de l'ordre social par les systèmes d'éducation est bien exposé par Walgrave, 1992). Le mode d'enseignement, quel qu'il soit, doit donc servir cette fin, il doit être "en mesure de transmettre, outre des connaissances, un système de valeurs donné, celui en l'occurrence, de la classe au pouvoir" (Girolitto, 1983:24). L'école, à travers les changements sociaux et la révolution industrielle, devient un outil d'uniformisation et de gestion des corps. La façon dont on transmet la connaissance et sa nature sont, d'après les éléments précédemment exposés, encadrées et tamisées par les autorités. Mais l'institution sociale de l'école a été initiée et facilitée par la distribution des discours institutionnels qui accentuent l'importance de l'école:

La vague de valorisation de l'école d'après la révolution tranquille vient sans cesse réaffirmer à travers les différents rapports sur l'éducation et dans les discours des gens d'expertise l'importance de la relation travail-école: "Même si la société considère comme essentielles la réussite éducative et l'obtention du diplôme du secondaire pour quiconque entend prendre sa place dans la société, dans les faits on déprécie trop souvent le travail de l'école, le bien-fondé des études et la valeur du diplôme.

(Québec, 1992:29)

Ainsi, nous avons exposé la perspective de saisissement de l'objet qui a orienté notre recherche et nous avons aussi démontré en quoi nous avons rattaché le décrochage scolaire à un phénomène de déviance. Pour ce, nous avons brièvement parcouru, avec un certain recul analytique, l'historique de l'éducation au Québec. Notre prochaine étape est d'examiner, à partir d'une revue de littérature pertinente, la dynamique constructiviste d'un problème social ou des phénomènes de déviance sociale qui précédera l'examen analytique des discours dominants (documents) et de quelques entretiens réalisés avec des gens qui travaillent quotidiennement avec des "problématiques" de décrochage scolaire. Puis, il reste la dynamique de construction même à examiner où nous cherchons à savoir comment le constructivisme radical ou la sociologie de la déviance peuvent éclairer la nature du décrochage scolaire, la façon dont on le traite comme phénomène ainsi que la façon dont on étiquette ses acteurs sociaux. Nous chercherons aussi à y comprendre l'impact et l'effet "d'absorption" que la nature d'un phénomène "déviant" a sur ses protagonistes.

### 1.3 LA QUESTION DU PROBLÈME SOCIAL ET DE SON PROCESSUS DE CONSTRUCTION SOCIALE

*"Take heed of hating me,  
Or too much triumph in the victory  
Not that I shall be my own officer,  
And hate with hate again retaliate;  
But thou wilt lose the style of conqueror,  
If I, thy conquest, perish by thy hate.  
Then, lest my being nothing lessen thee,  
If you hate me, take heed of hating me"*  
(*The Prohibition*, cité par Watzlawick, 1988:200)

Depuis le début de cette recherche, nous mettons en question l'idée toute conçue que le

décrochage scolaire est un phénomène de déviance sociale, surtout en rapport avec le fait que les éléments régulateurs de l'ordre social tendent à le voir comme un problème social et à lui attribuer une nature déviante. Ce que nous proposons ici est d'examiner le processus de construction sociale qui joue dans cette perception, qui elle, oriente des actions/réactions visant à réguler et évincer le problème en question.

Nous poursuivons notre démarche de recherche en définissant primo ce qu'est un problème social et le processus de sa création et de son évolution. Secundo, nous tenterons de démontrer comment le fait de décrocher de l'institution scolaire est devenu un problème social qu'on traite comme une forme de déviance sociale.

En réalisant une revue de la littérature à propos de cette notion, nous avons pu reconnaître plusieurs concepts gravitant autour d'un "problème social" ou d'un phénomène de déviance sociale, qui ne peuvent être compris distinctement ou de façon disparate. Dans cette optique, il faut regarder le problème social comme un processus de construction opéré par l'ensemble de ces concepts. Ces deux éléments, le problème et sa construction, sont indissociables dans les tentatives de compréhension et d'explication de ce qu'est un problème social: "If the subject matter is definitions of social problem, then it is definitions that are socially processed." (Spector&Kitsuse, 1987:72)

Ainsi, nous avons relevé à travers le travail de divers auteurs des points à considérer (sur lesquels nous élaborerons plus loin) lorsque l'analyse à opérer s'adresse à la question de la problématisation sociale d'un phénomène:

- 1) l'existence de conditions objectives (Spector&Kitsuse, 1987, :5);
- 2) la question des normes ou de l'organisation systématique et\ou institutionnelle antérieure à "l'émergence" du problème social, la transgression de ces normes (déviance) et la menace à cette organisation (Becker, 1963, ch. I, II, VII-XIX:);
- 3) La description du problème social en tant "qu'activité" (Spector&Kitsuse, 1987:74) et les individus attirés à ces entreprises de construction, les entrepreneurs moraux (Becker, 1963: p. 147-177)

Mais d'abord en termes très généraux, Spector&Kitsuse présentent la définition des auteurs Birenbaum et Sagarin, qui soulèvent la thèse en quoi on peut reconnaître la présence d'un problème social lorsque certains secteurs sociaux ont des pratiques qui dérangent le reste de la société:

A social problem exists when the collective society is rent by, at the very least, a public recognition that is a sector of society represented by its practices, which threatens or prevents others or themselves from establishing or maintaining their claims to membership.

(Birenbaum et Sagarin, cités par Spector&Kitsuse, 1987:1)

Par ailleurs, l'image générale qu'en donne Jacques Ellul (1992) se réfère au fait qu'un problème qualifié de "social" implique une confrontation d'idées, de faits entre des groupes sociaux dont un possède une version dominante et "bonne". Cet écart entre les interprétations des groupes devient un problème social lorsque ce rapport devient celui entre une majorité et une minorité. Le problème social est exposé par l'auteur comme une forme de déviance sociale.

Nisbet, lui, précise la détermination d'un problème social en soulignant l'importance, pour sa définition, des critères subjectifs et de l'entreprise morale. Ainsi:

A social problem cannot be said to exist until it is defined as one. The way of behavior involved may be fixed or may be found among many peoples. But, unless the way of behavior is defined as a violation of some norms, unless it is regarded by large number

of people as being repugnant to moral consciousness, it cannot be termed a social problem.... We are obliged, as sociologists, to recognize that social problems are inseparably joined to subjective awareness of a particular set of norms....[...] No social problem exists for any people unless it has been defined as a social problem. The subjective element is inescapable.

(Nisbet, cité par Spector&Kitsuse, 1987:5)

On peut retenir que les définitions d'un problème social sont exprimées en des termes qui définissent la condition, qui reflètent les attitudes diverses face à ces conditions et qui démontrent comment cette condition est interprétée comme menaçante ou problématique. Le décrochage scolaire est une condition déviante, c'est-à-dire, hors de la norme sociale. Il représente une situation opposée à des valeurs communes d'idéal social, ce qui a pour effet de déclencher sinon de catalyser la "problématisation" du phénomène.

Ainsi, nous retenons de la définition du problème social qu'il peut représenter une activité, un acte commis par un groupe ou un individu qui par leurs comportements portent atteinte d'une quelconque façon à une organisation sociale déjà sise et institutionnalisée. Voyons maintenant à partir de caractéristiques bien précises, ce que nous apportent différents auteurs sur la question et les conditions du problème social.

### **1.3.1 La question des conditions objectives**

Cressey (cité par Spector&Kitsuse, 1987:5) rappelle qu'il est impératif d'établir une distinction entre ce que nous devons nommer les "conditions objectives" d'une situation et leur définition en termes de problème social. Nous soulevons donc l'idée que des valeurs subjectives sont posées sur des conditions objectives car en elles-mêmes, ces conditions objectives ne constituent pas un problème social. Mais, après avoir parcouru la place idéologique qu'occupe l'école dans la société

québécoise, on comprend pourquoi, par rapport au contexte socio-politico-économique et aux valeurs véhiculées, le décrochage scolaire puisse être vu par certains comme un problème social. C'est d'ailleurs le cas d'autres actes socialement neutres à la base (par exemple la prostitution) qui sont à un moment donné ou dans un certain contexte, problématiques. Dans son essence, quitter l'école est un phénomène objectif, et c'est seulement par la "lecture" subjective des groupes, des individus ou des structures sociales et par les attentes normalisées de la société en regard de l'obtention du D.E.S. qu'on lui a donné une connotation problématique.

### **1.3.2 Organisation et institutionnalisation versus transgression et déviance**

Becker (1963) est un auteur qui a intéressé notre travail autant par la démarche interactionniste que constructiviste de sa théorie de la déviance. Pour nous, le problème social est avant tout une déviance à la norme sociale, mais une déviance issue d'un processus de construction, et c'est sur cette facette que nous utilisons l'apport théorique de Becker.

Ainsi, dans la perspective de cet auteur, nous nous référons au concept de déviance sachant que la déviance à laquelle l'auteur se réfère par "rule-breaking situation" (Becker, 1963:3), est un comportement ou une action qui va à l'encontre ou qui semble contrer les règles sociales ou les normes sociales générales et dominantes, instituées comme formelles, informelles, légales ou implicites. Ces règles et ces normes sont par ailleurs créées et mises sur pied selon un contexte spacio-temporel déterminé et surtout selon les intérêts de leurs auteurs. Cela signifie que les règles sociales résultent de la capacité de certains groupes de les imposer et de justifier leur application: "Social rules are the creation of specific social group" (Becker: 1963:15).

Ce n'est donc pas n'importe quelle fraction de la société qui peut imposer des règles et des normes. Le concept de "politique" dévoile justement les rapports de pouvoir sous-jacents au processus de construction de la déviance ou d'un problème social: "Differences in the ability to make rules and apply them to other are essentially power differentials" (Becker, 1963:17). La raison pour laquelle la déviance à certaines règles ou normes sociales est sanctionnée et étiquetée comme telle nous renvoie alors à la question de pouvoir économique et politique.

Pour Becker, la création de la déviance implique aussi une seconde dimension: la réaction sociale à l'acte déviant: "Whether an act is deviant, then, depends on how other people react to it." (Becker, 1963:11) On en retient que la réponse des autres ou la réaction sociale doit être perçue comme problématique. La déviance est donc le résultat d'un processus qui implique nécessairement la réaction sociale au comportement particulièrement visé. Jusqu'à maintenant, nous avons des conditions objectives où un jeune quitte l'école\*. Cette acte va à l'encontre de certaines normes, valeurs ou lois socialement construites et issues par exemple de la place de l'école dans la société et de la fréquentation scolaire obligatoire. Il y a une réaction sociale à cet acte, exprimée souvent par la marginalisation, par l'étiquetage et par l'examen individualisant des décrocheurs. Le focus de l'examen est alors passé du phénomène au jeune décrocheur et c'est évidemment lui qui supportera le poids de la "problématisation" du phénomène du décrochage scolaire. Becker souligne un autre fait important, cette fois, par rapport aux déviants sociaux. En effet, la plupart d'entre eux tendent à refuser "d'honorer" l'organisation conventionnelle des choses par exemple au niveau des règles, des institutions ou des conventions):

The rationale of deviant groups tend to contain a general

---

\* *Note de l'auteur*: les causes de l'abandon n'intéressent pas les fins de notre recherche.

repudiation of conventional moral rules, conventional institutions  
and the entire conventional world.

(Becker, 1963:39)

Cette terminologie prend le sens d'une sous-culture déviante par rapport à la structure sociale conventionnelle. Et par la nature de cette position, les décrocheurs font partie d'une telle dynamique d'exclusion.

### **1.3.3 Le problème social en tant qu'activité et les entrepreneurs moraux**

Le processus de problématisation d'un phénomène nécessite la présence concrète d'un corps social qui revendique ce phénomène comme dérangeant et menaçant. Dans cette optique, Spector et Kitsuse (1987) font référence au concept "d'activité" tandis que Becker (1963) parle plutôt d'individus ou de groupes qui deviennent des "entrepreneurs moraux".

Pour Spector et Kitsuse (1987:74), le problème social doit être envisagé comme une "activité" et ce sont les individus engagés dans ces activités qui définissent certaines conditions comme un éventuel problème social. A travers l'établissement de leur définition du problème social, les mêmes auteurs soulignent cette notion d'activité clairement:

Our definition of social problems focuses on the process by which members of a society define a putative condition as a social problem. Thus, we define social problems as the activities of individuals or groups making assertions of grievances and claims with respect to some putative conditions. The emergence of a social problem is contingent upon the organization of activities asserting the need for eradicating, ameliorating, or otherwise changing some condition.

(Spector&Kitsuse, 1987: 86)

Ce sont les expériences, les intérêts personnels et les valeurs qui amènent les individus à initier des revendications envers un phénomène quelconque. Le problème social devient une activité de revendications, de plaintes et de demandes au nom de la modification et de l'amélioration de certaines conditions sociales perçues comme offensives ou menaçantes pour les valeurs individuelles ou sociales dominantes: "[...] values are one of the resources members use in their efforts to define conditions as social problems" (Spector&Kitsuse, 1987:96).

Selon Becker (1963:163), il est important de se pencher sur les individus ou groupes qui ont le pouvoir et même la fonction de créer les règles et les normes et de les sanctionner. Comme nous l'avons mentionné antérieurement, la déviance devient donc une entreprise politique. Les entrepreneurs moraux constituent un corps social spécifique, pas nécessairement spécialisé, qui attire l'attention publique sur le fait "déviant" en fournissant des justifications "logiques" à la vision du problème et aux moyens nécessaires afin de remédier à la situation. Ils créent une norme qui, formellement et de façon légitime, institue le statut problématique au phénomène en cause et à sa sanction, mais aussi le statut déviant aux individus ou aux groupes qui constituent le problème. Becker souligne que:

We must see deviance, and the outsiders who personify the abstract conception, as a consequence of a process of interaction between people, some of whom in the service of their own interests make and enforce rules which catch others who, in the service of their own interests, have committed acts which are now labeled deviant.

(Becker,1963:163)

Jusqu'à maintenant, nous avons dégagé les observations suivantes qui constituent pour nous le corpus de problématisation du décrochage scolaire en tant que déviance sociale:

- le relativisme des faits déviants (qui, quand, quoi et où est et se définit la déviance) et

l'historique des "problèmes" particuliers sont nécessaires pour comprendre le cadre de référence structurel et social où le problème est construit et pour comprendre que la déviance naît d'un processus de désignation;

- la définition d'un problème social est un processus, objet continu de revendications particulières qui intéressent certains groupes plus visibles dans la société.
- la définition de la déviance implique des conflits au niveau des revendications et de la promotion de la conformité. Le jugement moral est une composante essentielle de ce processus.
- La construction sociale d'une déviance ou d'une marginalité et la problématisation d'un phénomène suivent une même trajectoire sociale.

#### **1.3.4 La question du décrochage scolaire comme problème social et de son traitement comme déviance**

Nous avons précédemment défini le problème social. Nous l'avons conceptualisé comme un état issu d'un processus qui vient heurter ou menacer les assises d'une organisation sociale dominante. Il s'agit donc d'une forme de déviance sociale plus précisément illustrée par "l'opérationnalisation" du lien entre la construction de la déviance et la construction du problème social. La tentative d'explication historique des problèmes sociaux réalisée par certains auteurs a intéressé notre recherche. Par exemple, Fuller et Myers (cités par Spector&Kitsuse, 1987:130-138) ont tenté d'analyser l'émergence du problème social que représentent les "trailer camps" à Détroit. Ils en concluent que l'émergence d'un problème social est monitorisée par un processus de "problématisation" établi selon un certain nombre de stades, qu'ils présentent comme l'établissement standard des problèmes sociaux surtout au cours de la décennie 1925 à 1935: "state of awareness", "policy determination" et "reform" (Fuller et Myers, cités par Spector&Kitsuse, 1987:132).

La “problématisation” du phénomène passe par la préoccupation que divers groupes d’intérêts ont du phénomène. Pour Fuller et Myers (cités par Spector&Kitsuse, 1987:131), ces groupes sont par exemple les centrales de police, les fonctionnaires scolaires, les associations parents-enseignants, les administrateurs gouvernementaux, enfin tous ceux qui sont ou se sentent concernés, plus ou moins directement, par le phénomène.

Malgré les critiques de certains auteurs concernant “l’histoire naturelle des problèmes sociaux”, -par exemple celles de Lemert (1951a) sur la temporalité, le contexte socio-géographique et la présence de problèmes sociaux plus vastes. Cette façon d’exposer comment un phénomène devient un problème social ou une forme de déviance sociale s’applique aisément au phénomène du décrochage scolaire.

La théorie de Blumer (1971, et cité par Spector&Kitsuse, 1987:139) nous a aussi intéressé particulièrement puisqu’il y insère l’élément de “collectivité” dans le processus de “problématisation”: “from the initial point of their appearance to whatever may be the terminal point of their course”. Cinq stades sont identifiés dans ce processus de problématisation:

- 1- l’émergence d’un problème social;
- 2- la justification ou légitimation du problème;
- 3- la mobilisation d’individus;
- 4- la formation d’un plan ou d’une stratégie officielle
- 5- la mise en pratique du plan officiel.

Spector et Kitsuse ont retravaillé ce modèle pour en ressortir un modèle à quatre étapes en essayant en outre de répondre à la question “quand et pourquoi un problème social cesse-t-il

d'exister?". Selon eux, il faut aussi considérer le moment où une réponse officielle des autorités gouvernementales ou des agences officielles est donnée au problème. Ils ont donc formulé un modèle à quatre étapes que nous tenterons d'appliquer au décrochage scolaire. L'intérêt du modèle de Spector et Kitsuse (1987:141-157) réside dans le fait qu'ils intègrent les étapes de formation d'un problème social identifiées par les auteurs précédents (Fuller&Myers:1941, Lemert:1951a, Blumer:1971, Bossard:1941), et complètent "l'historique" en analysant ce qu'il advient du problème social lorsque que les lois et les règlements ont été déterminées et implantées.

#### **1.4 GRILLE D'INSERTION DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE DANS LE MODÈLE DE CONSTRUCTION DU PROBLÈME SOCIAL DE SPECTOR ET KITSUSE**

Ainsi, voici les quatre étapes relevées par les auteurs. La colonne de droite représente l'application des éléments théoriques directement au décrochage scolaire:

**Modèle théorique de Spector&Kitsuse**  
**(1987:ch. V et VII):**

**Insertion du décrochage**  
**scolaire dans le modèle:**

<p>A- La problématisation sociale commence avec les tentatives collectives de remédier à des conditions que dans groupes perçoivent et jugent offensives ou indésirables. Ces groupes affirment ou tentent d'affirmer l'existence de certaines conditions comme "offensives" et menaçantes pour l'ordre investi. Ils cherchent à justifier leurs revendications et à démontrer publiquement la légitimité, pour la population, de sanctionner ce phénomène. Ils provoquent la controverse et créer finalement un litige public et politique autour de ce fait. Il faut noter dans ce processus de revendication le pouvoir des groupes de revendication.</p>	<p>A- Les parents d'enfants qui ont abandonné l'école et qui sont, au moment de la revendication, oisifs socialement; les structures politiques dirigeantes qui basent leurs actions sur des rapports spécifiques ou des études statistiques (profil de la clientèle des services de probation et des institutions judiciaires); les directeurs et professeurs aux prises avec des jeunes qui ne fréquentent plus l'école mais qui flânent dans les cours d'école en posant des problèmes ou en déconcentrant les autres élèves; enfin tous ces acteurs sociaux sont dérangés par la présence de jeunes qui ne fréquentent plus l'école.</p>
--	--

(Suite)

Modèle théorique de Spector&Kitsuse:Insertion du décrochage scolaire dans le modèle

B- Des institutions, des agences, des organisations officielles prennent en charge la reconnaissance de la légitimité des revendications de ces groupes. Cette étape peut mener à un questionnement officiel (enquête ou investigation), des propositions de réformes et à l'établissement d'agences responsables de ces demandes, plaintes et revendications. Des lois sont établies, les limites circonscrivant le problème sont aussi clarifiées et portées à la connaissance publique.

*Après l'implantation, l'officialisation du problème, de sa définition et des mécanismes de solutions proposées pour le contrer, cette étape se présente comme un phénomène de deuxième génération de problématisation sociale. En effet, des auteurs avancent l'idée que les derniers stades sont en fait des problèmes de "seconde génération" dans lesquels les solutions des problèmes précédents (les réponses aux demandes) deviennent la base de nouvelles demandes et revendications.*

C- La troisième étape se caractérise par la ré-émergence des revendications initiées par le groupe original ou par d'autres qui expriment leur insatisfaction par rapport aux procédures déjà établies pour contrer les conditions initiales insatisfaisantes et objets des revendications. Cette ré-émergence des revendications a à sa base également des plaintes comme l'insatisfaction en provenance d'autres secteurs qui ont été mis à l'affût du problème; la façon dont la bureaucratie a abordé le problème; l'échec de générer une condition de confiance dans les procédures de réponses et un manque de sympathie par rapport aux plaintes. On reconnaît davantage l'ampleur du problème, puisqu'il est toujours là, et on critique les premières structures de prise en charge et leurs solutions. Les parents, les jeunes, des syndicats d'enseignants, des rapports ou recherches viennent dénoncer l'inadéquation du système d'éducation (mauvais programmes, impertinence pratique des matières, reproduction des inégalités sociales, etc...) et des efforts (éducation primaire et secondaire gratuites, budget pour campagnes anti-décrochages, etc...)

D- Ce rejet ou refus des solutions proposées par les institutions ou par les agences chargées officiellement de répondre aux revendications mènent à la création de structures de prise en charge parallèles, d'activités, de contre-institutions en réponse aux procédures établies. Cette émergence de nouvelles organisations autour du problème vient cristalliser son importance et catalyser davantage l'évincement, la marginalisation des individus qui entrent désormais dans cette catégorie de déviance ou de problème social.

B- Le gouvernement reçoit des pressions de ces groupes et doit procéder à la reconnaissance officielle des revendications précédentes. C'est alors le Ministère de l'Éducation, les associations d'enseignants, les structures communautaires et politiques qui soulignent le "problème". Des rapports, des commissions d'enquête (comme le rapport sur "Les États Généraux de l'Éducation" ou le "Rapport Corbo") se penchent sur la problématique et proposent des solutions tout en identifiant les paramètres particuliers du décrochage scolaire et en soulignant l'importance de la fréquentation scolaire dans la société québécoise.

C- Cette étape peut se représenter dans les recommandations des rapports ou commissions d'enquête qui proposent la formation de comités de surveillance, l'implantation de programmes ou le vote de lois qui sanctionnent ou punissent les élèves qui ne veulent plus fréquenter l'école. Ces procédures qu'on a établies à la suite des premières revendications peuvent donc faire l'objet de nouvelles plaintes, en créant de nouvelles préoccupations ou en renforçant les anciennes. Les parents, les jeunes, les syndicats d'enseignants, d'autres rapports ou recherches contradictoires dénoncent l'inadéquation du nouveau système proposé ou s'attaquent à d'autres points du système initial. Par exemple, lors de l'institution de la gratuité scolaire, on a aussi resserré le contrôle des présences; ce qui a catalysé davantage la marginalisation des jeunes, leur évincement du système... et la problématisation du phénomène. Lors des réformes scolaires, l'accent a toujours été mis sur des qualifications standards et non sur le développement de compétences ou d'habiletés particulières.

D- Des mouvements de parents ou de travailleurs sociaux par exemple critiquent les programmes instaurés ou les actions entreprises pour tenter de contrôler les jeunes qui quittent l'école et revendiquent de meilleurs programmes scolaires ou la création de système d'éducation parallèles qui s'adressent aux besoins particuliers des jeunes.

En conclusion, il y a effectivement, dans le phénomène de décrochage scolaire, l'existence de

conditions sociales objectives: un jeune, un individu quitte son institution scolaire avant la fin de du secondaire. Mais, il y a des lois, des normes et une idéologie sociale qui exigent la présence à l'école jugée nécessaire et assurent que le diplôme garantit un avenir. Le tout est alors officialisé par les discours de certains groupes ou individus (classes sociales ayant la possibilité d'imposer leur système de valeurs; politiciens sous la pression de parents, d'enseignants, etc...). Ces discours, dominants et justifiés par des mécanismes de légitimation (experts, études statistiques), intègrent l'institution scolaire, donc sa fréquentation, comme une structure nécessaire à l'organisation de la société. Les discours, l'idéologie et les études statistiques viennent légitimer une gestion traduite par la sanction de la non conformité à cette norme devenue loi. La société québécoise a institutionnalisé la fréquentation scolaire comme un cheminement normal à suivre et l'obtention du diplôme d'études secondaires comme finalité de ce cheminement dont l'objet ultime doit mener les jeunes au succès.

Mais si on regarde de plus près le processus de construction du décrochage scolaire, on s'aperçoit que l'emploi qu'on en fait du décrochage scolaire comme menace individuelle (décrocheur = délinquant) est un palliatif à la reproduction de l'ordre que veulent conserver les dirigeants de la société: faire de bons citoyens, inculquer les valeurs du respect de l'autorité et du travail, accroître et amplifier la puissance de notre société par l'intelligence et le savoir de ses membres. L'éducation publique devient ici un instrument de reproduction et de conservation d'une échelle de stratification du pouvoir et du statut que les personnes concernées ont intérêt à conserver. Il s'agit là des entrepreneurs moraux, autrefois représentants de l'Eglise, aujourd'hui dirigeants politiques et parlementaires, parents, enseignants, directeurs, tous et toutes plus ou moins dérangés par les jeunes qui quittent l'école. Le problème du décrochage scolaire peut alors devenir une entreprise qui rapporte à ses initiateurs.

## CHAPITRE II

# LA QUESTION MÉTHODOLOGIQUE

Nous avons, dans un premier temps, cerné l'objet d'étude et la problématique suscitée par un tel objet à travers l'élaboration des assises théoriques. Dans ce chapitre, nous entendons traiter essentiellement des rapports entre les phénomènes sociaux que sont la déviance sociale ou les formes de déviance sociale et le décrochage scolaire. Il nous aura fallu chercher à utiliser des approches nous permettant de saisir les éléments de construction et d'appréhension du décrochage scolaire: identification des discours des acteurs ou groupes sociaux concernés par le décrochage scolaire, revendications militantes, impératifs sociaux et politiques. Qui dit quoi, impose ou adopte quelle perspective et... en quel nom? Qui emporte la signification du décrochage scolaire généralement acceptée et utilisée?

Nous avons privilégié l'analyse de contenu des différents rapports gouvernementaux qui cernent essentiellement les questions de l'éducation, de la fréquentation scolaire ou du décrochage scolaire d'une part, et d'autre part l'analyse qualitative des discours de certaines personnes issues de groupes sociaux gravitant autour du décrochage scolaire. L'analyse du contenu des discours des différents acteurs nous révélera sur quelles bases se révèle l'appréhension du décrochage scolaire, et si le discours emporté par ces gens est de même type que celui qui est répandu dans les filets sociaux par le biais de la documentation officielle.

Nous avons dans un premier temps établi notre question de recherche le plus clairement possible:

Le chercheur doit définir une question de recherche claire qui soit traduisible en hypothèses vérifiables et opérationnalisables quant à ses variables.

(Gauthier, 1984:303)

L'analyse constructiviste de la naissance du problème du décrochage scolaire au Québec est le point de départ de notre travail qui nous a mené à identifier nos sources de données: différents

rapports ou commissions d'enquête touchant à la thématique de l'éducation (Rapport Final de la Commission des états généraux sur l'éducation, Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation, Rapport Corbo sur les profils de formation, etc...). Ces types de sources sont donc des documents officiels écrits. A partir de celles-ci, nous avons pu identifier les principaux groupes d'acteurs sociaux: militants (parents, enseignants.es); regroupements politiques (groupes de travail sur la question de l'éducation) qui gravitent autour de la question du décrochage scolaire; jeunes décrocheurs; jeunes qui fréquentent toujours l'école.

Sans procéder fidèlement et exhaustivement par échantillonnage stratifié, nous avons voulu recueillir des discours qui nous permettaient de diversifier nos sources de données. Nous avons interviewé des personnes qui sont positionnées dans diverses sphères sociales\*, correspondant à différentes perspectives face au décrochage scolaire. Nous avons cherché à connaître leur position et leurs justifications quant à leur façon de concevoir et d'appréhender le phénomène du décrochage scolaire. La tenue de ces entretiens permet alors de retrouver les échos du discours institutionnel ou encore de vérifier si le discours institutionnel est une réalité soutenue par ces gens qui travaillent sur le terrain. Les contacts à effectuer au niveau de ces différents types de sources, la mise au point de consignes d'entretien et l'analyse des discours et des positions différentielles ont constitué une part de notre stratégie méthodologique.

---

**\*Note de l'auteur:** Le lecteur doit être avisé que nous ne prétendons aucunement que les discours de nos interviewés sont représentatifs de l'entière sphère sociale dans laquelle ils ont été choisis.

La question méthodologique nous amène maintenant au choix de la méthode de cueillette de données. Le choix qui s'impose en est donc un stratégique:

Le souci de précision chez le chercheur implique donc la reconnaissance que celle-ci doit s'adapter aux (dimensions des) objets à construire, à observer. [...] Théoriquement parlant, c'est une réflexion sur les objectifs de la recherche, sur les dimensions du problème qui nous intéressent le plus et, éventuellement, sur les contraintes pratiques qui doit nous guider dans ce choix. Par ailleurs, il est probable que, d'un point de vue personnel, la réponse à cette question soit tout simplement reliée aux aptitudes, à la formation académique ou aux préférences méthodologiques du chercheur.

(Pires, 1987:95)

Conséquemment à ces quelques considérations, les prochains éléments de ce chapitre constituent la démarche détaillée de notre méthodologie.

## 2.1. L'OPÉRATIONNALISATION

"La valeur effective de tout matériau dépend des objectifs pour lequel il est utilisé et de la manière dont on l'utilise."

(Znaniecki cité par Pirès, 1987:95)

Notre type de matériel empirique met l'accent sur les représentations sociales, les opinions, les idéologies des acteurs sociaux interviewés et de la culture dominante (dont les paramètres et idéaux relatifs à l'éducation sont bien explicités à travers les rapports gouvernementaux choisis). Nous considérons que le statut des acteurs sociaux interviewés sert souvent de support de représentation solide quant à l'image qu'on veut donner ou qu'on perçoit de l'objet. De plus, nous croyons que les discours dominants viennent souvent dicter l'orientation et la nature de l'objet de façon telle que la masse populaire aborde le phénomène comme étant un objet "déjà donné".

C'est pourquoi nous avons adopté une approche qui nous permette de cerner tous ces éléments: analyser le contenu des discours officiels et celui des personnages qui confrontent quotidiennement la situation du décrochage scolaire.

L'orientation de notre recherche sur le sujet d'études implique le recours à une méthode nous permettant de nous ouvrir le plus possible à la réalité sociale. Nous avons cru que l'approche qualitative s'était révélée l'option la plus adaptée au type de données recherchées. Mais pourquoi le choix d'une telle méthode? C'est en effet celle qui nous offre le plus d'options possibles quant à l'ouverture thématique et à l'ordre de positionnement de ces thèmes. Elle est celle qui laisse aussi le plus de marge de manoeuvre quant à la connaissance des mécanismes sociaux, des processus mentaux qui traduisent l'adhésion à un discours particulier sur notre objet. Pires souligne la pertinence de la méthode qualitative en matière de réalité sociale: "Dès lors, la recherche qualitative est présentée comme la seule permettant une analyse en profondeur de la réalité sociale [...]." (Pires, 1987: 91) Par contre, cette méthode qualitative a aussi ses faiblesses à spécifier quant à la représentativité ou à la généralisation éventuelle des résultats de notre recherche (nous nous y attarderons au point suivant).

Nous pouvons, en outre, nous référer à plusieurs autres raisons, inhérentes à la nature de l'objet de recherche. Le sujet que nous étudions, le décrochage scolaire, a été l'objet de prédilection de plusieurs recherches antérieures. Cependant, ces recherches sont de nature et d'orientation traditionnelles et circonscrivent le décrochage scolaire à partir des individus décrocheurs et de leurs caractéristiques personnelles, et, à la limite à partir de leur milieu en tant qu'élément déterministe (Murray (1974), Schreiber (1967), Lakebrink (1989)). Comme nous l'avons exposé au préalable, nous avons cherché à "voir" le décrochage scolaire autrement, c'est à dire, comme

une construction sociale dynamisée par divers éléments politiques, sociaux, culturels et par l'orientation idéologique de divers personnages influents, ou de divers groupes sociaux. Voilà une façon de poser la question du décrochage scolaire qui a donné lieu à très peu, ou pas, de recherches de cette nature. Dans la représentation épistémologique que nous donnons à l'objet d'étude, l'idéologie sociale ou individuelle dominante ou influente est stratégiquement importante. Et, justement, comme nous le rappelle Maître:

Dès lors que l'objet visé est défini par référence à une "culture" et à des individus "porteurs" de cette culture, voire la "concrétisant", il s'agit maintenant de la situer dans chacun des deux champs épistémologiques évoqués.

(Maître, 1975: 250)

Nous avons donc voulu investiguer le discours de ces individus "porteurs" de culture par rapport au discours de la culture dominante ou dirigeante dont les lignes directrices sont bien exposées dans les rapports officiels. Cette double cueillette de données (documents officielles et entretiens) nous permettra de voir tant soit peu si cette culture officielle est portée telle par des individus de sphères non dominantes.

Cette approche (double source de données) correspond donc aux objectifs de notre recherche. Elle se présente comme la principale voie consistant à aller recueillir le matériel informatif permettant d'accéder à la représentation du décrochage scolaire en tant que construction sociale. Cette représentation consiste en la conjonction des pôles subjectifs (en vertu de la représentation et de la position des personnages ou groupes influents) et objectifs (en vertu du contexte et de la nature des conditions et valeurs sociales). L'individu, acteur social positionné, porte les structures sociales dans lequel il est situé, et son discours est alors révélateur de ce que ces personnages ou

groupes "construisent" au niveau du décrochage scolaire.

## **2.2. LES TECHNIQUES DE CUEILLETES DE DONNÉES**

La technique de cueillette de données doit s'accorder aux mêmes dimensions et caractéristiques de l'objet, sous les mêmes orientations épistémologiques d'ouverture, de souplesse et de découverte. Nous avons procédé d'une façon non régulière, en réalisant une double cueillette de données au niveau des discours dominants (analyse de contenu des documents officiels) et des entretiens. L'analyse de contenu demeure cependant notre méthode principale de cueillette de données. Ainsi, l'entretien semi-directif est venu pallier à la seule représentation que nous avons du décrochage scolaire par les instances dominantes.

Avec la méthode des entretiens, l'interviewé occupe alors ici la position stratégique d'informateur direct. Puisque ce processus de cueillette de données s'opère avec des "sujets" humains, il mérite plus d'explications. Ainsi, nous nous identifions aux présupposés usuels de l'entretien: le discours dans sa logique interne, est significatif de la position sociale de l'individu:

Les représentations sociomorphiques (idéologiques) expriment la manière dont les individus se représentent en commun leur groupe social et l'univers, et c'est parce que cette représentation n'est qu'intuitive ou même symbolique, et non pas encore opératoire, qu'elle est sociocentrique, en vertu d'une loi générale à toute pensée non opératoire, qui est de demeurer centre sur son sujet (individuel ou collectif).

(Raymond cité par Maître, 1975:249)

Cette technique permet en outre à l'informateur de prendre le contrôle de ce qu'il juge opportun de transmettre et il exprime ainsi librement la relation qu'il entretient - lui ou les agences ou

groupes sociaux auxquels il appartient - avec l'objet ciblé.

Cependant, notre travail impose aussi de connaître et de relater les limites possibles ou inhérentes à l'utilisation de telles méthode et techniques d'observation. Tout au long du travail de recherche et lors de l'analyse des données, il nous aura fallu considérer ces biais potentiels. Ainsi, Michelat nous apporte une vision assez complète et réaliste de ces limites, limites que le lecteur avisé voudra assurément considérer:

1- Les unités de signification sont considérées isolément et séparément indépendamment de l'ensemble de leur système de relations.

2- L'isolement des thèmes de leur contexte relationnel peut nous sembler faire perdre la compréhension des liaisons nécessaires pour atteindre le contenu latent puisque c'est le contenu manifeste qui est classé en catégories (le contenu latent pouvant se révéler aux termes de l'analyse.)

3- La quantification des fréquences correspondant à chacune des catégories repose sur un petit nombre d'entretiens dont l'ensemble ne peut en aucune façon être considéré comme représentatif.

4- Même si l'on envisage les résultats de la quantification des thèmes comme n'ayant qu'une valeur indicative, on part de l'idée que ce qui est le plus important se manifestera quantitativement, que ce qui est le plus fréquent est aussi le plus significatif, ce qui semble douteux. Si l'on admet qu'il existe des mécanismes de

blocage, de censure au niveau de l'expression individuelle, dus ou non, aux mécanismes de l'inconscient, il est vraisemblable que des éléments d'information importants n'apparaîtront peut-être que de façon fugitive et masquée.

5- Dans ce cas, la quantification donne en général l'impression de laisser échapper l'essentiel des significations.

(Michelat, 1975: 7-156)

Autre considération limitative au niveau de l'entretien: il y a un risque d'égarement du discours de l'interviewé. Dans le dessein de pallier à ce danger, nous avons préalablement établi une liste de thèmes ou de questions thématiques permettant de recentrer le discours de l'interviewé, si tel est le besoin. De plus, conformément à la façon organisée de procéder, l'entretien se doit aussi de débiter par une consigne dite standardisée, consigne qui mérite aussi un brin de justification et d'explication.

### **2.3. LA CONSIGNE**

Il s'agissait d'établir une ouverture saillante mais tout de même assez précise durant et avant l'entretien à partir d'une consigne de départ adéquate, ciblant concrètement l'objet mais laissant suffisamment d'ouverture à l'interviewé pour lui permettre d'élaborer ou de préciser ses propres réflexions, convictions et sentiments. Nous nous sommes efforcés de rencontrer les caractéristiques idéales d'une consigne: clarté, langage précis et ni trop vague, ni trop circonscrit ou circonscrivant. Nous avons tenté d'en faire une consigne ouverte et non pas clôturante et

d'appliquer cette même consigne\* pour la même population.

Il nous aura fallu redoubler de délicatesse afin d'éviter de donner une teinte initiale à l'objet ou de laisser entrevoir un certain penchant idéologique, personnel ou théorique lors du questionnement de départ. Nous avons cherché à savoir ce que représentait le décrochage scolaire pour les individus interviewés, d'où venait l'importance qu'on lui accordait, à quel point leurs discours révèle "l'objectivité" du problème du décrochage scolaire dans ses conséquences et effets (toujours pour notre interviewé) et qu'est-ce que nous indique, finalement, le fond de leur discours: sur quelles bases est-il construit, quelles craintes, appréhensions ou espoirs y sont rattachés... et rattachent le décrochage scolaire à nos structures et notre gestion sociale. Il s'agit finalement de découvrir le rationnel derrière les dimensions de leur discours.

Les sous-consignes visaient, elles, à préciser certains paramètres relatifs à notre objet d'études. Par exemple, comment l'importance qu'on donne à l'école et comment les systèmes de valeurs morales, sociales ou politiques interviennent dans la construction du décrochage scolaire comme préoccupation sociale ou comment un système d'exclusion sur le terrain scolaire peut signifier, plus qu'autre chose, faire partie d'un système d'exclusion sociale.

Nous avons aussi employé la reformulation lorsque nous sentions une tendance de la part de notre interviewé à un certain égarement du sujet à travers son discours, afin de le recibler dans le champ investigué.

---

\* **Note de l'auteur:** les consignes utilisées aux fins des entretiens sont présentées en annexes.

Finalement, ce saisissement de l'intégration des discours officiels dans les différents paliers sociaux nous permettra de dégager le processus de positionnement du décrochage scolaire dans notre structure sociale et sa problématisation.

#### **2.4. LES FEUILLES DE CODAGE**

La question de recherche élaborée et nos sources de données établies, nous avons déterminé précisément notre échantillon. Nous avons choisi la plupart des rapports provinciaux ou des commissions d'enquête gouvernementales en matière d'éducation et des individus choisis dans certaines sphères sociales que nous avons identifiées. Nous avons défini nos catégories de classification et d'enregistrement des données en y ressortant des éléments identifiés dans notre revue de littérature. Ces éléments sont en fait des unités de contenu qui deviennent des indices ou des étapes du processus de "problématisation" du décrochage scolaire. Gauthier nous aide à justifier le choix de ces unités de contenu en précisant leur usage:

Le thème, une simple affirmation sur quelque sujet, est l'unité la plus utile à l'analyse de contenu; le thème a été beaucoup utilisé dans les recherches sur l'opinion publique et sur la propagande politique mentionnées plus haut;

[...]

Les personnalités ont été retenues comme unités dans les études de média et de littérature; dans de tels cas, le chercheur classe des personnes plutôt que des thèmes ou des mots dans ses catégories.

(Gauthier, 1984:304)

Nous avons donc utilisé une feuille de codage qui emploie le thème comme unité de contenu.

Nous avons utilisé cette technique autant pour l'analyse de nos documents (discours) écrits que

pour l'analyse de nos entretiens. Cette feuille de codage est donc appliquée à chacune des personnalités ressorties de notre échantillon stratifié et chacun des documents retenus; elle nous a permis d'uniformiser et de catégoriser nos éléments d'information provenant de sources différentes (documents écrits et entretiens). Ceci nous permet de comparer les discours des différents acteurs et de positionner leur discours dans le processus de construction du décrochage scolaire (les feuilles de codage sont présentées en annexe). Les catégories dont nous nous servons ont été ressorties de notre revue de littérature, en fonction des thèmes ou étapes apparaissant dans le processus de construction d'un problème social. Nous fonctionnons donc par association de concepts et d'idées pour comprendre le processus par lequel on perçoit le décrochage.

Nous avons choisi comme mode d'énumération des mesures de temps et/ou d'espace (surtout pour les documents écrits) et de fréquence (surtout pour l'analyse des entretiens). L'importance des catégories apparaîtra par l'un ou l'autre des modes d'énumération ou par les deux. Nous avons aussi ajouté le mode "ordre d'importance" ou "ordonnement" pour essayer d'évaluer l'ordre de pensée ou de réflexion de nos interlocuteurs. L'utilisation de ces trois mesures est nécessaire puisque nous avons réalisé que la fréquence de répétition ou l'espace ou le temps accordé à une association particulière de concepts ne traduit pas nécessairement l'importance réelle (en terme d'ordre d'importance) accordée à cette association. Cette dernière catégorie de mesure est donc une catégorie de réajustement et a demandé la révision de tous les entretiens.

Nous avons aussi utilisé cette feuille de codage pour les documents écrits concernant l'importance donnée à un thème donné, en considérant que dans chaque partie des documents, les éléments d'importance sont présentés dans les premiers paragraphes et que les éléments suivants justifient, appuient ou complètent l'affirmation ou l'élément principal. L'espace consacré à une association

particulière révèle donc également l'importance donnée à cette idée (association). Puisque les documents écrits sont structurés d'une façon particulière, nous avons jugé que la catégorie de mesure de "fréquence" n'était pas nécessaire.

Dernière précision concernant la construction de notre feuille de codage: dans la catégorie de mesure "ordre d'importance" ou ordonnancement, quatre nombre sont utilisés. A chacun des thèmes est donc attribué un nombre, soit 1,2, 3 ou 4; 1 signifiant un thème ou une association thématique principale ou très importante; 2 un thème plus ou moins important, relié ou appuyant le thème principal; 3 un thème de moindre importance qui complète un thème principal mais qui n'est ni justifié ni poursuivi dans le discours analysé et 4 une association thématique non utilisée, discutée ou non pertinente.

Les feuilles de codage ont donc servi de grille d'analyse adaptée à nos documents écrits mais aussi à l'analyse des entretiens de chacun de nos personnages-clés de chacune des sphères (strates) de la population de notre échantillon et des pressions de groupes divers traitées et tamisées par les personnages de cette sphère. Avant de passer au chapitre de l'analyse, nous avons circonscrit chacune des strates lors de notre procédure d'échantillonnage.

## **2.5. L'ÉCHANTILLONNAGE**

Plutôt que de s'attarder au fait objectif nous avons cherché à investiguer au niveau de la construction de sa "réification", de la construction de la représentation sociale objectivée qu'on s'en fait. Pour ce, nous avons cherché des représentations différentielles du décrochage scolaire ainsi que des indices et caractéristiques de cette représentation autant dans les documents officiels

qu'au cours de nos entretiens. Nous devons nous orienter vers des classes différentes de personnes ressources, aptes à nous "porter" leur propres perspectives du décrochage scolaire .

D'ailleurs, Michelat nous le remémore:

Dans une enquête qualitative, seul un petit nombre de personnes sont interrogées. Elles sont choisies en fonction de critères qui n'ont rien de probabilistes et ne constituent en aucune façon un échantillon représentatif au sens statistique. Il est surtout important de choisir des individus les plus divers possible.[...] c'est l'individu qui est considéré comme représentatif en ce qu'il détient une image, particulière il est vrai, de la culture (ou des cultures) à laquelle il appartient. [...] L'échantillon est donc constitué à partir de critères de diversification en fonction des variables qui, par hypothèse, sont stratégiques, pour obtenir des exemples de la pls grande diversité possible des attitudes supposées à l'égard du thème de l'étude.

(Michelat, 1975:236)

Nous ne prétendons cependant aucunement que les personnes interviewées représentent la sphère sociale dans laquelle elle ont été choisies ni plus qu'elles sont représentatives du rôle différentiel que jouent ces sphères dans l'interprétation dominante du décrochage scolaire. Le nombre de personnes choisies étant relativement minuscule pour un tel mandat, nous nous en servons surtout pour voir comment est "porté" le discours dominant sur la question de l'abandon scolaire.

Pour procéder à l'échantillonnage, nous avons donc ressorti certaines catégories de groupes sociaux que nous avons conceptualisées en sphères de représentations et qui constituent les strates de notre échantillon: politique, sociale-communautaire, professionnelle et familiale ou parentale. Nous y avons aussi ajouté un jeune décrocheur et un jeune qui poursuit toujours ses études avec succès. Cette diversité caractérielle des sources nous permet alors un recensement assez complet des perspectives inhérentes au décrochage scolaire. L'échantillon stratifié non-proportionnel est le type d'échantillonnage que nous avons choisi. Le décrochage scolaire est un phénomène à

plusieurs perspectives et certains points de vue ou façons de le regarder sont dominant(e)s; ce que nous serons en mesure d'évaluer plus loin. Gauthier explique comment cette procédure d'échantillonnage s'adapte à notre objet:

Ce qui nous intéresse donc, ce sont les variables qui sont en relation avec notre objet de recherche. S'il est possible de découper la population à étudier, ou plus exactement l'échantillon qui en sera tiré, selon les variables (âge, classe sociale, sexe, niveau d'instruction, par exemple) que l'on pense être en relation avec l'objet de la recherche (l'intention de vote, par exemple), on peut espérer obtenir des sous-groupes, des strates plus homogènes que la population totale, relativement à ces variables (dépendantes et indépendantes).

(Gauthier, 1984:196)

La sphère politique représente la perspective des instances gouvernementales, c'est à dire, une sphère où les actions et les points de vue sont d'abord établis en fonction des intérêts politiques des groupes ou des individus. Ces personnages n'ont pratiquement aucun contact direct avec le milieu ou la "clientèle" dont il est question (les décrocheurs et les institutions scolaires physiques). Ce sont cependant eux qui ont le pouvoir de concéder une certaine direction aux orientations sociales particulières. Leur rôle dans la diction des problématiques sociales est très stratégique. Pour investiguer cette sphère particulière de notre terrain, nous avons choisi l'analyse du contenu des divers discours politiques. Nous devons trouver une source de données nous permettant d'étudier notre objet en remontant dans le temps et en traduisant le plus justement possible la réalité à différents moments, autour du décrochage scolaire. C'est le contenu des différents rapports, études gouvernementales ou de commissions d'enquête qui sert les usages de cette partie du travail de recherche.

Deuxièmement, la sphère socio-communautaire se réfère aux regroupements populaires de gens,

de citoyens qui peuvent militer ensemble au nom d'une cause particulière parce que touchés directement ou de très près par des événements reliés à cette cause. Ils font pression auprès des instances dirigeantes ou s'impliquent sur le terrain en prenant en charge certaines sections ou certains enjeux socio-communautaires particuliers (par exemple: parents vs ivresse au volant, regroupement de jeunes et d'étudiants dans un programme contre la violence sexuelle, etc...). Au niveau de la problématisation de certains phénomènes, leur rôle peut en être un de pression motivé par certaines craintes ou appréhensions de ces phénomènes. Une mauvaise expérience individuelle ou des conjonctures idéologiques favorisant à leur yeux une vision péjorative ou négative d'un fait "x" peuvent dynamiser ces appréhensions. A la façon de Becker (1963:163), ces individus constituent des entrepreneurs moraux. Nous nous sommes entretenus avec deux parents de familles différentes qui sont actifs par leur implication au sein de la communauté dans différents projets ou regroupements qui touchent les jeunes ("Hughette" et "Roland").

La sphère professionnelle se dit de gens influents au niveau professionnel et social de par l'expertise qu'ils offrent en une certaine matière. Ils ont pour la plupart des contacts directs, sur le terrain ou sont en consultation avec des gens touchés ou vivant une problématique particulière (drogue, décrochage) déjà considérée comme dérangeante. Ils sont aptes à intervenir, dans la mesure de leurs moyens. Nous avons rencontré deux directeurs d'établissement secondaire, un directeur de centre de jeunesse de la région et un agent de probation ("Benoît", "Réjean", "Raymond", "Luc" et "Anne").

La sphère familiale ou parentale représente les groupes touchés personnellement par la problématique d'un de leurs membres (dossier judiciaire, marginalité sociale, décrochage scolaire, etc...). Ils n'ont, présentement et dans la perspective qui nous touche, que peu ou pas d'influence

au niveau de la résolution ou de la problématisation sociale, souvent parce qu'ils représentent des cellules qui demeurent individuelles. Ils demeurent cependant des acteurs sociaux qui peuvent "reconnaître officiellement" l'ampleur problématique du phénomène en question, lorsque porté à leur connaissance. Deux parents, un d'un jeune décrocheur et l'autre d'une étudiante au secondaire, de familles différentes, ont donc été choisis. ("Jim", "Jeanne")

Finalement, nous nous sommes entretenu avec un jeune décrocheur qui a quitté son établissement secondaire au troisième degré (sec.III) depuis près d'une année et un jeune qui fréquente toujours, avec succès, son institution scolaire pour représenter la sphère des acteurs directement ciblés par le décrochage scolaire. ("Arianne" et Bruno")

Nous devons spécifier que les sphères identifiées ne sont pas exclusives. En effet, lors de notre processus de cueillette d'informations, nous avons réalisé qu'un personnage de la sphère professionnel (directeur ou intervenant) faisait aussi partie de la sphère socio-communautaire (responsable d'un groupe de parent avec comme initiative de contrer le décrochage scolaire). A partir de cet échantillon stratifié, nous croyons avoir représenté assez fidèlement la population à étudier tout en considérant les limites de temps et d'argent qui nous étaient imposées. Il s'agit maintenant d'organiser systématiquement l'information recueillie pour la préparer en vue de l'analyse.

## **2.6. LES FICHES DE SYNTHÈSE D'ENTRETIEN**

Les fiches de synthèse d'entretien constituent notre première tentative de résumer des données. En effet, nous avons réalisé qu'il n'était pas possible d'organiser l'information de façon telle où

la perception qu'avaient nos interviewés puisse se positionner dans les étapes identifiées ou circonscrites à partir de notre corpus théorique ou encore de façon à ce que les documents officiels nous offrent un indice des étapes vues de la construction d'un problème social. C'est à ce moment que nous avons opté pour l'utilisation des feuilles de codage. Nous avons par contre continué à utiliser les fiches de synthèse de données à titre de référence générale ou pour nous remémorer le contenu des entretiens et surtout le positionnement des personnages.

Le procédé suivant avait tout de même été réalisé: après la transcription de nos entretiens, nous avons, afin d'obtenir une vision précise des arguments et des opinions des interviewés, opéré une synthèse des données. Pour chaque entrevue, une "fiche de synthèse d'entretien" était alors établie. Celle-ci est venue pallier au problème d'éparpillement théorique dans lequel nous nous retrouvions après nos entretiens, à partir des notes retranscrites. Les fiches de synthèse d'entretien sont utiles surtout à titre de référence générale de base lorsque nous devons reconsulter les notes d'entretiens ou retourner à l'idée ou à la conception primaire de l'information soumise.

A travers l'élaboration de cette fiche, nous nous sommes orientés à partir de la question suivante: "Quels principaux thèmes, problèmes et questions me sont apparus durant mes entrevues?" (Huberman et Miles, 1991: 88). Et ce sont ces mêmes thèmes que nous avons classés par mode d'énumération. Cette façon de procéder permet alors la systématisation des données. Nous cherchons à comprendre comment des processus, des événements ou des situations sont modifiés par des variations spécifiques du contexte local donc, du positionnement politique, social et individuel des gens interviewés.

Dans cet usage, la fiche de synthèse d'entretien vient résumer ou préciser l'analyse de contenu ou

un contact sur le terrain. Ce processus d'élaboration nous permet de passer de la transcription des notes de terrain à la récapitulation globale des éléments principaux. Ces données permettent entre autres comme le notent Huberman et Miles de :

planifier le prochain contact, [...], se remettre le contact en mémoire lorsqu'on reprend la transcription des notes de terrain pour quelque raison que ce soit, et servir de support à l'analyse elle-même.

(Huberman et Miles, 1991:89)

En outre, un avantage marquant de l'utilisation de ces fiches a été de pouvoir procéder à une légère analyse pendant le recueil des données et, de ce fait, de repréciser nos questions d'entretien pour les entretiens suivants. Sur la base d'unités d'information maintenant bien classées et organisées, voyons dans le prochain chapitre l'interprétation analytique à laquelle nos recherches et notre méthodologie nous ont menés.

## Chapître III

### **ANALYSE DES DONNÉES**

### 3.1. LES DIMENSIONS À L'ÉTUDE

*Le déchiffrement de l'entretien est orienté vers des processus sociaux qui se révèlent dans le contenu idéologique latent chez la personne interrogée et à travers l'ensemble du corpus.*

(Maître, 1975;255)

Généralement, l'orientation donnée à l'analyse tente de cerner ce "contenu idéologique", ces processus sociaux au sein des discours dominants. Mais, avant tout, quelques précisions s'imposent quant aux paramètres qui ont servi à éclairer les bases analytiques.

#### 3.1.1 Les résultats de la recherche

La présente thèse se présente dans notre cheminement surtout comme un exercice méthodologique de recherche qualitative qui nous a permis de réaliser au cours des différentes étapes suivies qu'il est difficile d'établir des catégories d'analyse claires et précises, lorsqu'il s'agit d'interviewer des personnes et de leur demander de discourir sur un sujet quelconque. Il est aussi difficile d'établir un portrait concis des représentations sociales que ces individus ont autour d'un phénomène et ensuite d'être en mesure d'en comparer la teneur au discours dominant retrouvé dans des documents gouvernementaux: beaucoup de facteurs sont à considérer concernant les expériences personnelles, les valeurs, les usages des discours, facteurs qui doivent être considérés lorsqu'on discute des résultats de la recherche par exemple..

Sans avoir échoué à poser le problème du décrochage scolaire comme un phénomène de déviance sociale, nous ne croyons pas, peut-être à cause de l'inadéquation de la question de départ, peut-être par rapport à la méthode utilisée ou peut-être parce que nous avons mal délimité nos catégories d'analyse, être parvenus à une analyse précise et organisée de nos données et à

démontrer adéquatement l'étendue de nos connaissances. Nous présentons donc les éléments d'analyse suivants qui témoignent, au moins, des efforts de classification et d'organisation des données. La plus solide découverte ou affirmation à laquelle peut prétendre ce travail de recherche est que la réalité présentée et idéalisée dans les rapports gouvernementaux concernant l'éducation et le décrochage scolaire n'est pas nécessairement une réalité soutenue ou partagée par des gens qui doivent chaque jour confronter sur le terrain la problématique du décrochage scolaire.

### **3.1.2 Histoire et normes**

Le premier élément de connaissance essentiel à notre recherche est bien sûr la place qu'occupe l'éducation et la fréquentation scolaire dans la société québécoise et comment l'éducation institutionnelle est devenue un élément important dans les discours normatifs sociaux, politiques et légaux. L'étude de l'histoire de l'éducation nous a permis de ressortir les valeurs gravitant autour du décrochage scolaire, les raisons d'adopter ces valeurs mais surtout elle nous a permis de comprendre l'appréhension de la société face aux décrocheurs.

Ainsi, nous avons compris que le rôle d'un jeune dans la société d'aujourd'hui est encore de fréquenter l'école et d'obtenir, minimalement, son diplôme d'études secondaires. Son champ d'activités est exclusif à la poursuite du succès, qui se traduit par la fréquentation scolaire. Sa mission est celle de devenir un citoyen "éclairé" et "utile". Nous avons aussi réalisé que déroger de ces normes représente pour un jeune décrocheur s'engager dans un cheminement déviant.

Le deuxième élément est d'être en mesure de présenter le processus de détermination des normes tout en y soustrayant les jugements de valeur qui accompagnent généralement ces

“normalisations”. L’auteur Andrée Lévesque (1989) nous rappelle qu’il existe dans la société des normes déterminées et mises en place par certaines au pouvoir qu’on peut caractériser comme étant des “définisseurs” de normes, tout comme les entrepreneurs moraux (comme nous l’avons vu précédemment) viennent faire pression et/ou supporter ces “définisseurs”. Ces deux premiers éléments auront permis de comprendre que la société québécoise accorde une très grande importance à l’obtention du diplôme d’études secondaires et à la fréquentation scolaire, telle que prescrite par la loi, par la tradition et par la morale.

### **3.2 LA MONTÉE DU DISCOURS INSTITUTIONNEL AUTOUR DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE: IDENTIFICATION D’UNE NOUVELLE CIBLE DE RÉGULATION SOCIALE.**

C’est avec les conjonctures sociales, économiques et politiques des années soixante et avec les besoins et idéaux qui s’y sont parallèlement développés que le discours institutionnel s’est penché toujours avec un peu plus d’attention sur la question du cheminement scolaire et de l’abandon. Plus le discours devient précis, plus on voit s’y former une nouvelle cible de régulation sociale dont l’objet est la classe d’individus ou un phénomène qui déroge aux normes sociales et, classe et phénomène qui provoque une réaction sociale.

Ainsi, dans les documents gouvernementaux, tantôt sous la forme de loi, tantôt sous la forme d’idéal de société, on y présente l’importance de l’éducation et le danger du décrochage scolaire. Le message est clair: les individus qui décrochent du système d’éducation représentent pour certains ( structures sociales dirigeantes -MEQ- ) un potentiel d’individus mal adaptés à leur rôle de citoyen. Ils se présentent comme des individus à l’extérieur de certaines normes et de ce fait,

contribuent à leur propre déviance. Voyons alors quelles sont ces “normes” et comment elles identifient les individus qui en dévient.

### **3.2.1 Le décrochage scolaire comme déviance à la norme scolaire**

D'une façon très simple et concrète, le discours dans les documents examinés porte sur le décrochage scolaire comme une forme de déviance à la norme scolaire parce que décrocher prématurément, c'est d'abord défier la loi de la fréquentation scolaire obligatoire. Jusqu'à la deuxième guerre mondiale, un nombre restreint de commissions scolaires fonctionnant dans les grandes villes offraient des programmes dépassant le niveau élémentaire ou couvrant le niveau secondaire. Par la suite, cette situation se modifia graduellement avec une série de mesures venues favoriser une fréquentation plus prolongée et complète de l'école publique.

Parmi ces mesures, on compte les lois provinciales de 1943 et 1944 imposant la fréquentation obligatoire jusqu'à l'âge de 14 ans, et établissant la gratuité de l'école publique (prise en charge par les instances gouvernementales ou d'autorité des coûts de l'enseignement, en comparaison par exemple aux collèges privés où les coûts d'inscription sont très élevés, rendant moins accessibles ces structures du système d'éducation) jusqu'à la fin du primaire; la loi fédérale de 1946 créant les allocations familiales; les mesures prises par les commissions scolaires après la 2e guerre pour développer l'enseignement secondaire; les lois provinciales de 1961 qui portèrent jusqu'à 15 ans l'obligation de fréquenter l'école et enfin la loi de 1961 prévoyant des allocations scolaires pour les enfants de 16 et 17 ans. De telles actions répondaient à la conviction croissante, aujourd'hui partagée par la majorité de la population, de la nécessité d'une éducation avancée comme préparation au travail et à la vie. Lors de cette prise en charge par le système de lois, le jeune qui

ne fréquente pas l'école est déjà perçu comme déviant.

Par exemple, les Statuts du Québec concernant la fréquentation scolaire obligatoire le 26 mai 1943 affirment que:

les écoles publiques [...] et dans lesquelles ils sont tenus d'admettre aux cours qui y sont donnés, tout enfant domicilié dans la municipalité, depuis le début de l'année scolaire suivant le jour où il a atteint l'âge de cinq ans, jusqu'à la fin de l'année scolaire au cours de laquelle il a atteint l'âge de seize ans.

(Québec, 1943, ch. 13: 63)

Plus précisément, l'obtention du diplôme d'études secondaires implique l'accumulation d'un certain nombre de crédits, et ce, dans certains cours obligatoires. Le fait de ne pas se soumettre à l'une ou l'autre de ces conditions est un obstacle à l'obtention du diplôme et révélateur d'une déviance par rapport au cheminement préparé pour les élèves. Depuis les années 80, les gouvernements travaillent à mettre sur pied des mesures ou projets visant à contrer le décrochage. Dans son rapport L'Ecole québécoise, énoncé de politique et plan d'action, le Ministère de l'Éducation du Québec souligne l'importance accordée à la lutte au décrochage scolaire:

Les conclusions de certaines expériences décisives permettent au ministère de présenter immédiatement un plan d'action dans les domaines de la prévention de l'absentéisme et de l'abandon prématuré.

(Québec, 1979:79)

Voilà qui souligne désormais l'idée que le concept d'abandon prématuré signifie déjà un retrait de l'école qui ne correspond pas à ce que le Ministère de l'éducation attend des jeunes par exemple. Par ailleurs, des initiatives régionales en font marque et catalysent le caractère patibulaire que prend alors le décrochage en même temps qu'elles isolent ce phénomène. Tout le tissu communautaire participe alors à cette appropriation du "problème". La voie est désormais ouverte

à la multiplication de mesures de contrôle du décrochage scolaire:

En cette fin de millénaire, [...], le Québec vit de profondes mutations autant à ce qui a trait à la vie au sein de la collectivité qu'aux exigences du marché du travail, les personnes les moins scolarisées auront de plus en plus de difficultés à se tirer d'affaire et verront leur avenir partiellement compromis. Sans vouloir jouer les prophètes de malheur, le risque de voir un nombre croissant de personnes aux prises avec les phénomènes malheureux liés au manque de scolarisation, tels l'instabilité d'emploi, le chômage, la pauvreté, "l'abonnement" à l'assistance sociale et l'analphabétisme, est bien réel. Dans ce contexte, l'obtention du diplôme d'études secondaires doit être vue comme le passeport indispensable qui permet aux jeunes de s'engager sur la voie de l'avenir et leur donne toutes les chances de choisir la route la plus à même de les conduire à bon port.

(Québec, 1992:1)

L'obtention d'un certain nombre de crédits pour mériter le diplôme d'études secondaires constitue la norme technique à laquelle les jeunes "normaux" doivent se conformer. D'un autre côté, un mécanisme de légitimation idéologique vient, dans les discours officiels, présenter l'éducation jusqu'à la fin du secondaire comme la solution miracle à toute une série de problèmes sociaux, ce qui amplifie évidemment l'importance du décrochage, et, son côté négatif.

Bien que les critères au niveau des crédits et de la durée de la fréquentation scolaire obligatoire émanent des autorités qui les imposent à une époque donnée, il n'en reste pas moins que les jeunes doivent en général se soumettre à la mouvance de ces normes et en accepter les conséquences marginalisantes s'ils ne le font pas.

### **3.2.2 Le décrochage scolaire comme déviance à la norme politique**

Le décrochage scolaire se présente aussi et à notre avis comme une déviance à la norme politique.

La norme politique se réfère à la façon disciplinaire de conduire la société à travers les mécanismes de contrôle que le pouvoir établi applique sur la population. Cette norme peut se présenter sous une forme officielle, explicite ou implicite (documents, transmission des "vertus sociales" dans les discours des autorités, valorisation sociale de comportements de "bonne citoyenneté") Or, ce que l'on peut remarquer est que les discours politiques s'attaquent surtout à la non-fréquentation scolaire définie comme un critère de l'appartenance à la société, d'où l'importance par exemple de la "citoyenneté" et des règles qui s'y rapportent. Parce qu'être citoyen c'est suivre une ligne de conduite qui correspond à ce que les classes dirigeantes et dominantes imposent en termes de lois, de règles et de valeurs concernant le rapport entre l'État et ses sujets. Le décrochage scolaire représente ainsi une déviance à la norme politique dans la dérogation qu'il pose aux efforts étatiques d'encourager, d'imposer et de sanctionner l'obtention d'un diplôme d'études secondaires dans les propres termes de l'État. Par sa présence sur les bancs de l'école, le jeune contribue à assumer un rôle de citoyen responsable:

L'école doit préparer non seulement au travail, mais à l'expérience humaine et à l'exercice lucide et responsable de la citoyenneté. [...] N'est-il pas indispensable que l'école québécoise assure une connaissance approfondie de l'organisation économique, sociale et politique et des caractéristiques culturelles de la société québécoise procurant une éducation civique qui rende les individus capable d'assumer leurs responsabilités de citoyen dans une société diversifiée ouverte sur un monde très complexe?  
(Québec, 1994:11)

Par ailleurs, autre que de faire assumer un rôle de citoyen aux individus la fréquentation scolaire est importante parce que pour l'appareil étatique, le décrochage scolaire nécessite l'opération de mécanismes de contrôle lorsqu'on en pèse les coûts financiers:

Le coût de l'abandon scolaire pour un échantillon de 100 000 personnes, durant la période de vie active, serait de l'ordre de 38.5 milliards en revenus personnels et de 12 milliards en revenus fiscaux pour le gouvernement canadien. Toutefois, au-delà et bien

au-delà des pertes financières, nous devons nous préoccuper des conséquences personnelles et sociales de ce phénomène telles l'analphabétisation, la pauvreté culturelle, la consommation de drogues et d'alcool, le suicide et autres. Ces conséquences doivent absolument être prises en considération car elles conduisent inévitablement à une baisse de la qualité de vie de l'individu et à l'appauvrissement de notre société.

( Canada, 1992:2)

Le discours institutionnel présente les divers maux et coûts financiers et sociaux du décrochage scolaire et ce, dans une perspective qui légitimise sa position et ses actions contre le décrochage. En outre, cette façon de poser le problème contribue à la construction de sa nature déviante et coûteuse:

Le phénomène de l'abandon scolaire inquiète de plus en plus. En effet une étude du Ministère de l'Éducation (1991) démontre que le gouvernement du Québec aurait beaucoup à gagner, en revenus fiscaux, s'il investissait dans le "raccrochage" des élèves de niveau secondaire ainsi que dans l'augmentation du nombre de diplômés universitaires.

(Canada, 1992:1)

D'un côté plus idéologique, l'idée d'instruire le peuple se traduit par une moralisation toujours accrue. L'émergence de l'ère des sociétés disciplinaires rend compte de l'exigence de la moralité publique et de la nécessité d'un "ordre" que l'enseignement scolaire public transmet et assure: "l'école a le rôle de former un "citoyen" susceptible d'assurer le maintien de l'ordre social établi." (Giolitto, 1983:10).

L'éducation replace les acteurs sociaux dans leurs rôles et contribue de ce fait à conserver l'ordre social. Un citoyen "éduqué" doit connaître et respecter les lois, il doit s'efforcer de remplir les fonctions inhérentes à son rôle social; l'éducation moule l'enfant dans un cadre comportemental et idéologique plus ou moins bien déterminé. D'ailleurs, le message lancé de l'importance de

l'école s'adresse à toutes les "classes" sociales et les somme toutes à en respecter les philosophies:

Peu importe la place que chacun occupe dans la société québécoise, nous devons tous et toutes amorcer un mouvement de masse pour redonner ses lettres de noblesse à l'Éducation.  
(Québec, 1992:29)

Le discours institutionnel d'une part gonfle et vante l'importance de la fréquentation scolaire mais il tient aussi à en conserver le contrôle. L'effort des appareils étatiques pour conserver la mainmise sur l'éducation est considérable:

...[la nouvelle orientation du système d'éducation...] entraîne des modifications dans l'exercice du rôle de l'Etat en éducation. Celui-ci ne va pas s'effacer. Au contraire, il doit assumer ce qui constitue son rôle premier et irremplaçable: fixer les objectifs en vue de la cohésion nationale et de l'égalité des chances, assurer une répartition équitable des ressources, évaluer les résultats.  
(Québec, 1993:7)

les institutions dominantes s'approprient des champs pratiques, idéologiques et discursifs autour de l'éducation et à la fois y "instituent" une norme politique. En fait, le décrochage scolaire défie la norme politique en ce sens qu'il défie l'institution des modes de gestion ou de régulation sociale imposés par les autorités. Bien que le décrochage scolaire entrant dans ce type de déviance soit un phénomène récent, la norme politique elle, ne l'est pas. Autant le phénomène du décrochage scolaire mène à l'examen individualisant de l'acteur principal (le décrocheur) autant la mobilisation pour initier une action d'aide, de gestion du phénomène et de répression se lie à la construction du problème et à sa cristallisation. Pour faire ressortir ces efforts de "construction politique" de l'objet d'étude, il est important de souligner les façons dont les structures politiques s'approprient du problème.

Ce mode de gestion disciplinaire collectif apparaît au début du XVIII<sup>e</sup> siècle, et aujourd'hui le décrochage scolaire est un phénomène qui s'insère parfaitement dans cette façon d'aborder la déviance:

C'est l'époque où l'on parle de traitement moral, cette technologie mixte de persuasion et de coercition utilisant en concomitance, et dans un même but, la distribution de l'aide et la répression des comportements. L'obsession de l'autorité, le classement opératoire des déviances, l'isolement à des fins thérapeutiques sont les pôles majeurs de cette technologie à dimension totalisante. L'autorité personnelle sur les masses s'est muée en contrôle institutionnalisé des individus. La discipline collective, mode de conformité affirmée à un tout préexistant, fait place à la norme unitaire, mode d'uniformisation des comportements individuels.

(Fecteau, 1989:149)

Norme, discipline, régulation et application de mesures pour le maintien de cet ordre caractérisent donc aussi notre système d'éducation. Le système québécois d'éducation et sa "pénologie scolaire" nous apparaît ainsi comme un outil stratégique de contrôle institué au même titre que l'hôpital asilaire par exemple et la prison. La politique ou les éléments politiques d'une société étant plus fortement transmis par la culture et les traditions, on peut comprendre pourquoi le contrôle de l'éducation, est important:

Nous faisons un pas de plus dans la longue marche de mobilisation collective, dans laquelle nous nous sommes engagés avec l'espoir de faire de l'éducation le moteur premier de l'identité québécoise.  
(Québec, 1992:2)

### **3.2.3 Le décrochage scolaire comme déviance à la norme économique et professionnelle**

Nous avons vu précédemment, à l'aide de différents rapports gouvernementaux, que l'éducation

institutionnelle constitue une étape nécessaire dans l'apprentissage de la "citoyenneté" et des valeurs sociales. Dans notre société, cette forme de transmission des connaissances est aussi un tremplin social non négligeable vers l'obtention d'un emploi. L'école est une nécessité qui s'exprime par et dans l'économie de notre société: il faut maintenant aux jeunes plus d'études et plus de connaissances pour parvenir à une meilleure performance individuelle et professionnelle. Au niveau macroscopique, c'est une façon d'assurer l'avancement professionnel et la conservation d'idéaux sociaux élevés et pré-définis (sagesse, savoir, niveau d'éducation, expérience sociale, etc...). Au niveau microscopique ou individuel, c'est une façon d'assurer sa subsistance (critères d'emplois, habiletés personnelles, ouverture intellectuelle, etc...).

Les employeurs se réfèrent aussi au même système de valeurs et de croyances: un diplôme d'études secondaires traduit une meilleure qualification ou un potentiel de connaissances et donc de rentabilité. Le fait qu'une partie assez considérable de chômeurs soient des individus sans D.E.S. est alors interprété comme normal. Les discours institutionnels démontrent le lien entre le nombre d'emplois au Québec par niveau de scolarité, tout en soulignant l'importance de "réussir" son secondaire pour avoir de meilleures chances de placement. Par exemple, au niveau de ces données, en 1993, pour un secondaire partiel, Statistique Canada rescense 458 emplois alors que pour le secondaire réussi on en rapporte 627. En 1995, toujours pour un secondaire partiel, Statistique Canada rapporte encore 499 emplois alors qu'il en rescense 595 pour un secondaire réussi (Québec, 1996:45).

Encore pour légitimer l'importance donnée à l'école dans les discours institutionnels, on "manipule" les idéologies, les idéaux sociaux. Les discours et les études réalisées sur l'importance du diplôme scolaire sont teintés de ces mécanismes de légitimation qui ne laissent pas d'autre

choix que d'adopter les valeurs dominantes:

Le diplôme [d'études secondaires] doit être "honorabile" dans tous les sens du terme. Il doit faire la fierté des jeunes qui l'obtiennent. Il doit être honoré, c'est à dire reconnu et respecté par les employeurs éventuels ou par les autorités des collèges.  
(Québec, 1993:7)

Le groupe de travail qui a produit le Rapport Corbo (Québec, 1994, p. 1-15) présente des arguments clairs par rapport au caractère indispensable d'une scolarisation "adéquate":

- la connaissance et la technologie sont devenues la vraie richesse des sociétés et, dans la compétition mondiale, la source de leur productivité;
- 50% et bientôt 60% des nouveaux emplois exigeront 17 années de scolarité;
- on assistera à des divisions sociales entre ceux qui savent accéder à la connaissance et à la maîtrise de la technologie, et qui pourront travailler, et un nombre important d'exclus réduits au chômage massif et durable;
- l'école doit contribuer à maintenir le Québec dans le peloton de tête des sociétés les plus développées et le protéger de la nécessité de toujours s'engager dans les efforts de rattrapage;

Les discours autour de la nécessité de l'éducation s'insèrent dans une dynamique de mondialisation et de compétitivité internationale, qui se traduit par l'exigence d'accroître continuellement les niveaux de connaissances technologiques et scientifiques. Lorsque les jeunes décrochent ou dévient du cheminement scolaire prévu pour répondre à ces exigences sociales, ils se placent dans une position de défi aux normes étatiques qui sont supposées régler et encadrer ce cheminement. Ces mêmes jeunes deviennent les cibles des mécanismes de disciplinarisation et

de contrôle mis en place par l'État et l'école. C'est d'une part le mode utilisé pour leur attribuer la caractéristique de déviants sociaux, les étiqueter et les stigmatiser.

### **3.2.4 Le décrochage scolaire comme déviance aux normes sociale et administrative**

Les normes structurelles et "administratives" contribuent elles aussi à la construction de l'image du décrocheur scolaire comme déviant. D'un point de vue social, l'absentéisme scolaire est devenu une préoccupation lorsque l'on s'aperçut que les jeunes décrocheurs étaient surtout issus de milieux pauvres et défavorisés, auxquels le "vice et la criminalité" étaient fréquemment associés ("profil du criminel" dans les discours et rapports des Services de Probation, mesures statistiques "scientifiques" entre le décrochage et la délinquance, etc...). Eduquer les décrocheurs apparaît alors comme une solution qui pourrait les ramener vers l'image attendue d'un citoyen productif pour la société, autant au niveau individuel que collectif.

En suivant le sens donné au décrochage scolaire comme forme de déviance aux normes sociales, l'éducation institutionnelle peut apparaître comme un outil de reproduction de l'ordre social dominant et comme une façon d'apprendre à administrer son rôle social:

[...] l'école est parvenue à apprendre à l'enfant de pauvre à se conformer à sa condition, à diminuer ses peines par son travail, à les adoucir par sa résignation.

(IZARN cité par Giolitto, 1983:10)

Au Québec, c'est surtout au tournant des années 1960 qu'on commence à réfléchir d'abord au système d'éducation et à la nécessité d'adapter celui-ci à une diversité de jeunes (jeunes socialement favorisés ou non, enfance exceptionnelle, difficultés particulières, milieux culturels

variés). La Commission Parent et la Commission Rioux ont été des outils particuliers de la reconstruction du système d'éducation et de divers champs de formation. Cependant, c'est aussi l'émergence de nouveaux standards de vie découlant du rythme accéléré des changements sociaux, économiques et technologiques qui circonscrivent les questions "que devraient savoir les jeunes à la fin du secondaire? Que devraient-ils savoir faire et savoir être?" Enfin, que doivent-ils savoir pour utiliser au mieux et au maximum les outils qu'on leur procure? Encore est-il souligné:

La réponse qu'une société apporte à cette question commande directement les choix de programmes, de cours, de manières d'enseigner, la manière même d'organiser l'école et de définir son rôle.

(Canada, 1994:2)

Ces efforts gouvernementaux, qu'ils soient effectifs ou non, viennent alourdir le poids que prend l'importance de fréquenter l'école et de suivre les directions et directives déjà établies par ces autorités concernant le cheminement scolaire, la nature et la quantité de connaissances à acquérir et surtout à la façon de les administrer. L'école a été instituée comme structure de transmission des connaissances et conçue comme nécessaire pour vivre selon les idéaux dominants de notre société. Et, bien sûr, c'est à partir de la cristallisation de cette institution multi-fonctionnelle dans les engrenages socio-professionnels et politiques que la société québécoise a fait de la fréquentation scolaire et de l'obtention du diplôme secondaire une norme sociale. En tant que dérogation à cette norme, le décrochage scolaire représente une entrave, une déviance à l'ordre social construit et, dans une perspective plus large, un obstacle pour la société québécoise à la course à l'avancement social par rapport aux sociétés plus éduquées (par exemple, le Japon).

Et selon les discours étudiés, c'est l'apocalypse qui suivra si la jeunesse québécoise ne se soumet pas aux principes qui régissent l'éducation, dont l'objectif est celui de conserver le Québec dans

cette compétition:

Si l'école québécoise ne s'oblige pas à réaliser au primaire et au secondaire des profils de formation exigeants, la société québécoise succombera devant les défis du monde très exigeant du XXI<sup>e</sup> siècle.

(Québec, 1994:39)

Lorsqu'on se réfère à la norme administrative, on se rapporte à la façon dont le jeune dispose de ses ressources, intellectuelles et morales, tributaires de ce que veut bien lui transmettre le système:

Tous les pays reconnaissent aujourd'hui que l'éducation est un bon placement autant pour la société que pour l'individu. Lancer les jeunes dans la vie sans les avoir préparés à une tâche utile, c'est fabriquer des chômeurs et favoriser la délinquance.

(Québec, 1965:36)

Ce sont les fonctions idéologiques attribuées à l'école qui matérialisent l'importance qu'on donne à l'école et conséquemment, au décrochage scolaire: "sa mission première est d'inculquer la passion de la vérité et le respect de l'intelligence." (Québec, 1965: 13)

Dans le champ de la régulation sociale, l'école est un espace public contrôlé par les structures étatiques, et le caractère officiel de cette prise en charge augmente encore plus l'effet inquiétant d'en décrocher. Tous les acteurs qui ne se conforment pas aux paramètres de cette prise en charge risquent d'en subir les mesures de contrainte qui y sont prévues, que ces mesures soient des sanctions morales, physiques ou sociales (placement en foyer d'accueil d'un jeune qui refuse d'aller à l'école, intervention psycho-sociale individuelle ou familiale, marginalisation).

### **3.3 LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE ET LA DÉLINQUANCE: LA PERCEPTION D'UN LIEN DE CAUSALITÉ**

Le décrochage scolaire comme déviance à la norme est perçu comme menace à l'ordre social et donc comme synonyme de désordre social. Cela implique qu'on se réfère à l'oisiveté du jeune, à son ignorance, à la criminalité ou à la délinquance ou simplement à l'absence de moyens pour parvenir aux buts "idéaux" fixés par la société. Dans cette optique, c'est surtout Walgrave (1992:33) qui met l'accent sur l'évidence de cette relation à travers la criminologie: "La criminologie juvénile considère comme un fait établi qu'une mauvaise carrière scolaire est reliée à la délinquance." L'absentéisme ou l'abandon des études avant la fin du secondaire reste encore associé au profil des individus qu'on retrouve le plus communément dans les rouages du système pénal.

Le Service de Probation fait clairement le lien lorsqu'il s'agit de relever le profil de sa clientèle.

Dans son rapport de 1994, le Service de Probation note:

Près des deux tiers des contrevenants (63,6%) ont complété entre neuf et douze années de scolarité. Seulement 16,8% de notre clientèle ont moins de sept années de scolarité et seulement 8% ont plus de douze années de scolarité.

(Québec, 1994:9)

D'une démarche explicative inductive, il est évident que la population en général et les experts du champ juridique (agents de probation, juges, intervenants) à qui s'adresse ce rapport regardent l'abandon scolaire comme annonciateur dans la plupart des cas, d'un avenir rapproché ou à long terme, déviant ou délinquant.

Certaines études supportent cette relation entre le décrochage scolaire, la délinquance et un futur

comportement déviant:

Les troubles de comportements qui se manifestent plus tard, comme la consommation de drogues (qui coïncide souvent avec la désertion de l'école), sont souvent liés au décrochage[...] Souvent, les lacunes scolaires désavantagent ces élèves lorsqu'ils cherchent un emploi; elles contribuent donc à hausser le taux de chômage. Ajoutés aux tendances criminelles [consommation de drogues] déjà présentes chez ces personnes, ces faits pourraient augmenter le risque de délinquance.

(Anonyme, 1991a:26)

Par contre, bien que l'association entre l'abandon ou l'échec scolaire et la délinquance apparaisse souvent comme un truisme ou un automatisme, le lien de causalité par exemple entre certaines marginalités sociales ou certains états d'illégalismes et un profil de décrocheur scolaire n'a jamais été établi:

Une relation statistique n'indique pas nécessairement une relation causale. Même s'il y a une relation causale, la direction n'en est pas évidente.

(Walgrave,1992:35)

Les statistiques présentées dans différentes circonstances sont une association de nombre qui peuvent démontrer une relation possible entre deux variables à certains moments, dans certains cas. Ces relations alors proposées deviennent ou renforcent des automatismes sociaux stéréotypés, au niveau par exemple du lien délinquance/décrochage scolaire.

Ce qui nous intéresse n'est pas comment et pourquoi le régime "pénologique scolaire" opère comme un facteur différentiel important dans la production de la déviance, mais plutôt à partir de quels faits, de quels automatismes d'association les discours institutionnels rattachent si

explicitement le décrochage scolaire à un phénomène de déviance dans la société. Il en ressort une peur sociale (anxiété répulsive pour le lien construit entre décrochage, déviance et délinquance par exemple) qui n'est pas nécessairement fondée car le décrocheur est associé à une classe dangereuse potentielle si on se réfère par exemple au profil des individus retrouvés dans les rouages du système pénal. Pourtant dans certains cas, des recherches\* viennent contredire ce portrait:

L'abandon prématuré de l'école par des élèves non-performants qui commettent beaucoup de délits, entraîne immédiatement une diminution considérable de leur délinquance.

(Elliott & Voss, 1971)

Cela nous démontre que sur cette base, il faut rester prudent quant aux généralisations faites aux conclusions de notre étude. Au niveau du lien entre la délinquance et l'abandon scolaire prématuré, nous pouvons retenir que l'éducation institutionnelle agit comme un élément anti-anomiste, comme un élément formateur de liens moraux et physiques avec la société ou avec des représentants sociaux adéquats pour les valeurs sociales (Walgrave explique plus en détail cette thèse: Walgrave, 1992). L'école conserve le jeune engagé dans des activités socialement acceptables et désirables dans un horaire quotidien prévisible. Selon la version tenue par les discours dominants (rapports gouvernementaux), lors du drop-out, c'est la tombée de ces barrières qui inquiète. Les acteurs sociaux principaux (politiciens, population, parents, éducateurs, directeurs) y perdent le pouvoir de façonner la jeunesse québécoise.

Les normes établies par la société québécoise initient des idéaux de niveau d'éducation élevé, de savoir, d'appartenance sociale et sont reliées intimement aux valeurs véhiculées par notre société.

---

\*Ces études laissent aussi planer le doute que ce ne soit pas tellement le drop-out de l'école qui influence la décroissance de la délinquance mais l'entrée satisfaisante dans le monde du travail.

Ainsi, la vision pro-éducation emportée par les discours dominants peut être synonyme de succès mais elle est une construction sociale. Notre type de société, par sa structure et sa modernisation, créer des besoins "standards" au niveau de la connaissance et de l'éducation qui doivent être satisfaits par ses membres. Par rapport à ces normes, l'exigence de la reproduction de l'ordre social établi, le développement d'un système de valeurs sociales qui s'intègrent à l'ère des sociétés disciplinaires (gestion des marginalités), l'isolement du phénomène du décrochage scolaire durant les dernières décennies et aussi le lien déviant/délinquant et décrocheur conduisent le pouvoir politique à l'imposition de la fréquentation scolaire d'une part, et à une construction particulière du problème du décrochage scolaire, d'autre part.

Pour la population ou les gens qui sont les "réceptacles" des discours institutionnels, c'est "regarder" une situation problématique ou un élément de déviance quelconque en procédant à partir d'un cadre de référence de *la* normalité présentée au sein des discours institutionnels. La détermination de ce cadre de référence "normal" s'effectue à partir d'un processus de construction sociale où une autorité relative impose sa vision et institue les faits tels qu'ils sont et doivent être pour elle. Des processus de légitimation et de justification plus ou moins complexes viennent soit renforcer, soit déloger ou encore modifier les limites des schémas sociaux normatifs ou normaux (voir l'ouvrage de Berger et Luckmann, 1986). Là apparaissent les phénomènes marginaux ou déviants qui se présentent comme problématiques parce qu'un effort de contrôle est initié pour le contrer.

C'est donc ici que se situe la conceptualisation du décrochage scolaire qui nous intéresse: la non-fréquentation scolaire défie les règles de fréquentation établies comme obligatoires et normatives. Elle défie la qualité sociale positive donnée à l'éducation. Que le décrochage scolaire

soit en lui-même un acte négatif ou non, il représente un phénomène déviant par rapport aux normes scolaires, économiques et professionnelles, politiques et sociales.

### **3.3.1 Le pouvoir et la position de ceux qui définissent le problème social**

Les premières parties de l'analyse se sont penchées sur la montée des discours institutionnels et la création de la cible de régulation sociale que sont peu à peu devenus les "décrocheurs scolaires". Le discours institutionnel est un discours fort, porté par des structures sociales (politiciens, experts, gens d'influence dans le domaine économique ou dans le domaine de l'éducation) qui possèdent le pouvoir d'influencer l'opinion publique, de construire des idéologies, des normes, de les faire appliquer mais surtout de justifier ou de légitimer le contenu de leurs discours.

Comment ce discours dominant, condamnant le décrochage scolaire, est-il une réalité partagée dans des milieux qui implique un contact direct avec "la fréquentation scolaire obligatoire"? L'intérêt de l'analyse des entretiens s'inscrit donc ici: les gens interviewés offrent des indices quant à l'uniformité de l'application de ce discours.

Notre façon de procéder identifie les relations idéologiques tissées par les personnages entre les concepts-clés apparaissant sous la forme d'association de termes dans nos feuilles de codage, (en terme de fréquence, d'ordre d'apparition ou d'espace utilisé dans le cas des documents écrits, par exemple abandon scolaire et délinquance). Nous tenterons également d'indiquer les tendances de la perception du décrochage scolaire par rapport au positionnement professionnel, personnel et idéologique des individus.

Pour chacun de nos entretiens, nous tentons de nous pencher sur la conscientisation et la nature perçue du décrochage scolaire puis sur les valeurs transportées et exposées par les personnages. Voilà qui, en principe, devrait nous permettre de retracer quelques paramètres de la “problématisation” du décrochage scolaire, de l'idéologie de l'importance de l'école à la controverse soulevée par la question du décrochage scolaire et ce, hors du discours institutionnel transporté dans les documents gouvernementaux.

### **3.3.2 La légitimation des tentatives de régulation des jeunes décrocheurs**

Nous avons cherché à relever dans les discours des répondants, d'abord, comment est perçu le décrochage scolaire en tant qu'entité problématique "objective" ou qu'objet d'interprétation "réifié". Ainsi, la “problématisation” sociale du décrochage scolaire est initiée au niveau de la perception qui entoure le phénomène. De la perception, d'autres éléments s'enchaînent, évidemment, mais au niveau de tous nos répondants et dans les documents consultés, c'est une vision inquiétante du décrochage scolaire que l'on a, vision basée sur plusieurs facteurs:

“Tu vois, c'est parce que le décrochage scolaire quand tu fais le tour des jeunes qui ne sont pas à l'école, c'est le problème qu'ils sont ailleurs. Alors, qu'est-ce qu'ils font? A quinze ou seize ans, ils ne travaillent pas, ils ne lisent pas, ils ne jouent pas dehors et ils ne s'efforcent sûrement pas à faire leur B.A. [bonne action] de la journée. Il faut se rendre à l'évidence: ils sont oisifs, ils ne font rien, ils n'ont pas de cadre de discipline et ils n'apprennent rien. Ils traînent dans les centres d'achat, ils cherchent à se faire remarquer alors ils font des mauvais coups, ils augmentent ainsi leur visibilité vis-à-vis tout le monde et ils finissent par se regrouper ensemble, tous des jeunes dans le même bateau. Et là, ils développent un sentiment d'appartenance et de valorisation ailleurs qu'à l'école parce que l'école telle que les autres jeunes la fréquentent, n'a pas pu le faire.”

(Benoît, directeur d'établissement secondaire)

Le jeune qui n'est pas à l'école échappe "dangereusement" à la surveillance des parents, des enseignants. On peut voir le discours de "Benoît" comme un discours légitimant le contrôle qu'on tente d'appliquer au comportement des jeunes (fréquentation scolaire obligatoire) en y associant d'autres comportements de déviance sociale (regroupement en bande, oisiveté, absence de discipline). Le discours institutionnel utilise ce même procédé mais y rajoute la mise en évidence de certaines valeurs et vertus qui viennent souligner l'importance de l'école et le danger de l'abandonner (école = discipline, connaissance, emploi; décrochage = oisiveté, chômage, délinquance).

Par ailleurs, dans la plupart des discours de nos interviewés, nous avons relevé un indice important au niveau de la définition identitaire du jeune par son entourage familial et par les professionnels qui gravitent autour de lui. C'est un facteur qui marque l'appartenance ou la non-appartenance au cheminement normal. En effet, pour les parents, pour les enseignants ou pour les divers professionnels, il semble que jusqu'à la fin du secondaire, l'élément central de la vie d'un jeune est l'école ou par les valeurs de ces personnes, doit être l'école et que le jeune est défini par rapport à une seule norme: celle de fréquenter l'école. Le reste fait de lui un "déviant":

**"La place du jeune n'est pas nulle part ailleurs qu'à l'école au moins jusqu'à la fin du secondaire. Viens pas me dire qu'un jeune de seize ans, pas d'éducation, même pas capable d'écrire sans faire de fautes de français peut faire quelque chose de bon dans la société, à moins de vivre d'la vie dure, pas de jobs, ou plus facile en volant ou en étant sur le BS!"**

(Jim, père)

On s'aperçoit ici que le jeu de la connotation problématique associée au décrochage scolaire en est un de perception et d'association, selon nos valeurs, qu'on projette à long terme ("pas de jobs, voler ou être sur le B.S." ou l'idée que le diplôme mène à un meilleur bien-être personnel) surtout

pour les gens qui adoptent une attitude paternaliste envers les jeunes (parents, directeur d'école). Cela, le discours institutionnel le fait aussi, d'ailleurs le gouvernement à travers ses différents ministères joue aussi ce rôle paternel. Alors, à partir du moment où le jeune n'est pas sur les bancs de l'école, nous ne contrôlons ni ne savons ce qu'il fait et avec qui. Déjà ici, c'est un facteur d'appréhension du décrochage scolaire. Dans les feuilles de codage, les thèmes de "décrochage scolaire" avec les concepts de chômage, délinquance, problème, pas d'avenir, oisiveté, ignorance se démarquent particulièrement par leur fréquence d'association dans toutes les sphères. L'étiquette posée sur le jeune est durable et ne vise pas seulement la période où il a laissé l'école. On tend à adopter une attitude qui impute, alors à long terme, un rôle déviant au jeune décrocheur. Si le jeune commence à s'associer durant cette période avec un milieu criminalisé par exemple, il trouvera reconnaissance, appartenance et une "identité" de succès par rapport aux valeurs véhiculées dans ce type de regroupement en dehors de la société. Tous les éléments sont présents afin de légitimer la nécessité de gérer le décrochage scolaire, et les décrocheurs.

Pour ces répondants, il est justifié de chercher à gérer la présence des jeunes à l'école, mais il semble que ce soit surtout sur les bases des appréhensions transportées dans les discours institutionnels.

### **3.3.3 Le pouvoir d'emporter les discours**

Le pouvoir de définir ou d'initier des discours (nous nous référons par exemple à Foucault, 1971, dans "*L'ordre des discours*") est un pouvoir déjà acquis pour des scientifiques lorsqu'on parle d'existence marginale que ce soit par rapport au décrochage scolaire ou à toute variété de dissocialité, il devient facile de glisser sur la pente de la délinquance. Ce que nous tentons de

démontrer ici est à quel point le poids des classes dirigeantes (politiciens et professionnels) l'emporte sur celui des autres classes dans le processus de définition de la déviance. Mucchielli est un auteur qui relie très fortement la dissocialité, la marginalité et la délinquance:

Ces catégories de sujets sont toutes "en marge", d'une manière ou d'une autre, ouverte ou cachée de la société.[...] Les dissociaux n'ont aucun rôle socialement utile.

(Mucchielli, 1972: 49-50)

Voilà qui évince et censure les décrocheurs chez lesquels on "perçoit" cette image du dissocial. Sur ce, la crédibilité dont jouissent les "experts", les professionnels ou les scientifiques lorsqu'ils parlent, accentue l'importance du contenu de leur discours. Le cordon entre la déviance (la délinquance) et le décrochage scolaire se tisse aussi à partir de ce type de perceptions renforcées par la position de ceux qui s'approprient du "phénomène". Ainsi, on "reconnaît" une différence entre le décrocheur et le non-décrocheur à plusieurs niveaux, et à travers le processus d'imputation d'un rôle social et les tentatives de contrôle du problème, cette différence non seulement s'accroît mais se cristallise:

"Le décrocheur c'est le résultat de l'échec, de l'incapacité du système scolaire à répondre aux besoins différents de jeunes qui sont particuliers. Même le jeune dont l'apprentissage est trop rapide devient susceptible ici de quitter l'école parce que cela ne correspond pas à ce qu'il est, ce qu'il veut ou ce qui l'intéresse. Le jeune déjà stigmatisé par un milieu familial difficile a des façons particulières de s'exprimer, d'apprendre, de voir et de comprendre des choses mais on ne peut pas s'adapter à toutes les situations différentes des jeunes qui nous arrivent ici. Alors d'un côté le décrochage de ces jeunes différents vient faciliter le processus du système, vient épurer et homogénéiser sa population pour que ça fonctionne mieux. Si le jeune ne se retire pas lui-même quand il s'aperçoit qu'il est différent c'est le système et ses opérateurs qui l'évince. Il est alors très susceptible (et c'est normalement ce qui se passe) d'être rattaché par un système parallèle, entre autre, par des jeunes comme lui qui devenant défavorisés sont impliqués dans des activités délinquantes ou criminelles."

(Raymond, Directeur d'établissement secondaire)

Alors que cette différence s'accroît, on peut souligner le manque de ressources adaptées aux besoins différentiels des jeunes et on peut voir apparaître une position intéressante: le décrochage scolaire en tant qu'élément facilitateur du système d'éducation. Nous reviendrons ultérieurement plus en détails sur cette question.

Comment alors de la perception du fait qu'un jeune décroche, en arrive-t-on à dynamiser sa construction et à identifier un jeune décrocheur comme déviant et problématique dans et par les discours institutionnels, alors que dans les rouages mêmes du système, on le voit comme un facteur "d'épuration". Lorsqu'on parle de perception, on parle déjà d'émergence du problème social parce que le phénomène du décrochage scolaire devient une condition sociale que presque toutes les sphères identifiées perçoivent comme indésirables et pour certaines personnes de notre échantillon, offensives:

"La majorité des jeunes qui abandonnent l'école sont des lâcheurs de nature et des mésadaptés qui demeurent inadaptables. Ce sont ceux-là qui n'ont pas de jobs, qui sont sur le B.S., qui ne s'adaptent pas à la discipline qu'impose la vie normale des gens qui gagnent leur vie honnêtement. Ils ne veulent simplement pas faire comme nous et faire des efforts. Ils ne veulent jamais travailler. Le mieux qu'on peut faire c'est d'essayer de les identifier et de les remettre dans le droit chemin avant qu'il ne soit trop tard et qu'ils se rebellent contre la société en entier mais moi personnellement j'ai pas les ressources pour faire ça."

(Anne, enseignante)

Dans le discours précédent, on perçoit un peu comment la nature négative du concept du décrochage scolaire est fabriqué par les discours institutionnels. Le pouvoir d'emporter les discours est un élément capital dans la construction du décrochage scolaire en tant que déviance puisque la vision des discours dirigeants l'emporte bien plus haut sur celle d'un directeur et d'une

enseignante qui “avouent” qu’un jeune au comportement problématique qui décroche est un geste positif.

La connotation péjorative et négative est accolée au décrocheur à cause du fait de “décrocher” et non nécessairement à cause d’un manque d’éducation ou d’une éducation inférieure. Pourtant, les documents officiels qui cherchent à contrer le décrochage soulignent l’importance de la connaissance et du savoir acquis à l’école. Nous croyons que l’origine, l’usage et la fonction des discours, la population à qui ils sont dirigés et la teneur des concepts et idées présentées ont une portée plus définie et pré-déterminée dans la sphère politique (discours officiels). Les arguments contre le décrochage sont plus reconnus, nombreux et circonscrits. Mais pourtant, il y a d’autres perspectives mais elles ne semblent pas s’insérer facilement dans les valeurs sociales:

“D’un autre côté, tu sais, “x” a lâché ses cours. Oui. Mais je vais te dire que j’ai jamais vu un jeune avoir autant de talent à jouer de la guitare et à mener un “band” de musique... Des fois je me dis que c’est donc de valeur qu’on respecte pas ça ou qu’on peut pas encourager ça. Ça pourrait le mener ben loin mais qu’est-ce que tu veux qu’on lui paye pour ça?”

(Jim, père d’un décrocheur)

Encore ici, décrocher du système est présenté comme un acte qui ne pose pas vraiment de problème puisque le système n’a simplement pas pu offrir au jeune des ressources adaptées à sa situation ou à ses demandes. D’autre part, notre société dans ses discours institutionnels ne cherche pas à valoriser le type de qualités que le jeune possède (jouer de la musique dans un groupe), à moins que ce soit d’une façon définie également (concert de musique classique ou d’opéra).

Pour d’autres individus, ce qui est offensif ou choquant est plutôt le “choix” (tel qu’interprété par

nos répondants) que fait le jeune de ne pas vouloir s'adapter, de préférer quitter plutôt que de travailler comme on lui impose. C'est ce qui initierait les attitudes de condamnation plutôt que les tentatives d'aide à réintégrer le jeune au jeune ou à voir le système comme inadéquat pour lui. Il est cependant important de noter le type et la nature des contacts que nos répondants ont avec la clientèle qualifiée de décrocheur puisque les expériences des gens influencent leur perception du phénomène et des décrocheurs:

“Le niveau d'éducation est moins important quand on parle de délinquance ou de criminalité que le fait de “dealer” avec des décrocheurs je pense. Parce que la plupart qui ont décroché de l'école ont la caractéristique d'être décrocheurs sociaux. Ceux-là d'ailleurs représentent presque toute la clientèle de notre service et peu se raccrochent à l'ordre de tous les jours. Beaucoup d'entre deviennent les criminels de demain. Si on regarde le profil des gens qui sont au “pen” présentement je jurerais que c'est au moins à 70% des décrocheurs! De toute façon ils ont eu le choix je suis certaine avant de décrocher et ils ont décidé de le faire quand même pour des centaines de raisons. En fait, pour nous c'est simple, c'est évident “décrocheur un jour, décrocheur toujours” ça a une part de vrai, hum?”

(Julie, agent de probation)

Pour les personnes qui ne sont pas directement impliqués dans l'engrenage du système d'éducation, il peut paraître que le jeune effectue un choix “libre et responsable”, donc condamnable pour les appareils dominants. Il devient alors plus facile de le juger. Pour d'autres, c'est un manque de ressources à offrir au jeune qui détermine le geste du jeune. Mais bref, quand plusieurs acteurs cherchent à s'approprier du phénomène ou du jeune, le pouvoir que certains ont (les politiciens, les experts) rend leur définition et leur appropriation du décrochage scolaire plus officielle.

### 3.3.4 L'appropriation scientifique et le cheminement du "problème"

Pourquoi le phénomène du décrochage scolaire est l'objet de crainte ou d'association avec des comportements sociaux plus marginalisés (délinquance ou criminalité)? Nous croyons que cette appropriation par les discours officiels ou par des organismes officiels (par exemple, le Service de Probation, le Ministère de l'éducation) catalysent la vision négative du décrochage scolaire d'une part à cause de leur nature légitime et "scientifique" pour la population et d'autre part par le contenu "scientifique" de leurs discours. Par exemple, le Service de Probation présentent dans le profil de la clientèle judiciaire une majorité qui a un "degré d'éducation" de secondaire III (réflexion opérée: donc qui a abandonné l'école avant l'obtention standard de son diplôme). Il en découle une généralisation réciproque (donc les jeunes avec moins d'éducation sont plus susceptibles de commettre des délits criminels). L'argumentation de professionnels qui saisissent et présentent le criminel avec un portrait de décrocheur induisent cette association et créer un stéréotype digne d'un automatisme, lorsque présentée à la masse de la population. C'est en suivant cette argumentation que nous avons d'ailleurs qualifié, plus tôt, le décrochage comme un facteur de "peur sociale".

Pour le jeune décrocheur lui-même, la perception exprimée n'en est peut-être même pas une, puisque le jeune "vit" le phénomène et notre entretien avec lui nous a laissé perplexe dans le sens où il ne conceptualise pas de phénomène, de problème, il ne saisit pas son acte comme un fait circonscrit ou défini et se laisse porter par les significations dominantes (le décrochage scolaire est négatif, associé aux moins bons, etc...) en finissant souvent par adopter et jouer le rôle de "moins bon ou de mauvais":

“Décrochage...décrochage, je sais pas moi. J’ai lâché l’école parce que c’était plate, j’apprenais rien de bon et les profs étaient pas corrects. Tsé quand tu veux aller à la toilette et que je peux pas parler pour y aller ... j’ai seize ans quand même! J’étais toujours au bureau du directeur même quand j’avais rien fait! De toute façon chu pas mal sûr que le directeur et mes profs sont contents que je ne sois plus là!!! [...] Ma mère a pas trop aimé ça mais elle s’en fout un peu parce qu’elle voyait ben que ça marchait pas. A (elle) veut que j’y retourne juste pour lâcher mes chums maintenant mais ça me donne rien, là. J’pense que c’est ben mieux essayer de me trouver une job.”

(Bruno, décrocheur)

Pour le jeune qui fréquente avec succès l’école, le système de valeurs qui sert de cadre de référence est tout autre et ce, nous nous en attendions. Il est orienté vers les valeurs des discours institutionnels dominants:

“Lâcher les cours est la pire chose qu’on peut faire. C’est ce que ça prend pour avoir un travail. C’est juste qu’il faut travailler. C’est pas toujours facile mais ceux qui passent pas c’est ceux qui ne travaillent et n’écoutent pas. Ils niaient tout le temps et ils dérangent la classe. S’ils choisissent de lâcher l’école c’est leur problème parce qu’ils vont le regretter plus tard.”

(Arianne, étudiante sec. IV)

Ce qu’à titre analytique nous retenons de la façon qu’ont nos interlocuteurs de conceptualiser et d’appréhender le phénomène du décrochage scolaire est la différence du système de valeurs individuelles, familiales, sociales, politiques et culturelles qui forment le moule de réception des représentations relatives au phénomène du décrochage scolaire et le pouvoir d’emporter le champ de signification du discours qui circule sur la question du décrochage scolaire. Au-delà de ce système de valeurs et de perceptions, il y a aussi l’expérience individuelle des individus et leur position sociale qui viennent renforcer sinon spécifier le positionnement de l’individu face à la nature exprimée d’un phénomène. Ensuite, il y a l’appropriation “scientifique” du phénomène ou

des experts qui ont une définition, une solution et des réponses au “problème” du décrochage, ce qui accentue la légitimité qu’ils ont de discourir sur le problème. Pour le jeune qui n’y voit pas vraiment de problèmes, pour le père qui voit un système d’éducation aux ressources insuffisantes et des valeurs sociales différentes, pour l’enseignant qui trouve que le jeune qui décroche facilite le fonctionnement optimal de la classe et du système, le décrochage scolaire n’est pas problématique. Mais leur discours n’a pas vraiment d’influence dans la construction du décrochage scolaire.

En fonction du modèle théorique de Spector&Kitsuse de “problématisation” sociale, nous visons à entrevoir l’appareillage entre les représentations et discours étudiés sur le décrochage scolaire et cette grille de “problématisation sociale”. Pour notre directeur d’école secondaire, le décrochage scolaire est le résultat d’un long processus et tributaire de plusieurs facteurs qui prennent tous leur source directement sur le terrain. C’est aussi un processus tamisé et remodelé par plusieurs instances politiques ou sociales:

“Dans mes années à moi, aller à l’école était positif, oui. Ne plus aller à l’école n’était, par contre, pas révélateur d’un statut bien différent: le marché du travail était florissant, le coût de la vie était bien plus raisonnable... finalement beaucoup de choses étaient meilleures pour les jeunes. Puis peu à peu, la population a grandi, la structure a changé, les besoins du marché du travail aussi. Avec de plus en plus de jeunes, les systèmes scolaires ont laissé apparaître certaines lacunes. Ils ne fournissaient plus, ils convenaient peut-être de moins en moins avec le rythme accéléré qu’ont pris les choses à partir des années ‘75. Là, comme enseignant j’ai vu la différence: y’a les bons jeunes et les pas bons... bah! Ils ont tous leurs raisons d’être ce qu’ils sont mais il reste que quand on est débordés, on ne les veut pas, les pas bons... ils s’en vont, ils viennent plus au cours et là les parents se choquent et viennent se plaindre. C’est comme ça, sur quelques années, qu’on a mis le doigt sur le décrochage scolaire: tous les jeunes qui abandonnent l’école, pour toutes les différentes raisons possibles -bonnes ou mauvaises-, des parents et des enseignants choqués et fatigués des jeunes flâneurs et une société qui essaye à

tout prix de garder ses jeunes à l'école..."  
(Luc, directeur d'école secondaire)

Encore, un manque de ressources et le changement dans les demandes des structures sociales constituent deux raisons ou deux problèmes qui nous présentent aujourd'hui le décrochage scolaire non comme un problème, mais comme une conséquence "positive" pour le reste du système. Cette vision du décrochage scolaire n'est évidemment pas, pour plusieurs raisons dont les mécanismes n'intéressent pas les fins de notre recherche, portée par les discours dominants.

Par ailleurs, la problématique soulevée par les acteurs sociaux gravitant autour des jeunes nous aide à saisir l'importance que l'enfant demeure à l'école parce que c'est un moyen de monitoriser physiquement ce qu'il fait, mais aussi de le discipliner, ce que les parents n'ont plus toujours la possibilité de faire pleinement. L'école est en ce sens une extension du chaperon familial qui vient pallier à l'éducation intellectuelle et disciplinaire du jeune. De là l'intérêt des groupes "intimes" de pressions qui tentent collectivement de remédier à des conditions qu'ils perçoivent ou jugent dérangeantes ou potentiellement négatives:

"A plusieurs reprises, nous avons initié des actions communautaires pour garder nos jeunes sur les bancs avec l'aide des professeurs. C'est d'une importance sans limite qu'ils soient encadrés, qu'ils apprennent, qu'ils s'insèrent dans des cadres de discipline. Aujourd'hui, les parents doivent travailler. Ils ne peuvent plus autant entrer ... sur un moniteur tous les actes de leurs enfants. C'est plus difficile que cela. Non seulement, il faut sensibiliser tout le monde à l'importance de garder et d'encourager nos jeunes à rester à l'école mais il faut faire travailler les professeurs, les directeurs, les policiers avec nous.

(Jeanne, mère, membre d'une association de parents)

Les pressions et demandes initiées par ces groupes ou par le regroupement de gens concernés par le phénomène, peuvent chacune à leur façon “problématiser” localement le décrochage, tout en suivant ainsi l’orientation des discours institutionnels. Ils deviennent alors des groupes qui se spécialisent sur la question du décrochage scolaire, qui l’identifient et le marginalisent.

Pour Raymond, directeur d’un établissement secondaire, le décrochage pose un problème, parce que c’est une tendance normale, pour une société qui progresse, de chercher des points de problématisation mais que dans des temps définis comme plus difficiles, cette tendance est exagérée et initie davantage de problématiques sociales:

“Vous savez, aujourd’hui, on problématise tout trop vite et pour pas grand chose. Prenez les parents par exemple. Si les enfants sont pas toujours à l’école mais qu’il n’y a pas de sanction faite ou de conséquence fâcheuse, ça passe. Mais si l’enfant a un échec, s’il a fait un mauvais au centre d’achat, s’il fait ârtie d’une bande d’amis dont la culture est peu recommandable ou s’il revient à la maison avec un billet de mauvais comportement alors là, le fait qu’il n’est pas ou est peu à l’école apparaît comme plus grave, plus problématique. Les parents nous appellent, nous disent qu’ils faut encadrer plus leur enfant, qu’il faut monter des programmes pour intéresser l’enfant à l’école, pour le garder chez-nous. Alors là, on regarde avec des lunettes miniaturisantes le phénomène de garder un jeune à l’école, donc de l’empêcher de quitter le terrain scolaire. Les parents ont alors perdu le contrôle et il ne reste que l’école pour “organiser” le jeune”

(Raymond, directeur d’établissement secondaire)

Malgré ses différences et l’importance reconnue d’un cheminement “normal”, le décrocheur scolaire se présente ici moins comme le problème à résoudre que le manque de ressources ou le caractère inadéquat et trop standard des programmes généraux. Les conséquences pour le jeune sont cependant celles qui sont liées au discours institutionnels: différence, marginalisation,

contrôle et sanctions.

Quant au jeune, il semble porté un discours qui se caractérise par son insouciance face au phénomène qui, lui, commence à soulever une certaine controverse dans les milieux locaux publics. Le jeune reconnaît plus ou moins l'inadéquation du système établi par rapport à lui, mais pas encore sa propre déviance par rapport au système dominant:

“Il faut pas en faire une grosse affaire. Ça a pas rapport avec des questions fondamentales tsé... Je ne trame pas de “skipper” un cours pour faire exprès comme j’ai pas fait un plan d’avance pour lâcher mes cours. Ça arrive dans la vie de tous les jours: un jour c’est assez et tu pars parce que de toute façon y’a rien à faire d’intéressant là-bas, à l’école. Ça me dérange pas, chu comme tout le monde sauf que pour moi, les cours, ça marche pas, maintenant en tout cas...”

(Bruno, décrocheur sec. III)

### **3.4 LA PRISE EN CHARGE**

L'établissement du “problème” s’opère donc à première vue sur quelques mois ou années même. Avant que cette nouvelle préoccupation ne fasse naître des structures ou organes sociaux concrets pour sa prise en charge, nous avons donc passé par le stade de la reconnaissance, de la circonscription du phénomène d’abandon scolaire soit en l’associant à d’autres préoccupations déjà existantes comme le flânage et la délinquance ou soit par la pression directe de gens, des groupes ou des personnages influents qui approuvent ou reconnaissent le phénomène comme désormais préoccupant.

Des structures particulières sont alors mises sur pied, des actions spécifiques encadrent le

problème et cherchent des solutions pour le contrer. Par exemple, le projet Vallée-Jeunesse, dans la région de l'Outaouais a été, en 1996, la première initiative visant particulièrement à prévenir et contrer le décrochage scolaire en réunissant parents, professionnels, politiciens, milieux universitaires et éducationnels. A cette étape d'appropriation officielle du problème (étape B du modèle de Spector&Kitsuse), ce sont des agences spécialisées, des groupes de plus en plus reconnus dans les milieux politiques qui prennent en charge le décrochage scolaire. Le discours institutionnel est bien sûr en évidence.

A ce moment, nous voyons apparaître les charges de commissions d'enquête ou les premiers résultats de celles-ci, avec des faits "expertisés", des "chiffres" et des "preuves". Ce sont donc des éléments autres que sociaux ou académiques qui interviennent dans la "formalisation" ou dans la "problématisation" du décrochage scolaire. Il s'agit plutôt d'éléments politiques qui s'imposent par le pouvoir de leur statut et scientifiques, ceux-ci par la rigueur de leurs études. Ils transforment la préoccupation locale en préoccupation sociale et viennent en catalyser la teneur politique et sociale négative:

"C'est pendant cette période-là [1980-1995] que, venant du Ministère, les statistiques, les études... les rapports,... on a mis en évidence le problème du décrochage scolaire et un des points marquants de cette problématique a été le plan d'action sur la réussite éducative du Ministre Pagé. Je suppose qu'on avait besoin de préoccupations politiques..., gouvernementales quoi. Depuis, ça toujours été, et c'est pas nécessairement toujours négatifs leurs actions, ça été des propositions, des tas de recommandations, des visions très et strictement théoriques, presque, mais quand même très engageantes. Pour eux, c'est devenu un problème, un outil politique, un instrument qui joue gros dans leurs enjeux politiques."

(Luc, directeur d'un établissement secondaire)

Les discours politiques, les travaux statistiques, les activités des écoles secondaires et les préoccupations des parents puis de certains intervenants, soumises aux dirigeants des sphères politiques et professionnelles, ont circonscrit précisément le décrochage scolaire comme un problème méritant des solutions. Mais, le débordement du système scolaire, le désintérêt du jeune pour une matière trop standardisée sont aussi considérés comme des facteurs qui mènent vers le décrochage scolaire sans nécessairement reconnaître, du moins pas encore, LE jeune comme responsable du problème social, dans un choix libre et rationnel.

Nos feuilles de codage révèlent des préoccupations locales (succès individuel, critère d'emploi, succès différentiel, différence individuelle, inadéquation du système pour les besoins particuliers du jeune, etc...) non nécessairement officielles ou dominantes, ou politiques et idéologiques (avenir du pays, nouvelles structures et demandes technologiques, norme sociale et professionnelle, connaissance, etc...) en ce qui concerne le fait de décrocher. Mais, il y a toujours ce discours qu'on entend seulement faiblement, qui affirme par exemple que le jeune qui décroche facilite le fonctionnement du système. Ce discours constitue une idéologie concurrente aux valeurs véhiculées, mais sans assez de force pour arrêter ou diminuer la régulation sociale du décrochage scolaire.

Une fois le problème circonscrit à travers les rouages institutionnels et les premières préoccupations politiques sur la question dépassées, on a créé un langage particulier au problème social et on a également commencé à circonscrire la "clientèle" du problème. On a alors peu à peu établi une "pénologie" du système de décrochage scolaire. Les notions de décrocheurs, décrocheurs sociaux, marginaux, délinquance, danger social apparaissent clairement dans les discours de nos interviewés. Et, contrairement aux stades antérieurs, la déviance des décrocheurs

semble marquée et bien évidente. Les feuilles de codage révèlent des associations évidentes entre le “décrocheur” et le “hors-des-normes”, ce qui nous laisse présager que la réalité du décrocheur scolaire comme déviant social est construite et généralement acceptée telle et partagée.

“Il y a effectivement eu plusieurs moyens pris pour contrer le décrochage scolaire autant localement qu’à grande échelle où les gouvernements s’en mêlent. La loi de fréquentation scolaire obligatoire passée en..., hem... dans les années 60 je pense, a été un début où on a réalisé comment l’école était importante au maintien de notre jeunesse. Bon en ce temps encore les sanctions étaient plus ou moins là. Mais aujourd’hui, on ne peut plus laisser passer cela. Il faut que le jeune s’adapte au système, lui, pour réussir. Il faut l’arrêter avant qu’il continue d’aller contre le système toute sa vie! Si on les prend trop tard, “that’s it” le jeune est embarqué dans un système parallèle. Qui dit parallèle dit différent et la plupart du temps, c’est différent négativement: délinquance, criminalité. Ils finissent par subvenir à leurs besoins avec les moyens qu’ils trouvent. Mais vois-tu, le problème est là: il faut rattraper le jeune décrocheur là où il a lâché le système.

(Réjean, directeur d’un centre de jeunesse)

La vision des acteurs sociaux interrogés est relativement différente d’une personne à l’autre, d’une position sociale à l’autre et aussi en fonction du contact relationnel immédiat ou non dans la gestion du système scolaire ou des jeunes. Nous croyons que c’est ce qui vient influencer, du moins, la façon d’interpréter ou de partager le discours institutionnel. La prise en charge du jeune par les structures institutionnelles semble devenir alors une des réponses dominantes proposées à ce désormais problème de “décrochage scolaire”.

### **3.4.1 Les tentatives de gestion sociale du jeune décrocheur**

A partir du moment où le phénomène du décrochage scolaire est identifié, et le jeune identifiable,

se cristallise toujours davantage cette association alors que les tentatives de gestion sociale du décrochage scolaire élèvent le problème de plus en plus haut et identifient l'acteur déviant qu'est le décrocheur plus précisément. Les élèves qui défient le système sont alors beaucoup mieux reconnus qu'avant et leur état est bien déterminé. Par le discours institutionnel dominant, ils sont étiquetés dès lors, et leur étiquette les suit tout au long de leur trajectoire sociale, particulièrement parce qu'ils sont identifiés localement et gravitent normalement autour des mêmes gens et régions. Ils sont alors toujours "reconnus" comme les décrocheurs ou les déviants qu'ils étaient :

"Ces jeunes-là, on peut les avoir avant qu'ils ne soient absorbés par ces systèmes parallèles et criminels. On les voit venir: ils sont toujours en arrière, ils sont absents plus souvent, ils ont des basses notes, ils ont des troubles de comportements, un langage différent, ils viennent de milieux difficiles. Ils sont et demeureront pour la plupart différents, inadaptés aux règles normales. Ils ne font pas que décrocher de l'école, ils décrochent ou ont décroché du système. Point. On a essayé de les réintégrer par exemple avec notre projet Vallée-Jeunesse. C'est un succès oui, mais un succès dans notre sens à nous et dans notre réalité à nous parce qu'on a transformé les échecs du jeune dans le système normal en succès dans sa propre interprétation, dans son propre vouloir et dans ses propres capacités, dans ses rêves et dans... sa réalité. (Notre interviewé prend une longue pause) De toute façon, ils sont pas marqués parce qu'ils ont décroché de l'école mais parce qu'ils ont "abandonné" et s'ils ont abandonné c'est qu'ils sont différents... le problème il est là et c'est ça qu'il faudrait peut-être plus voir. Mais cela, l'employeur, le policier, le juge s'en foutent ... Le jeune vit autour d'eux toute sa vie, il est moulé dans le ciment dans son rôle."

(Luc, directeur d'établissement secondaire)

Dans ce que nous raconte notre interviewé, les maux et les perspectives des gens sont liées par la "légitimité" et le pouvoir des discours institutionnels. C'est un discours légitimant la gestion de ces jeunes décrocheurs par les appareils de pouvoir qui apparaît. Quand le régime de sanctions est mis en application, c'est qu'il est opéré sur une clientèle particulière et définie. C'est une

catégorie identifiée, dont le portrait a été statistiquement tiré et qui permet des projections ultérieures. Le champs de la population déviante ou constituant le phénomène déviant est désormais apte à être “géré” et des actions de régulation, pour contrôler et la population déviante et le problème sont entreprises.

L'émergence, la reconnaissance, la cristallisation et les justifications inhérentes à rendre un phénomène problématique déviant (incluant la population qui constitue le problème) sont alors, à l'étape de l'intervention, toutes complétées:

“Une fois nos jeunes décrocheurs ou dérangeant identifiés, on les accroche en passant dans le projet et on les recadre dans une réalité normale. Ils ont aussi besoin de d'autres types d'aide souvent à cette étape-là: soutien psychologique, cercle social acceptable, valorisation personnelle, vivre des succès à travers des choses qu'ils aiment et qu'ils peuvent réussir pour apprendre à avoir confiance en eux. Ceux qu'on réchappe, un sur dix, ça rend compte de nos efforts. Les autres se ramassent en-dedans, sur le B.S ou simplement restent instables toute leur vie!”

(Raymond, directeur d'établissement secondaire et membre de direction d'un projet d'organisation contre le décrochage scolaire)

C'est surtout au moment de discuter des paramètres de certain projet spécifiquement orienté contre le décrochage scolaire par exemple, ou des différentes initiatives régionales entreprises contre le décrochage scolaire qu'on parle de “décrocheur” et du danger de décrocher pour le jeune mais surtout pour la “société”:

“ Pourquoi l'intervention contre le décrochage scolaire? Ben... c'est simple: il faut les attraper avant qu'ils ne se lancent dans des entreprises délinquantes ou qu'ils se fusionnent en petits groupes parallèles. Ces petits groupes sont tous pour la plupart nos criminels de demain. Ils sont absorbés par un monde qui leur paraît plus accueillant que le nôtre... Regardez qui on retrouve derrière

les barreaux! Enfin, je ne veux pas insinuer trop de choses pour alimenter encore plus les deux pôles du système d'un jeune différent mais la preuve est là. Même au centre, ici, peu ou pas de jeunes ont un curriculum scolaire sans abandon."

(Réjean, directeur de centre de jeunesse)

Dans cette perspective, nous sommes aptes à nous rendre compte que le décrochage scolaire est effectivement encore plus "problématique" lorsque nous nous heurtons à l'incapacité des structures à empêcher ou éliminer ce phénomène qu'on a construit peu à peu comme un problème:

"Mais après ça tu sais, ils vont chercher des spécialistes, des psychologues, des intervenants qui sont supposés aider et changer le jeune. Changer le jeune alors qu'il faudrait qu'ils changent notre entier système d'éducation, le milieu familial et le cercle d'amis du jeune, ses valeurs, ses ambitions... Finalement, on grandit le problème en essayant de l'enrayer, de le combattre avec tous genres d'arguments... et c'est pas mauvais... Le problème alors, est au niveau interne, à l'école même avec les enseignants et le personnel. On ne veut plus de l'élément dérangeant mais ce faisant, on le sanctionne pour la vie. Ici, y'a pas de conscientisation cela et y'a pas toujours les ressources pour "dealer" avec le jeune qui décroche."

(Jean, directeur, école secondaire)

Comme dans plusieurs autres situations (par exemple, la folie, la criminalité, la maladie sous l'égide de la thérapie) l'appropriation par la scène politique et thérapeutique (dans l'idée "d'aide" imposée) du fait que les jeunes quittent l'école est devenue, constitue une catapulte, un levier de projection vers la problématisation sociale du phénomène mais aussi de la marginalisation du jeune qui peu à peu marque son caractère de déviance par rapport la normalité du cheminement scolaire attendu par les discours institutionnels.

### 3.5 LA NORMALITÉ, EN RÉSUMÉ

Nous avons tenu à cette présente partie afin de spécifier certains mécanismes de construction qui nous ont paru impératifs dans la construction d'une déviance sociale. La base de la perception première d'un phénomène perçu comme dérangeant, menaçant ou problématique est grandement influencée, par les expériences personnelles, les valeurs, la position sociale des individus et leurs propres idéaux et les idéologies dominantes. De là, d'ailleurs, nous avancerons que la construction de la réalité et particulièrement de la déviance (délinquance, décrochage, prostitution) est en fait une construction politique, dynamisée par un processus de définition politique. Un de nos interviewés nous souligne l'importance de la perception de la "normalité" et de ce qu'elle devrait être dans le processus de définition de ce qui est déviant. Ainsi, tout un champs interprétatif, de croyances et de valeurs assurent le maniement ou la direction de "l'administration" d'un objet déviant:

"Le problème est alors une conséquence directe ou indirecte de la gestion sociale inadéquate et marginalisante du milieu social, scolaire et familial [...] des éléments non-normalisés, qui n'entrent pas dans la définition des valeurs sociales. Et chacun a ses valeurs, ses moyens... certains sont plus raisonnables et acceptés que d'autres"

(Réjean, directeur d'un centre de jeunesse)

Gérer le décrochage scolaire, chercher à le réguler constituent pour les discours institutionnels une intervention adéquate vers la normalité, leur normalité. Cette normalité, nous l'avons vu, n'est pas nécessairement applicable à la réalité dans la dynamique même des établissements secondaires. Mais, elle est dominante et transportée par des structures qui ont le pouvoir de la faire reconnaître comme légitime.

Les données organisées par nos feuilles de codage nous démontrent la relativité de la perception du décrochage scolaire d'une sphère à l'autre mais ont présenté la tendance générale à appréhender négativement le décrochage scolaire pour un secteur social dominant (rapports gouvernementaux, rapports des experts, etc...). Par ailleurs, le positionnement social des individus et leur pouvoir d'ingérence dans les systèmes dominants sont des facteurs qui influencent le caractère déviant d'un phénomène. Un de nos interviewés nous rappelle les intérêts personnels des personnages qui gravitent autour de l'identification d'un phénomène comme "problème":

"De l'interne, il n'y a pas de conscientisation parce qu'il n'y a pas d'avantages politiques à cette conscientisation. Je veux dire, les enseignants sont débordés, ils ne peuvent s'adapter, eux, ou les programmes, à tous les types de jeunes. En ce sens, ils ne chercheront pas à empêcher un jeune de décrocher et le décrochage scolaire n'est pas un problème [...]."

(Luc, directeur d'établissement secondaire)

Alors, pourquoi une telle version est dominante ou a préséance sur une autre? C'est par le pouvoir reconnu de certains segments sociaux à définir, reconnaître et sanctionner des événements sociaux, comme la sphère politique par exemple ou la sphère professionnelle. Ainsi, les acteurs positionnés dans ces sphères reçoivent les préoccupations, pressions et les considérations politiques et sociales. Par exemple, à travers les chiffres, les sondages, les études sur l'importance de l'éducation transportés dans les discours de ces sphères sur "l'ampleur" du décrochage scolaire ou sur son profil relié aux personnes ayant un dossier criminel, il est évident qu'on catalyse l'importance du fait d'abandonner l'école au secondaire et conséquemment, nous ne laisserons pas si facilement les jeunes décrocher. Et nous avons vu que les tentatives de gestion du phénomène et de la catégorie des décrocheurs est un autre facteur qui cible toujours davantage la nature déviante et problématique du décrocheur.

Il y a également un autre volet qui touche l'échelle de référence et d'interprétation du décrochage scolaire et particulièrement du décrocheur comme déviant. Nous l'avons exposé brièvement plus haut comme l'idée de "localisation ou de communauté". A une échelle plus restreinte, le phénomène de reproduction de l'ordre social et des éléments qui en dévient est plus facilement identifiable ("le fils du voisin a abandonné l'école et il s'est fait prendre à fumer un joint au centre d'achat") et le jeune décrocheur se voit alors saisi d'abord dans ce qu'il fait (abandonner et ou s'adonner à des activités plus ou moins acceptées socialement), mais ensuite dans ce qu'il est ("décrocheur" ou "différent") et dans ce qu'il sera et restera (un ancien décrocheur ou un D.E.P sans D.E.S.).

Au niveau de la perception du décrochage scolaire, nous avons donc noté qu'il est possible d'apporter une configuration particulière à deux variables, bien que celles-ci puissent être aléatoires. Nous retrouvons donc la mention fréquente de "schémas d'explications" qui regroupent des attentes particulières d'un système dominant et des besoins différents auxquels le système ne peut répondre par manque de ressources d'une part et par opposition à la normalisation sociale dominante d'autre part. Mais ceci, le discours officiel ne l'emporte pas dans ses significations sur le décrochage.

Ces besoins différentiels sont par ailleurs les produits du milieu familial, du groupe d'appartenance, des pressions subies par le jeune, finalement, d'éléments qui, déjà dissemblables à la situation normale, peut préparer sa marginalité, ses difficultés d'insertion sociale dans le système d'éducation et ses difficultés scolaires qui le mènent à abandonner un milieu où il vit presque comme un étranger.

Deuxièmement, nous retrouvons une valorisation différentielle (accentuée par la portée des discours institutionnels) de certains rôles et de certaines fonctions sociales comme par exemple obtenir un D.E.S. sans avoir décroché. Cette vision implique par le fait même une dévalorisation qui mène à une réaction de problématisation parce qu'associée, de plus, avec des situations sociales non désirées (oisiveté, délinquance, irresponsabilité, ignorance, etc...):

"On en est venu à voir comme ça le décrocheur comme une personne pas intelligente, pas intéressée, pas responsable avec aucun mandat social positif. Si on regarde comme il le faut d'ailleurs -et c'est peut-être vrai- tant que le jeune n'a pas décidé de prendre un autre chemin, lui-même réalise que ça le mène nulle part. Ce sont justement ces stéréotypes, ces attentes sociales qu'il faut modifier et se rentrer dans la tête qu'un bon plombier n'a pas besoin de savoir l'intégrale du sin et du cos. Et d'où vient l'idée d'associer la connaissance du nom du Premier Ministre pour effectuer une job parfaite quand t'es spécialiste en engineering?"

( Luc, directeur centre de jeunesse)

Ainsi, pour nous, la trajectoire sociale du décrochage scolaire emprunte la voie de la construction de la déviance sociale, celle même (avec les variations conceptuelles avec lesquelles nous avons travaillé bien sûr) caractérisant le crime et le criminel. Nous la caractérisons comme une voie qui démontre la dynamique de construction sociale d'un *objet* constituant de la réalité, parmi d'autres, dont la construction est issue de processus *politiques* et, par les tentatives de régulation qui y sont appliquées, qui identifie et précise une catégorie de déviants sociaux: les décrocheurs.

Les rapports gouvernementaux offrent des synthèses organisées des discours dirigeants, des valeurs qu'on (classes dirigeantes ou dominantes) veut y imposer et de ce que l'on attend de ceux qui reçoivent l'information (la population). Ils prônent cependant une réalité peut-être trop

idéaliste pour ceux qui doivent confronter directement chaque jour un jeune au comportement problématique qui veut décrocher. Mais la question reste entière: même si le jeune décroche et facilite le fonctionnement du système, il demeure toujours un “décrocheur”...

## CONCLUSION

Notre société et notre communauté en permanente continuité, initient ou réaffirment de nouveaux besoins à l'échelle socio-politico-économique et y font correspondre des normes et des moyens nécessaires à leur atteinte. L'éducation est un de ces moyens "proposés et acceptés" par les normes sociales, qui suit les mouvements et demandes sociales. C'est pourquoi décrocher de l'école devient un terrain glissant ... vers la marginalisation et la sanction sociale. Nous avons travaillé à connaître autant le point d'ancrage de l'école dans notre société que la signification de son abandon dans notre région, dans notre culture puisque nous connaissons la relativité de l'apparition et de l'existence de tout phénomène.

À travers la réalité de la société québécoise, nous sommes donc devant un système d'éducation motorisé par des idéaux construits socialement et alimentant des attentes standardisées aux besoins modernes et encore "idéaux" de notre société. Les discours institutionnels officiels dominants sont les principaux éléments propagateurs et légitimants de cette vision patibulaire du décrochage. Cependant, cette uniformisation "politique" laisse dans l'ombre des cas particuliers, différents dont les moyens (valeurs inculquées, milieux difficiles, modes de prise en charge, etc...) ne correspondent aucunement aux attentes établies mais aussi dont l'action de décrocher est un "bien" pour le reste du système.

Malgré tout, même facilité par le décrochage des jeunes différents, ce système a pour effet de marginaliser une catégorie de personnes qu'on qualifie de défavorisées, sur certains plans, par rapport aux demandes qui leurs sont adressées par les structures dominantes. Et, alors s'enclenche le mécanisme de tentative de gestion sociale et par conséquent, de l'imputation d'un rôle marginal, d'un rôle déviant, déviance qui sera, dans plusieurs situations confondue ou associée à des "déviances" comme la délinquance. Nos résultats d'une perspective locale nous ont semblés bien

circonscrits puisque l'effet "local" est plus marginalisant (communauté, connaissance du voisinage et facilement identifiable d'une portée d'étude où les variables sont individuelles. La "localisation" du phénomène explique aussi pourquoi décrocher dans d'autres pays, d'autres époques, sous l'égide de d'autres valeurs et de d'autres normes n'est pas une préoccupation, ni même un problème au niveau social ou politique et les jeunes décrocheurs sous cette appellation, n'existent pas comme classe à part. C'est donc dire qu'à une échelle locale ici au Québec, les pressions du discours institutionnel et son contenu par rapport à la question du décrochage sont des éléments qui dominent la réalité, même différente, de ceux qui vivent sur le terrain avec le décrochage.

Mais revenons à notre tentative initiale de poser l'objet d'étude: nous avons travaillé à explorer la nature d'un phénomène, d'un *objet* constituant de la *réalité* qui emporte avec lui tout un champ de signification. En fait, nous avons exploré comment le décrochage scolaire ou l'acte d'abandonner l'école pour un jeune est *un problème*, un phénomène bien identifié, auquel on réfère à partir d'une définition précise (dans les textes de loi par exemple où on y réfère par "fréquentation obligatoire") et qui vise une catégorie particulière d'acteurs sociaux, les décrocheurs. C'est le fait que quelques décennies passées, vers les années 1950, quitter ses cours ne constituait ni une préoccupation, ni un problème auquel on rattachait un concept ou un terme particulier qui nous a incité à questionner l'objet de cette façon. La vision dominante se rattachait peut-être plus à la facilitation du système de travail à la maison (l'aide aux champs) par la présence du jeune à la maison, qu'à son absence à l'école.

Nous avons aussi présenté l'objet comme le résultat d'un processus de construction sociale qui a pour effet des conséquences marginalisantes concrètes pour la catégorie d'individus englobés

par cette définition. Nous avons pu relever comment les différentes sphères sociales saisissent le phénomène du décrochage scolaire et à partir d'un examen individualisant en construisent une catégorie de décrocheur, catégorie qu'on tente ensuite de gérer ou d'en prévenir l'apparition. C'est ce qui a pour effet direct d'identifier un groupe particulier et de l'évincer du champ des normalités sociales.

Nous avons de plus exposé le décrochage scolaire comme un objet dont la construction politique est dynamisée par l'interprétation et la compréhension respectives de plusieurs acteurs sociaux et de rapports d'ensemble qui gravitent autour de l'objet. Nous avons compris au cours des entretiens et de l'analyse de contenu que la position sociale des individus, les valeurs inhérentes à leur rôle et leur propre échelle de valeur et expériences personnelles viennent tamiser la perception que les individus ont du décrochage mais aussi leur façon d'en imposer leur vision et les actions propres à supporter leur comportement par rapport au phénomène.

Finalement, nous avons posé le décrochage scolaire comme un objet dont le traitement renvoie aux principes de régulation sociale des déviances, des problèmes sociaux. Au cours des différentes étapes de construction d'un problème social, il y a l'apparition des tentatives de gestion et de contrôle du phénomène et de la catégorie qui le constitue. Les décrocheurs deviennent l'objet de toutes sortes d'interventions communautaires, familiales, thérapeutiques, scolaires, interventions qui ne viennent que circonscrire et cristalliser le décrocheur dans une catégorie à part et, préoccupante, suivant dans cette perspective le positionnement des discours institutionnels.

À travers ce processus de construction, et de là toute la valeur et la portée de ce travail, nous avons vu que le discours institutionnel dominant parle d'une réalité qui n'est pas la même partout:

le décrochage scolaire n'est pas nécessairement un problème social si on comprend qu'il vient faciliter l'opération d'un système déjà débordé. Il reste que les décrocheurs portent tout de même la même étiquette de décrocheur ou de déviant à cause du pouvoir emporté de définir des discours et institutions dirigeantes.

Nous avons relevé une preuve à notre avis concluante de la construction *politique* du décrochage: dans le geste d'abandonner l'école, il y a deux positions, deux visions mais une seule sera dominante ou emportant plus de pouvoir avec elle. A l'interne, il y a peu d'informations qui circule et d'ailleurs on ne perçoit pas le décrochage scolaire comme un problème puisqu'il a plutôt comme fonction d'alléger le système d'éducation. De l'externe, les statistiques et rapports officiels inquiètent puisqu'ils ont déjà comme fonction d'emporter avec eux tout un champs de signification. Quitter l'école secondaire, surtout avant l'âge adulte, avant l'obtention d'un D.E.S. est une étiquette négative qui demeure associée à une image négative et ce, même si le jeune s'engage dans un programme professionnel (coiffure, arts, etc...). De ces visions, il y en a une dominante qui transporte un discours soutenu par la classe qui le tient ou par le pouvoir de celui qui distribue ce discours marginalisant (l'intervenant, le parent qui reconnaît le problème scolaire de son jeune et la sphère politique qui non seulement reconnaît mais circonscrit et confirme le phénomène déviant.)

Il est évidemment surprenant et même peut-être peu rassurant de voir le décrochage scolaire, non plus comme un fait négatif bien arrêté et circonscrit, et ce, peut-être considérant l'extension de sa construction autour de la relation qu'on y fait avec la délinquance et les échecs futurs d'un jeune décrocheur. Mais faut-il rappeler dans notre perspective de recherche, et cette vision n'est peut-être pas agréable pour certains, que c'est nous qui catalysons le jeune décrocheur dans sa situation

de délinquance et qui initient ses échecs futurs par la problématisation, la marginalisation, que nous avons construites autour de la notion du décrochage scolaire. Berger & Luckmann (1986) le disent, notre organisation est le produit de notre construction mais nous sommes aussi le produit de notre organisation... Pour le décrochage scolaire comme pour les autres phénomènes de déviance sociale, il n'y a pas de solution universelle parce que la réalité n'offre pas les mêmes moyens à tout le monde.

Dans toute construction sociale, il y a justification, légitimité ou ... monopolisation politique des champs d'interprétation, d'application et de sanction autour des phénomènes tels que construits. Le décrochage scolaire nous a intéressé dans cette perspective par rapport à notre propre expérience personnelle de succès scolaire et par rapport à ce monde éthique professionnel dans lequel nous travaillons (sphère politique, professionnelle et communautaire), monde qui donne moins de crédit ou de chance à quelqu'un qui a un jour décidé de laisser l'école pour ses propres raisons. Pour nous, c'est se heurter aux pressions d'uniformisation d'un système social politisé. Pour nous c'est construire une catégorie à part -les décrocheurs- qu'on catalyse plus facilement et rapidement dans le rang des déviants sociaux. Et pour nous, la portée de ce travail de recherche consiste à persister, à s'opposer à ces tendances uniformisantes parce que sans différence, sans changement, il n'y a point d'évolution et sans questionnements "de ce qui est", il n'y a point d'amélioration...

## ANNEXES

## ANNEXE 1

Tableau des principales caractéristiques personnelles, familiales et scolaires des décrocheurs potentiels. (Gouvernement du Canada, 1992: 6)

[Notre attention vis-à-vis ce profil des décrocheurs nous a intéressé surtout par rapport à la nature déviante et péjorative des caractéristiques présentées].

### PERSONNELLES

Manque de confiance en soi  
Faible estime de soi  
Pensée magique  
Peu d'habiletés sociales  
Difficulté à se projeter dans l'avenir

### SCOLAIRES

Retard  
Échecs  
Absentéisme  
Manque d'organisation personnelle  
Manque des ressources à l'école  
Manque de stabilité et de continuité des programmes d'aide

### FAMILIALES

Histoire d'abandon dans la famille  
Pauvreté financière et culturelle  
Parents peu scolarisés  
Études peu valorisées  
Faible implication des parents à l'école  
Problèmes intra-familiaux

## ANNEXE 2

### Consignes Générales et sous-consignes des entretiens

#### Consignes générales:

Que représente le décrochage scolaire pour vous?

Qu'est le décrocheur scolaire pour vous?

Où se situe l'école dans notre société par rapport à l'importance et la nécessité qui y sont reliées?

#### Sous-consignes:

- à quoi associez-vous le décrochage scolaire et le décrocheur?

- pour quoi se préoccupe-t-on du décrochage scolaire?

- commentez la relation entre la délinquance et le décrochage scolaire?

## ANNEXE 3a

### Feuille de codage

#### *A- Analyse des entretiens*

Nom de la personne : \_\_\_\_\_  
 Fonction ou position sociale: \_\_\_\_\_  
 Sphère de représentation (à partir de l'échantillonnage): \_\_\_\_\_  
 Durée de l'entretien: \_\_\_\_\_

Thèmes	Temps/espace (Sec. ou cm2)	Fréquence	Ordre
<b>éducation -importance</b> -avec-			
avenir de la province ou du pays	_____	_____	_____
succès individuel ou personnel	_____	_____	_____
succès social	_____	_____	_____
obtention du diplôme secondaire	_____	_____	_____
obtention du diplôme collégial	_____	_____	_____
connaissance	_____	_____	_____
critère d'emploi	_____	_____	_____
croissance, entreprise et argent	_____	_____	_____
système scolaire	_____	_____	_____
fréquentation d'institution scolaire	_____	_____	_____
norme sociale	_____	_____	_____
norme professionnelle	_____	_____	_____

Thèmes	Temps/espace (Sec. ou cm2)	Fréquence	Ordre
<b>décrochage scolaire</b> -avec-			
norme sociale	_____	_____	_____
norme professionnelle	_____	_____	_____
norme scolaire	_____	_____	_____
élitisme, favoritisme	_____	_____	_____
système standardisé d'éducation	_____	_____	_____
différence individuelle	_____	_____	_____
succès différentiel	_____	_____	_____
condition objective/neutre	_____	_____	_____
danger social	_____	_____	_____
problème	_____	_____	_____
besoin de solution	_____	_____	_____
délinquance	_____	_____	_____
système de justice	_____	_____	_____
enrayer	_____	_____	_____
chômage	_____	_____	_____
pas d'avenir	_____	_____	_____
ignorance	_____	_____	_____
oisiveté	_____	_____	_____
famille	_____	_____	_____
peur	_____	_____	_____

## ANNEXE 3b

### Feuille de codage

#### *B- Analyse de contenu des documents écrits*

Source- Nom des documents écrits : \_\_\_\_\_  
Usage ou population-ciblée par le document: \_\_\_\_\_  
Sphère de représentation (à partir de l'échantillonnage): \_\_\_\_\_  
Longueur ou nombre de pages du documents: \_\_\_\_\_  
Pages ou chapitres utilisés: \_\_\_\_\_

Thèmes	Temps/espace (Sec. ou cm2)	Fréquence	Ordre
<b><u>Éducation -importance</u></b>	-avec-		
avenir de la province ou du pays	_____	_____	_____
succès individuel ou personnel	_____	_____	_____
succès social	_____	_____	_____
obtention du diplôme secondaire	_____	_____	_____
obtention du diplôme collégial	_____	_____	_____
connaissance	_____	_____	_____
critère d'emploi	_____	_____	_____
croissance, entreprise et argent	_____	_____	_____
système scolaire	_____	_____	_____
fréquentation d'institution scolaire	_____	_____	_____
norme sociale	_____	_____	_____
norme professionnelle	_____	_____	_____

Thèmes	Temps/espace (Sec. ou cm2)	Fréquence	Ordre
<b><u>décrochage scolaire</u></b>	-avec-		
norme sociale	_____	_____	_____
norme professionnelle	_____	_____	_____
norme scolaire	_____	_____	_____
élitisme, favoritisme	_____	_____	_____
système standardisé d'éducation	_____	_____	_____
différence individuelle	_____	_____	_____
succès différentiel	_____	_____	_____
condition objective/neutre	_____	_____	_____
danger social	_____	_____	_____
problème	_____	_____	_____
besoin de solution	_____	_____	_____
délinquance	_____	_____	_____
système de justice	_____	_____	_____
enrayer	_____	_____	_____
chômage	_____	_____	_____
pas d'avenir	_____	_____	_____
ignorance	_____	_____	_____
oisivité	_____	_____	_____
famille	_____	_____	_____
peur	_____	_____	_____

## ANNEXE 4a

### FICHE DE SYNTHÈSE D'ENTRETIENS no.1

Contact: X

Position: Directeur Ecole Secondaire Y

Date: 24 Avril 1997

Rencontre: Son Bureau

#### 1. Thèmes ou Questions importantes relevés-es dans ce contact

##### Nature du décrochage scolaire

Problème. Conséquence directe ou indirecte de la gestion sociale inadéquate et marginalisante du milieu social, familial des éléments non-normatifs ou non-normalisés.

Acceptable dans une perspective fonctionnaliste. i.e. considérant le fonctionnement possible et réussi des décrocheurs au niveau du D.E.S. dans d'autres domaines et la nécessité de remplir des rôles qui ne demandent pas un secondaire pour performer (camionnage, taxis, etc...)

-Pourquoi?

Valeurs sociales, croyances politiques, avancement technologique, conditions sociales imposent un rôle à adopter.

##### Importance sociale du D.E.S. et de l'école

Prise en charge de l'éducation des jeunes pour les rendre capables de s'insérer dans le fonctionnement de la société et d'agir en fonction des valeurs que la société veut et pour en faire des citoyens à part entière. La société a décidé qu'on sanctionnait ceci avec le D.E.S et que celui qui n'a pas cela n'entre pas facilement dans le fonctionnement social.

##### Origine de la conscientisation au décrochage scolaire

Plan d'action de certains membres politiques élaboré suite à des statistiques, des études et les considérations soulevées par les discours de différents paliers sociaux.

Agences externes: Politiques Gouvernementales et études. Propositions et visions strictement théoriques, politiques mais engageantes. Pour eux, c'est un problème, mais ils en font surtout un instrument politique, un enjeu politique. Les rapports à n du Ministère, à n social, à n de la Commission Scolaire, sur une base statistique mettent en évidence le problème du décrochage. C'est par le canal de l'école qu'on a décidé, socialement, que les jeunes participeraient au fonctionnement social tel qu'attendu.

Agences internes: Personnes impliqués directement avec les jeunes s'aperçoivent de leurs difficultés, de leur inadaptation avec le système. Manque d'info. et de sensibilisation dans l'intérieur du système. L'élimination d'un jeune problématique est OK pour eux. L'effort est trop demandant en plus de tous les autres facettes de leur travail. Ils en font un problème en théorie mais non en pratique.

##### Causes du Décrochage scolaire (D.S.)

Causes internes: Exigences fondamentalement académiques cognitifs pas réalistes pour certains jeunes et pour les besoins réalistes

de la société. Les attentes par rapport aux jeunes deviennent irréalistes à cause des demandes de l'externe.

Causes externes: Milieu familial problématique. Milieu social: influence de groupes, d'amis, marché du travail prématuré, télévision, culture des valeurs véhiculées par ces milieux. Demandes sociales trop élevées et irréaliste

Processus: Le jeune n'est plus capable de répondre à ces demandes: cela devient un mécanisme auto-destructeur s'il reste dans ce milieu scolaire trop différent de lui. Rester, ça le perturbe et le dévalorise davantage. Les moyens qu'on utilise ne correspondent pas aux besoins du jeune, ils ne sont pas adéquats et le système a des limites qu'on ne peut dépasser.

Perspective sur le décrocheur, conséquences du D.S: C'est une étiquette à laquelle il peut échapper s'il retourne se chercher une compétence quelconque et s'il se forge des qualifications et aptitudes qui correspondent aux demandes -peut-importer si elles sont justes- du marché. Jusque là, c'est perçu comme une situation d'échec sociale avec toute la spirale que cela entraîne à n estime de soi, confiance, insertion sociale, de la dévalorisation sociale, etc...

##### Intervention, Solutions, Prévention

1) Prévention du D.S.= société doit remettre en question ses valeurs et l'accessibilité à ses idéaux. Modifications des approches pédagogiques: il faut augmenter la place de la relation affective entre le jeune et l'enseignant, tenir compte

des styles d'apprentissage. Marges de manoeuvre qui permettent d'adapter les programmes aux vrais besoins des jeunes, à leur type d'apprentissage. Axer sur coopération + que compétition. Plus d'évaluation formative vs sommative. Meilleure gestion de classe (temps, espace, fonctionnement). Insertion de projets spéciaux adaptés spécialement. Si cela ne fonctionne pas: réseaux des affaires sociales, policiers après la famille. Différentiation des techniques d'apprentissage, adaptation aux forces de l'élève, modifications des structures. Comprendre que c'est pas pq que le jeune décroche qu'il n'y a pas de place pour lui dans la société (taxi, plomberie). Il faut revaloriser emplois professionnels pratiques: réajuster nos exigences et attentes vers

2) On doit travailler au niveau familial: resserrer les liens, réajuster les valeurs... il faut donner au jeune le message que l'école, c'est important ici dans notre société.

### 2. Résumé des Informations Recueillies sur les Questions-Cibles

Le décrochage scolaire est un problème parce que les agences externes supérieures influentes et politiques de la société le définissent comme tel en valorisant l'intellectualité au détriment du pratique.

### 3. Autres Eléments Apparus comme Révélateurs, Frappants, Stratégiques ou Intéressants?

Résistance à entrevoir le décrochage scolaire comme un problème par manque de ressources à investir et par convenance positive pour les personnes travaillant dans le milieu et se libérant alors de charge négative lorsque le jeune marginal décroche.

Contradiction = causes: externes à l'école et plus loin il mentionne que le système scolaire ne répond pas de façon au vrai besoin du jeune. En outre, il faut changer les structures, valeurs et visées du système scolaire et des programmes d'enseignement.

Constatation: Il se réfère peut-être aux causes externes comme venant des structures scolaires et sociales (demandes trop élevées et irréalistes) lorsqu'il parle d'interne et des ressources humaines (profs et directeurs ou personnel de soutien) pour les causes "internes".

### 4. Quelles Questions-Cibles ou Nouvelles envisager pour le Prochain Entretien?

Criminalité et délinquance: lien

## ANNEXE 4b

# FICHE DE SYNTHÈSE D'ENTRETIENS no.2

Contact: Z

Date: 20 Juin 1997

Position: Directeur Centre Jeunesse x

Rencontre: Son Bureau

### 1. Thèmes ou Questions importantes relevés-es dans ce contact

Nature du décrochage scolaire -Résumé Représentation de l'échec d'un système: incapacité du système à répondre à des besoins particuliers des jeunes. Phénomène précipité par les acteurs immédiats (professeurs) de facilitation du fonctionnement du système (épurer le système). Phénomène amplifié et continué par le processus externe de marginalisation sociale; d'étiquetage, finalement de synonyme entre le décrochage scolaire et social. Distance entre les valeurs sociales, personnelles -du jeune- et les moyens qui lui sont accessibles. Situation de notre société: progrès, valeurs, idéaux, nécessités. Sentiment d'appartenance plus fort et plus ancré avec des systèmes parallèles déjà marginalisés qui offrent des moyens accessibles à la situation du jeune vs son incapacité à atteindre les normes sociales.

Il y a des attentes sociales qui se sont fabriquées avec l'évolution des valeurs, structures, modernités sociales et qui dévoilent certaines étapes dans l'éducation du jeune (diplomation).

Donc, nature du décrochage scolaire est bipolaire: facteurs reliés au jeune et facteurs reliés aux représentations des instances sociales différentes et/ou dominantes. Ce qui résulte en une non-adhésion aux valeurs sociales dominantes ou dirigeantes. Les valeurs sociales dominantes déterminent les limites et représentations du bien du mal du faire et du ne pas faire. Elles déterminent les idéaux, cheminements et attentes de "l'enfant social idéal".

## Origine de la conscientisation au Décrochage scolaire

### Pourquoi le décrochage scolaire est un problème?

Décrochage scolaire est problématisé: la peur du crime y est associée car "crime" est pauvreté, oisiveté, marginalisation, milieu défavorisé et le décrocheur devient révélateur et/ou indice ou précurseur de ceci. Le décrochage scolaire est alors relié au décrochage social; ce qui lui donne sa nature péjorative et, en vertu du processus qu'on a vu, ce qui n'est pas nécessairement vrai. Le rôle de l'école de transmission des valeurs amène le jeune, normalement, à performer à être compétitif dans ce qu'on attend le plus de lui. Parce que les structures sociales sont toujours en mouvement, l'école est vue comme s'ajustant, elle, constamment. Il y a une perception fondée dans la nécessité de l'école mais il y a aussi une illusion parce que les jeunes initialement défavorisés en partant, ils ne peuvent pas se sentir non plus compétitif. Il ne se sent pas correspondre aux bases initiales: tout se présente vraiment comme une illusion. Il y a de bonnes intentions derrière ceux qui normalisent et pensent le système mais les ressources sont insuffisantes pour accommoder tout le monde.

Importance sociale du D.E.S. et de l'école Rôle important de l'école dans la société catalyse la marginalisation d'un décrocheur. Les parents ne peuvent pas subvenir assez fortement, standardisé à l'éducation des enfants et l'école est un système qui a été pensé sous un modèle parental pour prendre en charge le jeune. Il y a donc la croyance d'établir que s'il n'y a pas de système scolaire, il n'y a pas de prise en charge. L'école est le tremplin pour inculquer les valeurs sociales à adopter. C'est un moule organisé de transmission des valeurs socialement acceptables.

### Causes du Décrochage scolaire (D.S.)

**Demandes sociales vs besoins du jeune vs ressources disponibles**

Causes internes: Démotivation personnelle et sociale: décrochage général. Système de causes à effets, de perception interprétation, standardisation. Microscopique: Besoins et intérêts du jeune, situation familiale.

Causes externes: Mauvaise organisation sociale, existence de structures qui ne correspondent pas ou ne semblent pas correspondre à une partie particulière, faible, de la population. Macroscopique: rôle école, peur sociale oisiveté/ignorance

Dynamique: Prise en charge du jeune mal inséré par un système parallèle -plus souvent déviant- où le jeune se sent bien, où on lui donne une valeur, de l'attention où il adhère plus rapidement. Cette prise en charge autre par un système extérieur facilite alors le fonctionnement du système dominant de la société par l'évincement des éléments dérangeants

(contradiction).

Plus tard, il demeure un décrocheur parce qu'il n'est pas compétitif dans des structures générales qui correspondent aux valeurs et idéaux sociaux visés.

**Perspective sur le décrocheur, conséquences du D.S:** Lien opéré par la société entre décrochage scolaire et décrochage social, délinquance, marginalité = danger... (valeurs)

## 2. Résumé des Informations Recueillies sur les Questions-Cibles

### 3. Autres Eléments Apparus comme Révélateurs, Frappants, Stratégiques ou Intéressants?

Résistance à entrevoir le décrochage scolaire comme un problème par manque de ressources à investir et par convenue positive pour les personnes travaillant dans le milieu et se libérant alors de charge négative lorsque le jeune marginal décroche.

Si décrochage scolaire, social et délinquance sont catalysés d'une part par des attentes sociales, une partie de la solution envisagée devrait être l'ouverture vers d'autres attentes ou un élargissement que celles qui existent.

#### Intervention, Solutions, Prévention:

Mobilisation commune des forces présentes. Intervenir sur le terrain: mettre à contribution des programmes et des intervenants spécifiques. Trouver façon de rejoindre les jeunes qui ne cadrent pas dans le système dominant.

Les acteurs premiers directement en contact ou en interaction avec les jeunes tout comme ceux qui pensent le système.

Il faut miser sur les forces et les richesses du jeune même si cela ne correspond pas aux standards. Remettre en question le système dans certains de ses aspects (même si cela fait peur) parce que le système est stagnant et inclut à exclure.

Structures du système, demande du système: théorie systémique des demandes, marginalisation.

**Contradiction** = causes: externes à l'école et plus loin il mentionne que le système scolaire ne répond pas de façon au vrai besoin du jeune. En outre, il faut changer les structures, valeurs et visées du système scolaire et des programmes d'enseignement.

Constatation: Il se réfère peut-être aux causes externes comme venant des structures scolaires et sociales (demandes trop élevées et irréalistes) lorsqu'il parle d'interne et des ressources humaines (profs et directeurs ou personnel de soutien) pour les causes "internes".

Pauvreté et délinquance et décrochage scolaire: facteurs et concepts qui s'entrelacent

Lien explicatif avec la délinquance et décrochage scolaire est que le jeune opte pour d'autres choix qui s'offrent à lui.

## 4. Quelles Questions-Cibles ou Nouvelles envisager pour le Prochain Entretien?

Criminalité et délinquance: lien

### Système dynamique du décrochage scolaire

Malaise, mauvais fonctionnement, pas de valorisation dans le système standard

Devient élément dysfonctionnel, dérangent: reprimandes, marginalisation

manque de ressources, manque de structures et de ressources correspondant aux besoins du jeune

Prise en charge par un Système parallèle, adhésion à une nouvelle échelle de valeurs et patterns:

flâneries, oisiveté, activités non standards et non acceptées par les valeurs sociales dominantes, APPARTENANCE

↔

Représentation sociale négative, Processus d'imputation d'un rôle : accentuation de la marginalisation

Ressources du jeune vs demandes sociales

## BIBLIOGRAPHIE

## BIBLIOGRAPHIE

ANONYME (1978a) *Délinquance et ordre*, Actes Cahiers d'action juridique Paris, Collection François Maspero, p. I-IV

ANONYME (1978b) *Introduction. Criminologie et psychiatrie: la science au service de l'ordre*, Actes Cahiers d'action juridique, Paris, Collection François Maspero, p. 5-10

ANONYME (1978c) *La criminologie en action ou l'ordre rationalisé*, Actes Cahiers d'action juridique Paris, Collection François Maspero, p. 51- 85

ANONYME (1978d) *Criminologie, savoir et ordre*, Actes Cahiers d'action juridique Paris, Collection François Maspero, p. 85-98

ANONYME (1991) *Le principe de contrôle social appliqué aux délinquantes et aux non-délinquantes*, Forum, vol. 3, numéro 3, Ministère des Approvisionnements et Services

BECKER, H.S. (1963/1977) Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance, New York: The Free Press,

BECKER, G. (1978) The Mad Genius Controversy, London: Sage Publications

BERGER, P. et LUCKMANN T. (1986) *La construction sociale de la réalité*, Paris: Méridiens Klincksieck

BIRENGAUM, A. et SAGARIN, E. (1972) Social Problems: Private Troubles and Public Issues, New York: Charles Scribner and Sons

BLUMER, H. (1971) *Social Problems as Collective Behavior*, American Sociological Review 18 (winter), p. 298-306

BOSSARD, J.H.S. (1941) *Comment*, American Sociological Review, 6 (june), p. 320-329

CANADA (1994a) Décrochage scolaire: on passe à l'action, Ottawa, Développement des ressources humaines du Canada,

CANADA (1994b) L'élément déclencheur, Ottawa, Développement des ressources humaines du Canada

CANADA (1993) L'école avant tout: c'est ta vie... ta décision... ton avenir!, Ottawa, Développement des ressources humaines du Canada

CANADA (1992a) Guide d'intervention et d'activités pour prévenir l'abandon scolaire: Les petits pas..., Ottawa, Ministère de l'Emploi et de l'Immigration du Canada, [collaborateur: Université du Québec à Trois-Rivières]

CANADA (1992b) Sais-tu c'que je pourrais faire?, Ottawa, Développement des ressources

humaines du Canada

CANADA (1991a) Stay in School, Ottawa, Ministry of Employment and Immigration Canada

CANADA (1991b) L'école avant tout: guide à l'intention des parents , Ottawa, Développement des ressources humaines du Canada

CANADA (1960-1961) Statuts du Canada, 9, Elizabeth II, Ottawa, Imprimeur de la Reine

CANADA (1946) Statuts du Canada, 10, Georges VI, I-II, Ottawa, Imprimeur du Roi

CANADA (1944) Statuts du Canada, 9, Georges VI, Ottawa, Imprimeur du Roi

CARTER, S. (1995) "L'ordre du discours" à travers le discours criminologique, document non édité

DE HOVRE, F. (1927) Essai de philosophie pédagogique, Bruxelles: Librairie Albert Dewit

DOISE, W. et PALMONARI, A. (1986) L'étude des Représentations sociales, Paris: Delachaux & Niestlé

DUPONT, A. (1997) Taschereau, Montréal: Éditions Guérin

DURAND, Recteur Y. (1983) L'enjeu Educatif, Paris: Scollef

ELLIOTT, D. & VOSS, H.L. (1971, 2e édition 1974) Delinquency and Drop-Out, Toronto: Lexington Books,

ELLUL, J. (1992) Déviances et déviants, Paris: Éditions Erès

FECTEAU, J.-M. (1989) Histoire des régulations sociales, Montréal

FINLEY ENCYCLOPÉDIE UNIVERSELLE-UNIVERSAL ENCYCLOPEDIA (1989), The Education Bibliography, Tome II, Toronto: Dundurn Press

FOUCAULT, M. (1971) L'ordre du discours, Paris: Éditions Gallimard,

HENDRICK, D. ET LACHANCE, M. Portrait-robot du jeune contrevenant, Forum, Ministère des Approvisionnement et services du Canada, vol. 3, no. 3, p.3-42

FULLER, R. and MYERS, R. (1941) *The Natural History of a Social problem*, American Sociological Review, 6 (juin), p.320-328

GAME, A., (1991) Undoing the Social. Towards a Deconstructive Sociology, Toronto: University of Toronto Press

GAUTHIER, B. (1984) Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données, Québec: Presses de l'Université du Québec, 535 p.

- GIOLITTO, P. (1983) Histoire de L'enseignement Primaire au XIXe Siècle, Paris, Nathan
- GORDON, Jones & DENNISON, John D. (1972) A Comparative Study of Persister and Non-persister College Students, Vancouver, Langara Campus
- GUEST, D., (1997(1980)) The Emergence of Social Security in Canada, Vancouver: UBE Press
- HUNTER, J. L. (1991) Giving Up on School, California: Corwin Press
- HUBERMAN, M., et MILES, M. (1991) Analyse des Données Qualitatives, Bruxelles, Editions du Renouveau Pédagogique
- LAKEBRINK, Joan M. (1989) Children at Risk, Springfield, Illinois: Charles C. Thomas. Publisher
- LASCOUMES, P. (1978) La criminologie: savoir et ordre, Actes Cahiers d'action juridique Paris, Collection François Maspero, p. 11-18
- LEMERT, E (1967) Human Deviance, Social Problems and Social Control, Englewood Cliffs: N.J., Prentice-Hall
- LEMERT, E (1951a) Is There a Natural Story of Social Problems?, American Sociological Review, 16 (avril), P. 217-233
- LEMERT, E (1951b) Social Pathology, New York: Mc-Gray Hill
- LÉVESQUE, A. (1989) La norme et les déviantes, des femmes au Québec pendant l'entre-deux guerres, Montréal: Les Éditions du Remue Ménage
- MAGNAN, C. -J. (1895) Manuel de droit civique, Québec,
- MAGNAN, C. -J. (1919) A Propos d'instruction obligatoire, Québec: L'action Sociale Ltée
- MAITRE, J. (1975) Sociologie de l'idéologie et entretien non directif, Revue française de sociologie, XVI, 248-256
- MICHALSKI, S. et PARADIS, L. (1993) Le décrochage, Montréal: Les Editions Logiques
- MICHELAT, G., (1975) Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie, Revue Française de sociologie, vol. XVI, 1975, 229-247
- MUCCHIELLI, R. (1972) Comment ils deviennent délinquants, Paris: Les Edition ESF
- MURRAY, Y. (1974) Abandon scolaire: revue et synthese des caractéristiques de personnalité et du développement personnel, Montréal: Presse de l'Université de Montréal
- PERCIVAL, W. P., (1951) The Education Act of the Province of Québec, Québec

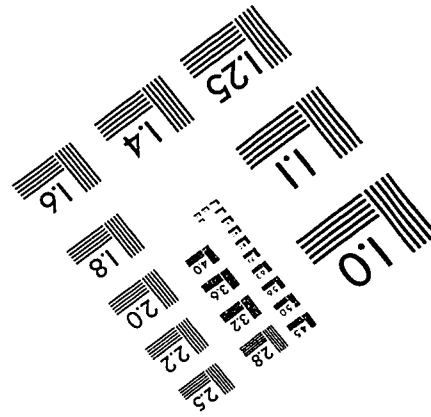
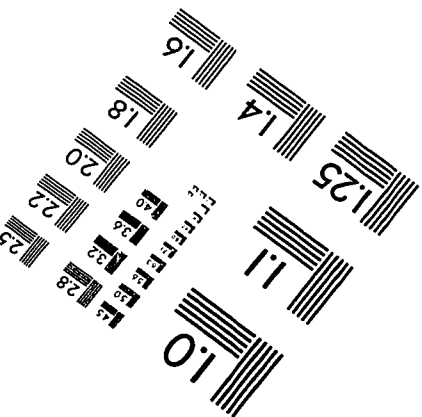
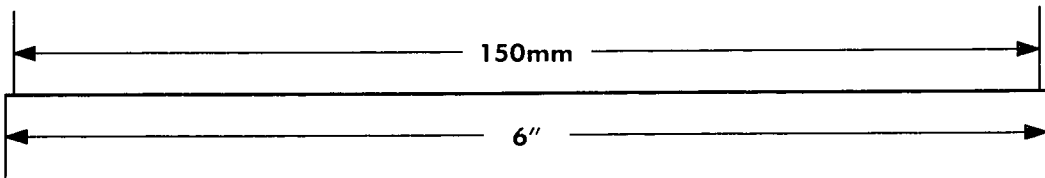
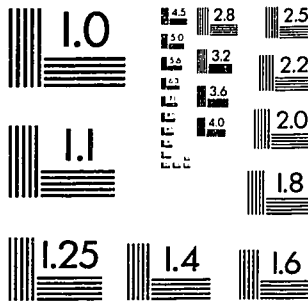
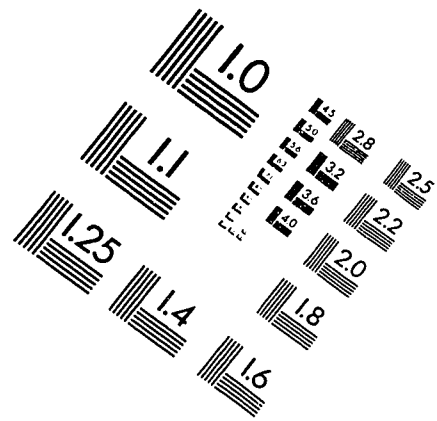
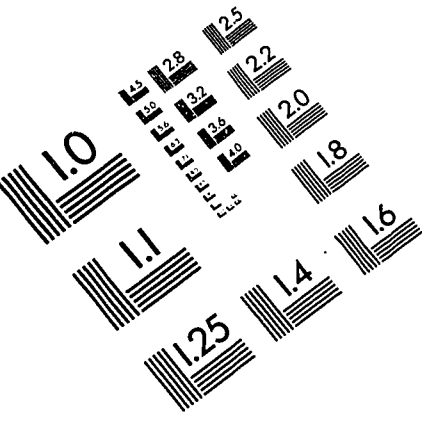
- PIRES, A. (1982) *"La méthode qualitative en Amérique du Nord: un débat manqué (1918-1960)"*, Sociologie et Sociétés, vol. XIV, 15-29
- PIRES, A. (1987) *"Deux thèses erronées sur les lettres et les chiffres"*, Cahiers de Recherches Sociologiques, vol. V, no 2, 87-106
- POUJOL, G. (1981) L' éducation Populaire Histoires et Pouvoirs, Paris: Edition Ouvrières
- QUEBEC (1997) Plan d' action ministériel pour la réforme de l' éducation: Prendre le virage du succès, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec
- QUEBEC (1996) Rapport final de la commission des États généraux sur l' éducation: Renover notre système d' éducation: dix chantiers prioritaires (coprésident R. Bisailon, coprésidente L. Demers), Québec, Ministère de l'Éducation du Québec
- QUÉBEC (1995) Indicateurs de l' éducation, Québec, Ministère de l'Éducation
- QUÉBEC (1994a) Rapport du groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire: Préparer les jeunes au 21e siècle (président Claude Corbo), Québec, Ministère de l'Éducation du Québec
- QUEBEC (1994b) Direction de la probation: Rapport annuel 1992-1993, Québec, Ministère de la Justice, Direction de la probation
- QUEBEC (1993a) Faire avancer l'école: l'enseignement primaire et secondaire québécois: orientations, propositions, questions, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec
- QUEBEC (1992) Chacun ses devoirs. Plan d' action sur la réussite éducative, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec
- QUEBEC (1979) L'Ecole québécoise: énoncé politique et plan d' action, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec
- QUEBEC (1965, 1ère édition: 1963) Rapport de la Commission royale d' enquête sur l' enseignement dans la province de Québec (président Mgr A.-M. Parent), Québec, tomes 1 à 5
- QUEBEC (1943) Statuts du Québec, 7, Georges VI, Québec
- SCARPITTI, F.R. et MCFARLANE, P. T. (1975) Deviance: Action, Reaction, interaction, California: Addison-wesley Publishing
- SCHREIBER, D. (1967) Profile of the school Dropout, New York: Random House
- SEARLE, J.R., (1995) The Construction of Social Reality, New York: The Free Press (Simon&Schuster)
- SPECTOR, M. & KITSUSE, J. I. (1987) Constructing Social Problems, New York: Aldine de Gruyter

TREMBLAY, C. (1994) Projet parents, Montréal: Commission des écoles catholiques de Montréal

WALGRAVE, L. (1992) Délinquance systématisée des jeunes et vulnérabilité sociale, Genève: Editions Médecine et Hygiène

WATLAWICK, P., (dir., 1988) L'invention de la réalité. Comment savons-nous ce que nous croyons savoir? (Contributions au constructivisme), Paris: Editions du Soleil

# IMAGE EVALUATION TEST TARGET (QA-3)




**APPLIED IMAGE, Inc**  
 1653 East Main Street  
 Rochester, NY 14609 USA  
 Phone: 716/482-0300  
 Fax: 716/288-5989

© 1993, Applied Image, Inc., All Rights Reserved