

**VULNÉRABILISÉS·ES ET DÉSAFFILIÉS·ES :
LES EXPÉRIENCES DE RUPTURE SCOLAIRE DES JEUNES PERSONNES SANS
DOMICILE FIXE D'OTTAWA**

MATHIEU SAMSON-SAVAGE

Thèse soumise à l'Université d'Ottawa dans le cadre des exigences du programme de
Doctorat en sociologie

École d'études sociologiques et anthropologiques
Faculté des sciences sociales
Université d'Ottawa

© Mathieu Samson-Savage, Ottawa, Canada, 2024

Cette recherche est en partie financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, le Ministère des Collèges et Universités de l'Ontario, et le Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités.

Les activités de recherche sont conformes aux règles du Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche de l'Université d'Ottawa; du Bureau de la surintendance du Conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario; de la Research, Evaluation, & Analytics Division du Ottawa-Carleton District School Board; et du Leading & Learning Department du Ottawa Catholic School Board.

À ceux qui n'ont pas le privilège requis pour que leur valeur soit reconnue

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES	iv
REMERCIEMENTS	ix
RÉSUMÉ	x
INTRODUCTION	1
Chapitre 1 : Problématique	5
1.1. La rupture scolaire et les inégalités sociales	5
1.1.1. <i>La rupture scolaire et la marginalisation sociale</i>	7
1.2. L'école néolibérale à Ottawa, en Ontario	8
1.2.1. <i>L'école néolibérale</i>	9
1.2.2. <i>Le système ontarien</i>	10
1.3. La notion de rupture scolaire permet de tenir compte de la complexité du phénomène	12
1.3.1. <i>La notion de décrochage renvoie principalement à la responsabilité individuelle</i>	13
1.3.2. <i>L'échec scolaire est une composante du processus de rupture</i>	16
1.3.3. <i>L'abandon scolaire décrit le moment de départ de l'école</i>	17
1.3.4. <i>La déscolarisation renvoie à des définitions légales</i>	18
1.4. Question de recherche.....	19
Chapitre 2 : Revue de la littérature	20
2.1. La rupture scolaire problématisée comme un problème individuel.....	22
2.1.1. <i>Les comportements des élèves</i>	22
2.1.2. <i>La santé mentale</i>	23
2.1.3. <i>Le désengagement scolaire</i>	24
2.1.4. <i>La psychologisation d'un problème social</i>	25
2.2. La rupture scolaire problématisée comme un problème organisationnel	27
2.2.1. <i>Le climat scolaire</i>	27
2.2.2. <i>La culture scolaire</i>	30
2.2.3. <i>Une perspective limitée par son champ d'application</i>	35
2.3. La rupture scolaire problématisée comme la résultante d'inégalités sociales	36
2.3.1. <i>Le genre</i>	36

2.3.2.	<i>L'ethnicité, la race, et le statut d'immigration</i>	37
2.3.3.	<i>Les origines sociales</i>	39
2.3.4.	<i>Un phénomène qu'on doit contextualiser</i>	44
2.4.	La rupture scolaire problématisée comme le résultat d'un rapport identitaire à l'école	44
2.5.	La rupture scolaire problématisée comme un processus.....	48
2.5.1.	<i>Les parcours de vie</i>	48
2.5.2.	<i>Des processus complexes et hétérogènes</i>	50
2.6.	Conclusion	52
APPROCHE		54
Chapitre 3 : Approche théorique		55
3.1.	La Sociologie <i>de l'expérience</i> de François Dubet	55
3.1.1.	<i>La notion d'expérience</i>	57
3.1.2.	<i>Les logiques d'action</i>	59
3.1.3.	<i>Quelques limites de l'approche</i>	60
3.2.	L'espace social selon Pierre Bourdieu	63
3.2.1.	<i>La position sociale</i>	64
3.2.2.	<i>Les circuits d'échanges productifs et les espaces marginalisés</i>	65
3.2.3.	<i>Le concept d'espace social permet de situer les logiques d'action</i>	66
3.3.	La désaffiliation sociale selon Robert Castel.....	67
3.3.1.	<i>L'affiliation sociale</i>	67
3.3.2.	<i>La désaffiliation scolaire</i>	69
3.3.3.	<i>Le concept de désaffiliation permet de situer l'analyse des logiques d'action</i>	70
3.4.	L'approche des parcours de vie	72
3.4.1.	<i>Les trajectoires et les sphères sociales</i>	73
3.4.2.	<i>Les scripts sociaux</i>	74
3.4.3.	<i>Les événements déclencheurs</i>	75
3.4.4.	<i>Une approche qui permet d'expliquer l'évolution des expériences dans l'espace et dans le temps pour décrire des processus de désaffiliation</i>	77
3.5.	Conclusion	78
Chapitre 4 : Approche méthodologique		80
4.1.	L'approche réaliste critique	80

4.2.	Les participants·es	83
4.2.1.	<i>Les critères de sélection</i>	84
4.2.2.	<i>Le processus de recrutement</i>	86
4.2.3.	<i>La saturation théorique</i>	91
4.3.	La collecte de données	92
4.3.1.	<i>Les entretiens</i>	92
4.3.2.	<i>Quelques considérations éthiques</i>	94
4.3.3.	<i>Quelques défis</i>	96
4.4.	L'analyse.....	97
4.4.1.	<i>Le processus d'analyse</i>	97
4.4.2.	<i>L'approche biographique</i>	101
4.5.	Conclusion	103
ANALYSE		104
Chapitre 5 : Des parcours de vie vulnérabilisés.....		107
5.1.	Des difficultés scolaires ancrées dans des conditions sociales difficiles.....	109
5.2.	Des parcours caractérisés par l'instabilité et l'incertitude	113
5.2.1.	<i>Les difficultés économiques de la famille</i>	113
5.2.2.	<i>Un climat familial tendu</i>	115
5.2.3.	<i>Les interventions de services paragouvernementaux</i>	122
5.2.4.	<i>La présence d'adultes soucieux de leur bien-être</i>	129
5.3.	Un système scolaire mal adapté aux réalités des participants·es.....	133
5.4.	La vulnérabilisation n'est pas vécue passivement	137
5.5.	Conclusion	142
Chapitre 6 : L'abandon scolaire.....		148
6.1.	Un choix socialement situé	150
6.1.1.	<i>Les événements qui mènent à l'abandon</i>	152
6.2.	Un rapport à l'école tendu.....	155
6.2.1.	<i>La responsabilisation de soi et l'égalité des chances</i>	156
6.2.2.	<i>Des établissements qui ne reconnaissent pas les besoins de tous les élèves</i> .	162
6.3.	La poursuite d'opportunités extrascolaires	166
6.3.1.	<i>Le désir de devenir riche</i>	167
6.3.2.	<i>Le désir de reconnaissance</i>	168

6.4.	Trois cas évocateurs de l'importance des conditions sociales	175
6.5.	Conclusion	178
Chapitre 7 : La désaffiliation scolaire		182
7.1.	Les difficultés d'intégration scolaire	184
7.1.1.	<i>Le poids des normes de performance pédagogique.....</i>	<i>184</i>
7.1.2.	<i>Le poids des normes de performance comportementale.....</i>	<i>191</i>
7.2.	Les difficultés d'insertion scolaire	203
7.2.1.	<i>L'intimidation comme mécanisme de confirmation de la marginalité</i>	<i>203</i>
7.2.2.	<i>Les origines socioéconomiques comme élément de distinction sociale.....</i>	<i>212</i>
7.3.	Conclusion	216
CONCLUSION		221
Chapitre 8 : Le processus de rupture scolaire.....		223
8.1.	Contributions à la recherche	223
8.1.1.	<i>Il ne s'agit pas uniquement d'un problème scolaire.....</i>	<i>224</i>
8.1.2.	<i>Des expériences scolaires qui contribuent aux trajectoires vers l'itinérance</i> <i>226</i>	
8.1.3.	<i>Deux outils pour mieux comprendre les expériences scolaires</i>	<i>230</i>
8.2.	Un phénomène qui fait interagir conditions d'existence, subjectivité, et stratégies dans le temps et dans l'espace	233
8.2.1.	<i>L'intégration</i>	<i>234</i>
8.2.2.	<i>La subjectivation.....</i>	<i>236</i>
8.2.3.	<i>La stratégie</i>	<i>239</i>
8.2.4.	<i>Le temps et l'espace.....</i>	<i>241</i>
8.2.5.	<i>Des tensions révélatrices de dynamiques qui sous-tendent les processus de</i> <i>rupture scolaire.....</i>	<i>245</i>
8.3.	Quelles conditions doivent être en place pour que l'analyse soit vraie ?.....	246
8.3.1.	<i>La décollectivisation des rapports sociaux et la pathologisation de la pauvreté</i> <i>247</i>	
8.3.2.	<i>L'effritement de la société salariale et la disqualification sociale.....</i>	<i>248</i>
8.3.3.	<i>L'absence d'alternatives pour la qualification au marché du travail.....</i>	<i>249</i>
8.4.	Les limites de l'étude	250
8.4.1.	<i>Un échantillon qui communique des expériences précises.....</i>	<i>250</i>

8.4.2. <i>Une recherche située</i>	252
Chapitre 9 : Deux recommandations	254
9.1. L'école pourrait donner plus de place à la culture de sollicitude	254
9.2. D'autres formes de qualification sociale pourraient offrir des alternatives pour la qualification sociale	256
BIBLIOGRAPHIE	259
Annexe A — Affiches de recrutement	325
Annexe B — Reçu de paiement	327
Annexe C — Formulaire de consentement	328
Annexe D — Approbation déontologique des conseils scolaires	330
Annexe E — Fiche d'identification	332
Annexe F — Guide d'entretien	333
Annexe G — Ligne de temps	336
Annexe H — Notes post-entretiens	337

REMERCIEMENTS

Merci à tous·tes les participants·es, à tous·tes ceux qui m'ont appuyé au cours de la recherche, particulièrement Josée Samson-Savage, Dr Stéphanie Gaudet, Dr Nathalie Bélanger, Dr Mireille McLaughlin, Dr Brieg Capitaine, Dr Martin Meunier, et Dr André Tremblay, ainsi qu'aux représentants·es d'organismes communautaires qui ont appuyé le recrutement des participants·es, particulièrement Opération rentrer au foyer, Centre 454, la Mission d'Ottawa, Youth Services Jeunesse, le Conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario, le Conseil des écoles catholiques du Centre-Est, le Ottawa-Carleton District School Board, et le Ottawa Catholic School Board.

RÉSUMÉ

La rupture scolaire contribue à la marginalisation sociale d'enfants issus de milieux défavorisés. Une vaste littérature scientifique dévoile que plusieurs facteurs de risque individuels, organisationnels, et sociaux peuvent participer au départ de l'école avant la diplomation. Cela dit, peu d'études se concentrent sur les processus de rupture pour comprendre les expériences des élèves. De la perspective de la *Sociologie de l'expérience* et de l'approche des parcours de vie, j'ai recueilli les récits de vie de 14 jeunes personnes sans domicile fixe et sans diplôme d'études secondaires âgées de 19 à 25 ans pour comprendre comment leurs trajectoires scolaires s'insèrent dans leurs parcours de vie. En reconstruisant leurs biographies, j'ai découvert que les processus de rupture scolaire qu'ils ont vécus ont débuté par de la vulnérabilisation qui a limité leurs opportunités d'affiliation scolaire et que cette désaffiliation s'est traduite, dans la plupart des cas, en abandon scolaire. Il s'agit de processus qui se sont produits sur le long terme. Pour les expliquer, nous devons comprendre comment les conditions scolaires et extrascolaires, le rapport subjectif à l'école des participants·es, et leurs stratégies les influencent. Les expériences des participants·es permettent aussi de mieux comprendre comment l'école peut contribuer aux processus de marginalisation qui participent aux trajectoires vers l'itinérance.

INTRODUCTION

Ma thèse porte sur les processus qui mènent vers la non-diplomation de l'école secondaire — ce que j'appelle la « rupture scolaire ». J'étudie des histoires de vie caractérisées par les difficultés scolaires, parce qu'elles étaient omniprésentes dans mon enfance. Je ne vivais pas ces difficultés moi-même, mais elles étaient un élément du quotidien de plusieurs personnes de mon entourage. J'avais des collègues de classe et de la famille qui luttait pour prouver qu'ils étaient dignes d'une place à l'école. Plusieurs se résignaient à occuper des places moins prestigieuses dans la hiérarchie scolaire. Dans quelques cas, leur passage dans ma vie a été très court et mouvementé. Dans d'autres cas, ce sont des personnes que j'ai côtoyées pendant plusieurs années avant que nos trajectoires scolaires ne nous séparent. Il y a aussi l'histoire de mon père. Un « décrocheur » dès la fin du primaire, il a obtenu son diplôme d'études secondaires dans sa trentaine — lorsque j'étais à l'école secondaire. Je me rappelle vivement la reconnaissance qu'il a reçue après l'obtention du diplôme et, surtout, de sa propre fierté. Une fierté d'autant plus symbolique maintenant que je comprends les défis financiers qu'ont rencontrés mes parents au cours de mon enfance. Je me demande si, en considérant ses difficultés scolaires, il aurait eu aujourd'hui les mêmes occasions pour travailler, fonder une famille, et élever des enfants dans un foyer rempli d'amour, comme c'était le cas chez moi. Bien que mon étude ne permette pas de comparer les contextes historiques, elle jette de la lumière sur des éléments du contexte qui font que le diplôme d'études secondaires semble aujourd'hui plus important que dans le passé.

Mes expériences sont d'un contraste saisissant lorsqu'on les compare avec celles de mon père. J'avais de bons résultats scolaires, de bonnes relations avec le personnel scolaire, et de relativement bonnes relations avec mes collègues de classe. Cela dit, ma réussite à l'école était une source de fierté, mais aussi une source de gêne et parfois même de honte — particulièrement lorsque j'étais confronté à des amis·es et à de la famille pour qui il pouvait être difficile de répondre aux normes de performance scolaire. Je n'arrivais pas à comprendre comment ce système pouvait être si bienveillant à mon égard tout en offrant des conditions si difficiles à mes pairs. Pourquoi est-ce que j'arrivais à répondre aux exigences du système pendant qu'ils avaient autant de difficultés ?

Cette question m'a suivi pendant longtemps. Elle a participé au façonnement de mon identité et guide mon questionnement sociologique. Si je m'intéresse aux inégalités sociales et à la manière dont les conditions sociales peuvent influencer les expériences des individus, je crois que c'est parce que mes expériences m'ont porté à m'intéresser aux conditions sociales des

personnes qui vivent de la marginalisation. J'ai décidé d'en faire l'objet de mon programme d'étude. Ainsi, à la suite d'une étude sur les habitudes de santé d'hommes défavorisés qui avaient vécu des problèmes cardiaques (Savage et coll. 2013; Dumas et coll. 2015; 2014; Bergeron et coll. 2014), j'ai voulu me concentrer sur les processus de marginalisation sociale. Pour cette étude, mon objectif est de mieux comprendre comment l'école peut contribuer aux processus de marginalisation qui marquent les parcours de vie des personnes les plus marginalisées — les jeunes personnes sans domicile fixe.

L'étude devait d'abord être un travail comparatif des expériences de rupture scolaire de différents groupes de jeunes personnes sans diplôme d'études secondaires à Ottawa tout en portant une attention spéciale au sort des jeunes personnes les plus marginalisées de notre société. Après plusieurs mois de recrutement, j'ai décidé de me concentrer uniquement sur les récits de personnes sans domicile fixe parce que je ne suis pas arrivé à identifier d'autres participants·es admissibles (voir chapitre 4). Les récits des participants·es s'appuient sur des notions d'apparence contradictoire, telles que la responsabilité individuelle et de contraintes structurelles, qui mettent en lumière la complexité des processus de rupture scolaire. Leurs expériences n'expliquent pas nécessairement celles de mon père ou de mes collègues d'école, mais elles permettent d'approfondir les connaissances sur le système scolaire ontarien et les manières dont il peut contribuer aux processus de marginalisation sociale qui affligent plusieurs jeunes personnes issues de milieux socioéconomiquement défavorisés. Je tire aussi plusieurs conclusions qui expliquent l'importance du contexte économique, politique et familial, ainsi que le rapport à l'école des élèves dans la production de la rupture scolaire. Ces dynamiques révèlent des tensions importantes entre les normes sociales, les désirs des élèves, les opportunités qui se présentent à elleux, et leurs actions.

D'emblée, je tiens à reconnaître que la recherche est motivée par une idéologie politique sociale-démocrate (voir Jackson, 2013 pour une définition). De la question de recherche aux conclusions, je reconnais que mes préoccupations pour l'équité motivent mon programme d'études. Ce n'est donc pas un hasard si je m'intéresse aux expériences de personnes particulièrement marginalisées et à un système qui a comme objectif d'offrir des opportunités à tous·tes. Même si l'école participe à la reproduction des inégalités sociales (ex. Fiel, 2020), je crois qu'elle peut contribuer à la construction d'une société plus juste. J'espère, un jour, témoigner de systèmes scolaires qui participent à la prévention de la marginalisation subie par les enfants issus de familles socioéconomiquement défavorisés et à l'affiliation sociale de tous.

Chacune des sections de la thèse a comme objectif d'expliquer les processus de rupture scolaire vécus par les jeunes personnes sans domicile fixe d'Ottawa. L'introduction est composée de deux chapitres. Dans le chapitre 1, j'explique pourquoi la rupture scolaire est à la fois un problème social et un problème sociologique qui mérite notre attention. Je situe l'étude dans le contexte ontarien et j'explique pourquoi la thèse porte sur la notion de « rupture scolaire » avant de présenter la question de recherche. Dans le chapitre 2, je fais le survol de la littérature sur la rupture et la réussite scolaire. Il s'agit d'une littérature très vaste qui offre des explications qui ne tiennent pas toujours compte de la complexité des dynamiques sociales qui la rendent possible. Par exemple, l'accent mis sur les facteurs de risque semble limiter la compréhension du problème, particulièrement de l'importance des interactions entre l'école et les inégalités socioéconomiques dans le processus de rupture scolaire. Ensemble, les études révèlent l'importance de comprendre les interactions entre les inégalités sociales, l'organisation scolaire, l'adoption d'un rapport à l'école et le désengagement scolaire pour expliquer pourquoi ce sont surtout des enfants issues de milieux moins favorisés qui vivent ces ruptures.

La deuxième section est composée de deux chapitres qui détaillent les outils théoriques et méthodologiques que j'utilise pour répondre à la question de recherche. Dans le chapitre 3, je présente mon approche théorique. La théorie de la *Sociologie de l'expérience* de François Dubet, le concept d'espace social de Pierre Bourdieu, le concept de désaffiliation sociale de Robert Castel, et l'approche des parcours de vie m'ont permis d'identifier des concepts sensibilisateurs qui soutiennent une analyse itérative des expériences des participants·es. De cette perspective, je tente de comprendre les éléments structurels, subjectifs, et stratégiques de la « construction » des processus de rupture scolaire tout en les situant dans le temps et dans l'espace. Dans le chapitre 4, je décris mon approche méthodologique. J'adopte une approche narrative qui m'a permis de construire des biographies qui détaillent les processus de rupture scolaire de chacun des participants·es et de les comparer. De la perspective épistémologique réaliste critique, ces récits dévoilent comment les participants·es construisent leur réalité ainsi que des fragments de réalités partagées. J'identifie aussi des divergences qui permettent de mieux comprendre la complexité du phénomène en soulignant, par exemple, l'importance de la construction que les participants·es font de leurs expériences.

Dans les chapitres 5, 6, et 7, je réponds à la question de recherche en expliquant que la rupture scolaire est un processus issu des interactions entre chacune des composantes des réalités sociales des élèves (p. ex. école, famille, services sociaux) et du rapport à l'école de

chacun·e. Ce sont des expériences complexes au cours desquelles les conditions sociales ont participé à la vulnérabilisation des participants·es, ce qui a contribué à leur désaffiliation scolaire et entraîné l'abandon scolaire.

La dernière section, la conclusion, est composée de deux chapitres. Dans le chapitre 8, je réitère que les processus de rupture scolaire décrits dans les chapitres précédents émergent de processus de marginalisation sociale plus larges qui peuvent commencer dès l'enfance et qui peuvent mener vers l'itinérance. Ces processus semblent s'insérer dans une structure sociale qui n'offre pas des chances équitables de réussite scolaire et d'affiliation sociale. Ainsi, les enfants issus de familles socioéconomiquement défavorisées auraient moins d'opportunités pour assurer leur inclusion sociale, par l'école ou par d'autres moyens. Pour terminer, au cours du chapitre 9, je suggère deux solutions potentielles pour que l'école participe au combat contre les inégalités sociales et qu'elle fasse la promotion de l'affiliation sociale de tous les élèves.

Chapitre 1 : Problématique

La non-diplomation de l'école secondaire est reconnue comme un problème individuel et social important. Des articles de journaux sont régulièrement écrits pour souligner qu'il s'agit d'un fléau social qui doit être réglé pour permettre à tous·tes de « réussir » leur parcours de vie (p. ex. Sachdeva, 2022; Browne, 2019). Ces articles, comme plusieurs travaux scientifiques, participent à la construction de discours sur l'école en utilisant des termes comme le « décrochage scolaire », « l'abandon », « l'échec », et la « réussite scolaire ». La plupart dénoncent des inégalités sociales, des pratiques scolaires, et des comportements individuels pour célébrer, souvent de manière implicite, la résilience d'individus en situation de réussite scolaire malgré les failles du système. Ils semblent réaffirmer le pouvoir des systèmes scolaires et l'importance des diplômes dans les parcours de vie.

Afin de présenter une problématique qui décrit les enjeux pratiques et théoriques de la rupture scolaire ainsi que le contexte dans lequel elle se produit, je divise ce chapitre en quatre parties. En premier lieu, j'explique pourquoi la notion de rupture et la problématique de la rupture scolaire méritent l'attention de sociologues. J'explique l'impact des expériences de rupture scolaire sur les parcours de vie des individus sans diplôme d'études secondaires et je me penche sur le lien entre les expériences scolaires et la marginalisation sociale — particulièrement en ce qui a trait aux trajectoires vers l'itinérance, comme celles qu'ont vécues les participants·es à cette étude. En deuxième lieu, j'explique l'importance de comprendre les expériences de rupture scolaire dans un contexte scolaire précis, comme le contexte ontarien. En troisième lieu, j'explique pourquoi j'utilise la notion de « rupture scolaire » au lieu d'autres termes, comme « décrochage scolaire. » Ce vocabulaire peut contribuer à la construction de discours sociaux parfois stigmatisants (p. ex. Bernard, 2014; Esterle-Hebidel, 2006). En quatrième lieu, je présente la question de recherche qui a guidé l'étude et j'explique comment elle a influencé chacune de ses étapes.

1.1. La rupture scolaire et les inégalités sociales

Malgré une forte augmentation des taux de diplomation de l'école secondaire partout en Occident, plusieurs élèves n'obtiennent toujours pas leur diplôme d'études secondaires. En Ontario, ce taux est passé de 68 % en 2005 à 85,5 % en 2014 (Cabinet du Premier Ministre, 2016). Depuis, il a atteint 89 % pour la diplomation en 5 ans (Ministère de l'éducation de l'Ontario, 2022a). Ces statistiques sont semblables à celles d'autres endroits, comme l'ensemble du Canada où les taux sont allés de 83 % en 1990 à 90 % en 2007, la France qui a un taux de diplomation qui est passé de 63 % en 1965 à 94 % en 2005, et les États-Unis qui

ont un taux qui est passé de 73 % à 92 % en 8 ans (Canadian Council on Learning, 2009; Bernard, 2011a). Ces augmentations suggèrent que les conditions scolaires seraient maintenant mieux adaptées aux conditions sociales des élèves, mais qu'il reste du chemin à parcourir.

Voyant que l'école ne bénéficie pas à tous·tes de la même manière, quelques chercheurs·euses ont suggéré que le système scolaire participerait à la reproduction des inégalités sociales (p. ex. Laplante et coll. 2018; Breen et Johnson, 2005; Fiel, 2020; Goux et Maurin, 1997). Selon plusieurs, les origines socioéconomiques des élèves seraient l'élément le plus directement associé aux variations des taux de diplomation (p. ex. Bourdieu & Passeron, 1964; 1970; Brownell et coll. 2004; 2010; Newcomb et coll. 2002; Tilleczek et coll. 2011; Lacroix et Potvin, 2009; Gibbs et Heaton 2014). Plus encore, les origines sociales influenceraient la manière dont les élèves vivent la rupture scolaire (Tilleczek et coll. 2011). À cet égard, l'étude ontarienne de Tilleczek et coll. (2011) permet de comprendre que l'expérience de rupture scolaire en Ontario varie entre les individus et qu'elle afflige de jeunes personnes surtout défavorisées. Cette étude dévoile l'existence de trois différents groupes de personnes non diplômés. Soixante-treize pour cent (73 %) des élèves qui quittent l'école avant l'obtention du diplôme d'études secondaires seraient issus de milieux socioéconomiquement défavorisés. Ces élèves seraient de jeunes personnes qui « partent de rien » (*starting from scratch*) ou qui se retrouvent « entre-deux » (*in-between*). Leurs expériences seraient différentes des élèves « surtout protégés » (*mostly protected*) parce que ces derniers·es bénéficieraient de plus de ressources et d'encadrement. Lorsque les élèves « surtout protégés » quitteraient l'école, ce serait surtout pour profiter d'autres occasions en sachant que le système scolaire leur permet d'obtenir le diplôme plus tard. Les autres rencontreraient des difficultés qui limiteraient leurs capacités de réussir à l'école et de poursuivre leur scolarité.

Malgré toute l'attention que le phénomène reçoit, il ne s'agit pas nécessairement d'un problème. Il mérite notre attention parce que la non-diplomation peut avoir des conséquences désastreuses sur le bien-être des personnes non diplômées (Brownell et coll. 2010; Crosnoe et coll. 2007; Pantea, 2015; Marcotte et coll. 2012). Des études de partout en Occident dévoilent que les personnes sans diplôme sont plus susceptibles d'être au chômage et d'avoir des revenus faibles — conséquence d'emplois mal rémunérés ou de dépendance sur des programmes d'assistance sociale inadéquats (p. ex. Warburton et Warburton, 2004; Uppal, 2017; Vitaro, 2014; Bernard et Michaut, 2014). Elles notent qu'après le départ de l'école,

plusieurs souffrent de marginalisation sociale qui nuit à leur santé mentale et physique, et qui peut entraîner des problèmes avec la loi (p. ex. Vitaro, 2014; Lacroix et Potvin, 2009; O’Dea et coll. 2014; Scott et coll. 2013; Backman et Nilsson, 2011; Christenson et coll. 2000; Rumberger et Lamb, 2003; Vizcain, 2005).

Pour comprendre comment la rupture se produit et pourquoi elle entraîne autant de souffrance, il faut étudier les dynamiques qui la rendent possible. De telles recherches permettraient d’expliquer les mécanismes sociaux qui la produisent, comprendre pourquoi la rupture scolaire est un problème, et identifier des solutions pour rendre l’école plus équitable.

1.1.1. La rupture scolaire et la marginalisation sociale

La littérature scientifique dévoile que la rupture scolaire est le résultat de dynamiques sociales complexes à l’intérieur desquelles d’innombrables composantes interagissent, telles que les normes sociales et scolaires, l’accès à l’emploi, les occasions pour l’obtention d’un revenu adéquat, l’abordabilité des logements et d’autres nécessités de vie, etc. Pour la comprendre, on doit tenir compte des contextes sociaux qui la produisent. Par exemple, Bernard (2015) explique que la non-diplomation est le reflet d’une crise politique caractérisée par l’absence d’espaces sociaux pour les individus situés au bas de la hiérarchie sociale. Comme lui, d’autres chercheurs·euses expliquent, qu’avec le temps, le diplôme serait devenu de plus en plus important pour assurer la qualification sociale — notamment par l’insertion au marché du travail (Hayden et Blaya, 2008; Rumberger et Lamb, 2003; Vanttaja et Jarvinen, 2006). Selon Galland (2022), les jeunes sans diplôme seraient de plus en plus à risque de marginalisation sociale et professionnelle. À la suite de l’adoption de lois qui obligent la participation scolaire partout en Occident, son obtention serait devenue une norme qui symbolise la réussite sociale (Bernard, 2011a). L’absence de diplôme d’études secondaires rendrait ainsi la participation sociale et l’exercice des droits individuels plus difficile que dans le passé (European Council, 2006 a, 2006b, 2007). Les personnes qui ne l’obtiennent pas seraient perçues comme des « [délinquants·es] inemployables » (Bernard, 2015) et auraient difficilement accès aux ressources matérielles et symboliques qui permettent d’effectuer une transition harmonieuse vers l’âge adulte (Croninger et Lee, 2001; Fernandes-Alcantara, 2012; Galland, 2022). D’ailleurs, les statistiques sur le chômage suggèrent que le diplôme d’études secondaires est de plus en plus important pour l’obtention d’un emploi (Hango et de Broucker, 2007; Uppal, 2017; Bernard, 2015). C’est un élément qui départagerait les « gagnants » des « perdants » et qui permettrait aux diplômés d’obtenir la reconnaissance qui favorise leur affiliation sociale (Bernard, 2011; 2015).

1.1.1.1. La rupture scolaire et les trajectoires vers l'itinérance

Puisque mon étude porte sur les expériences de jeunes personnes sans-domicile fixe, mes observations permettent de mieux comprendre le rôle que joue la rupture scolaire dans les trajectoires vers l'itinérance à Ottawa. Elles appuient les propos d'autres chercheurs·euses qui expliquent que les expériences scolaires peuvent contribuer aux trajectoires vers l'itinérance (p. ex. Nichols et coll. 2017; Barker et coll. 2014). Ce sujet demeure toutefois peu étudié. La littérature dévoile que les trajectoires vers l'itinérance sont le produit de dynamiques sociales complexes qui ne peuvent s'expliquer qu'en tenant compte des interactions entre la structure sociale et les individus (Fitzpatrick, 2005; Neale, 1997). Des facteurs isolés, comme le chômage, l'absence de logement abordable, les problèmes de santé mentale, l'isolement, ou la rupture scolaire, ne peuvent pas, à eux seuls, les rendre intelligibles. D'ailleurs, Byrne (1999) explique que, pour les comprendre, il faut étudier « plusieurs ensembles de systèmes emboîtés » (*multiple set of nested systems*) en considérant que de petits changements peuvent provoquer des bifurcations dans les parcours de vie et que l'enchaînement des événements peut se produire de différentes manières. À cet égard, l'importance des expériences de l'enfance, comme des traumatismes, ne peut pas être sous-estimée (voir Woodhall-Melnik et coll. 2018).

Quelques études françaises permettent de comprendre le rôle de la rupture scolaire dans les trajectoires vers l'itinérance. À cet égard, Masy et Tenailleau (2021) semblent avoir mené l'étude qui ressemble la plus à la mienne. Iels expliquent que les trajectoires scolaires de jeunes personnes sans-domicile fixe sont caractérisées par des difficultés d'intégration et du désengagement scolaire qui entraînent un engagement à une communauté qui occupe la rue. En se joignant à cette communauté, les élèves débutent ce que les chercheurs·euses appellent une « carrière zonarde » qui se produit en parallèle à un processus de décohabitation souvent ancré dans la fragilisation des liens familiaux (voir aussi Wallez et Aubrée, 2005). Cette communauté, parfois appelée « bande » ou « gang » de rue, fournirait aux jeunes personnes dans des situations de « frustration matérielle et de fragilité économique et sociale » une voie alternative pour accéder à de l'appartenance sociale selon Mohammed (2009; 2015).

1.2. **L'école néolibérale à Ottawa, en Ontario**

Un élément qui semble particulièrement important à considérer pour décrire ce qui rend la rupture scolaire un problème sociologique intéressant est l'influence des valeurs néolibérales sur les systèmes scolaires. À cet égard, des études suggèrent qu'il y aurait des similitudes

entre les contextes scolaires occidentaux. Ces études permettent de constater l'influence des mouvements sociaux sur le contexte ottavien.

1.2.1. L'école néolibérale

Depuis la massification des systèmes scolaires occidentaux dans les années 1960 et 1970, plusieurs chercheurs·euses s'intéressent à leur évolution et aux valeurs préconisées par l'école. Iels expliquent que bien que les politiques scolaires visant à améliorer l'accès à l'école ou à obliger la présence à l'école auraient amélioré les taux de diplomation, elles auraient aussi participé à la reproduction des inégalités sociales (p. ex. Bernardin, 2013; Verhoeven, 2012; Ballarino et coll. 2009; Coleman, 1967; Dubet, 2000; Goux et Maurin, 1997). Au cours de cette expansion, on a prédit que l'accès universel à l'école éliminerait les inégalités des chances (Coleman, 1967; Goux et Maurin, 1997; Dubet, 2004a). On a aussi stipulé que les inégalités scolaires étaient le résultat d'une distribution sociale des capacités (p. ex. Eysenck, 1973; Herrnstein, 1971; Schiff et coll. 1982). Ce sont sur ces discours que l'école néolibérale s'est construite. Il s'agit d'un système hyperindividualiste dans lequel les notions de responsabilisation et de mérite attribuent les résultats scolaires directement aux élèves (Dubet, 2000; 2004a; McGregor, 2017) — ce qui désavantage les élèves issues de milieux socioéconomiquement défavorisés.

Aujourd'hui, nous comprenons mieux les inégalités scolaires. Plusieurs chercheurs estiment que l'école est un instrument politique au service d'économies de plus en plus mondialisées qui peut être utilisé pour afficher le prestige des nations (Ball, 1998; Lindblad et coll. 2002; Martino et Rezai-Rashti, 2011; Sattler, 2012; Bélanger et Turner, 2014; McGregor, 2017). D'autres observent que la sélection scolaire s'opère au sein de systèmes qui privilégient la réussite des enfants issus de milieux plus favorisés (Connell, 1994; Dubet, 2000; Lupton et coll. 2009) et que l'école n'est pas équipée pour répondre aux inégalités socioéconomiques (p. ex. Marsh, 2011; Foster, 2011; Kearns, 2011). Cela dit, l'école continue de promettre la mobilité sociale et la justice sociale même si « ... les inégalités scolaires n'ont jamais été aussi criantes et autant dénoncées » (Verhoeven 2012, p. 104) et qu'elle aggrave la segmentation des classes sociales (Musset, 2012; Goux et Maurin, 1997). D'ailleurs, selon certains·es, les écoles seraient toujours organisées selon le modèle industriel de montage à la chaîne qui exige aux élèves de suivre les mêmes cours en même temps et répondre à des standards de qualité associés à l'âge (Callahan, 1962; OECD, 2008; Faubert, 2012). D'autres la comparent au modèle sportif dans lequel les « performants·es » gagnent et les autres sont des « perdants·es » (Dubet, 2000).

Dans le système actuel, les élèves et leurs parents sont soumis à des forces marchandes (Dubet, 2013). Pour participer, ils doivent se conformer aux normes néolibérales pour éviter de devenir aliénés dans un espace qui promet leur émancipation (Melin, 2010). Ils doivent devenir des consommateurs de connaissances et de culture pour obtenir ou préserver un statut social élevé en gagnant une compétition pour les meilleures places dans le marché scolaire (Dubet, 2013; Davies et Bansel, 2007; O’Flynn et Petersen, 2007; Shamir, 2008; Youdell, 2004). Ce contrôle normatif répressif transformerait les élèves en ce que Nairn et Higgins (2007) et Keddie (2016) appellent les « enfants du marché » (*children of the market*). En responsabilisant les élèves et les familles pour leurs résultats scolaires (Adams et coll. 2019), le système scolaire identifierait des « gagnants » qui se « méritent » une place confortable en société et sert à justifier la marginalisation des « vaincus » (Francis et Wong, 2013; Van Zanten, 2009; Dubet, 2004a; Thélot, 2004).

1.2.2. Le système ontarien

Malgré les tendances internationales, il serait faux de penser que tous les systèmes scolaires occidentaux ont évolué de la même manière depuis le début de leur massification. Ils opèrent tous dans différents contextes et l’impact du néolibéralisme est ressenti de différentes manières. Au Canada, l’offre scolaire diffère même d’une province à l’autre (voir Klinger et Saab, 2012). Il est donc important de saisir la réalité ontarienne pour comprendre la production de la rupture scolaire à Ottawa.

En Ontario, la majorité des élèves (93,1 %; Statistique Canada, 2021) se trouvent dans des écoles publiques gérées par des conseils scolaires — des agences responsables de l’administration de certaines écoles sur un territoire déterminé financées par la province. Chaque conseil scolaire est francophone ou anglophone et offre une éducation catholique ou laïque. Quatre conseils scolaires différents gouvernent les écoles d’Ottawa. Le Conseil des Écoles Publiques de l’Est de l’Ontario (CEPEO) et le Conseil des Écoles Catholique du Centre-Est (CECCE) gèrent les écoles francophones. Le Ottawa Catholic School Board (OCSB) et le Ottawa-Carleton District School Board (OCDSB) gèrent les écoles anglophones. Ces conseils scolaires doivent respecter le curriculum imposé par le Ministère de l’éducation de l’Ontario, mais peuvent offrir les programmes et les services de leur choix. Bélanger (2019) explique que l’école ontarienne s’est d’abord appuyée sur des politiques sociales-démocrates avant de prendre un tournant vers des principes libéraux centrés sur l’égalisation des chances. Plusieurs chercheurs-euses observent que, depuis ce temps, ce sont

principalement des valeurs libérales et néolibérales qui ont guidé les réformes du système scolaire ontarien (Ungerleider et coll. 2007; Veryard, 2014; Sattler, 2012; George et coll. 2020). Ces réformes, surtout préoccupées par la concurrence de la province à l'échelle internationale (Davidson, 2003), auraient servi à préparer les élèves pour le marché du travail et à améliorer les indicateurs de « performance » des écoles (MacLellan, 2009; Davies et Guppy, 1997; O'Sullivan, 1999). Sattler (2012) explique qu'à la fin des années 90 et au début des 2000, la période au cours de laquelle les participants·es de cette étude ont commencé leurs études, la présence d'un gouvernement Progressiste conservateur a entraîné de l'austérité qui a mis la table pour des réformes scolaires importantes. Cette période est caractérisée par des coupes majeures dans les budgets scolaires, la transition vers un modèle de gestion plus centralisé (Anderson et Ben Jafaar, 2007), l'adoption de politiques disciplinaires plus autoritaires (Hussain, 2015; Milne et Aurini, 2015), l'abolition de programmes qui favorisent l'équité scolaire (Anderson et Ben Jafaar, 2007; Gidney, 2002), et l'implémentation de tests standardisés (Kearns, 2011; Langlois, 2017; Volante, 2007). Robson (2012) explique que l'objectif était de créer un système qui s'organise autour de la notion du mérite.

À compter de 2003, après l'élection d'un gouvernement Libéral, le système scolaire a vécu de nouvelles réformes. La prise de décision s'est décentralisée; davantage d'argent y a été injecté, particulièrement pour les écoles jugées moins « performantes »; et des pratiques disciplinaires plus inclusives ont été adoptées (Anderson et Ben Jafaar, 2007). Au cours de cette période, des politiques pour rendre l'école plus inclusive sont adoptées (Ministère de l'éducation de l'Ontario, 2009) et davantage de programmes ont été créés pour encourager la diplomation d'élèves « à risque », comme des programmes de stages professionnels (Canadian Council on Learning, 2009; Sattler, 2012; Brochu, 2016).

Ce nouveau gouvernement, comme les autres qui sont venus avant lui, a continué de valoriser une éducation qui se concentre sur les résultats individuels et sur la responsabilisation des élèves (Anderson et Ben Jafaar, 2007). Il a continué à faire la promotion d'un système que Robson et coll. (2018) qualifient de « course à obstacles » qui donne un accès inégal aux conditions de réussite scolaire, puisque certains groupes sociaux, tels que les personnes noires et les personnes autochtones, n'auraient pas les mêmes opportunités de réussite que les autres. Ces derniers·es seraient confrontés à des défis additionnels dans leur trajectoire scolaire dont des relations plus difficiles avec les enseignants·es, de la discipline plus stricte

que celle rencontrée par les autres élèves, et de plus fortes probabilités d'être transférés vers des programmes « d'éducation pour l'enfance en difficulté. »

Après 15 ans au pouvoir, le gouvernement Libéral a cédé sa place à un gouvernement Progressiste Conservateur en 2018. Depuis son arrivée, le gouvernement a mené de nouvelles réformes qui priorisent la compétitivité du système scolaire ontarien et de l'économie ontarienne tout en réduisant les budgets en éducation et en adoptant des discours qui valorisent l'idée de choix pour les élèves et de leurs familles (Di Giovanni et Parker, 2024). Ces changements comprennent la mise en place de cours en ligne obligatoire, l'augmentation du nombre d'élèves par classe, l'accueil d'un plus grand nombre d'élèves internationaux, et des changements au curriculum pour mieux l'agencer aux besoins du marché de l'emploi. Bien qu'il soit trop tôt pour comprendre l'effet qu'auront ces changements sur l'inclusion en milieux scolaires, elles semblent indiquer la continuité d'un système scolaire au service du marché.

1.3. La notion de rupture scolaire permet de tenir compte de la complexité du phénomène

Au début, l'étude devait porter sur les expériences de « décrochage scolaire » des jeunes personnes d'Ottawa. Sans trop réfléchir aux discours sociaux qui mobilisent cette notion, j'ai initialement suggéré une étude qui traitait des manières dont les individus tentaient ou pas de rester « accrochés » à l'école. Cela dit, à mon arrivée sur le terrain, j'ai été confronté à l'inexactitude du terme. Même si les participants·es reconnaissent le sens du terme « décrochage scolaire » (*dropout*) et que plusieurs s'identifiaient comme des « décrocheurs·euses » elleux-mêmes, le mot ne semblait pas adéquatement tenir compte de leurs propos. Pour mieux les représenter, j'ai donc choisi de parler de personnes qui vivent des processus de « rupture scolaire ». Ce terme permet de mieux capter les manières dont les interactions entre les individus et la structure sociale se produisent dans le temps et mènent au départ de l'école avant l'obtention du diplôme. Il permet aussi de tenir compte du contexte géographique et temporel et du rôle des élèves dans ce processus.

Si je m'attarde sur des questions de terminologie en introduction, c'est parce que les termes employés apportent l'attention sur des éléments particuliers du processus de rupture scolaire. Tout en reconnaissant que la complexité du phénomène étudié se communique difficilement par une notion rarement évoquée dans les discours sociaux sur la scolarité, je tiens à utiliser des termes qui permettent, le plus possible, de jeter un regard critique. Contrairement à

d'autres termes couramment utilisés pour décrire la non-diplomation de l'école secondaire, comme « décrochage », « échec », « abandon », ou « déscolarisation, » j'estime que celui de « rupture scolaire » est le plus évocateur de cette complexité.

L'utilisation du terme « rupture scolaire » s'inspire principalement de l'ouvrage *Ruptures scolaires : L'école à l'épreuve de la question sociale* de Matthias Millet et Daniel Thin (2012). Ces chercheurs·euses expliquent que la rupture scolaire est une cassure des liens entre les élèves qui résulte de dynamiques scolaires et extrascolaires qui se produisent dans le temps — souvent dès le début de la scolarité (voir aussi Millet et Thin, 2003; 2006a; 2006b). Selon Millet (2007), ce n'est pas une catégorie originale, puisqu'elle comprend une analyse des « risques » et des « difficultés » des élèves. Son avantage est qu'elle ne limite pas l'analyse à ces observations. Elle permet de penser au départ avant la diplomation comme un « rejet réciproque » tout en nuancant les propos qui évoquent les « manques » ou les « carences » chez les élèves (Millet et Thin, 2005). La littérature qui emploie la notion suggère que les trajectoires scolaires ne peuvent être séparées du contexte sociohistorique dans lequel elles se produisent — nous devons étudier l'endroit dans lequel elle se produit et l'enchaînement des événements qui participent à sa production (Lesage et Woollven, 2022; Millet et Thin, 2003; 2006a; 2006b; 2012; 2017; 2020). Ces études permettent aussi de saisir l'importance des interactions entre les individus et le contexte social. Selon Bernard (2011b), ces interactions conjuguent la subjectivité des individus aux structures sociales pour expliquer que le départ de l'école avant l'obtention du diplôme peut se produire de plusieurs manières. Il semble donc préférable de parler de « processus » de rupture scolaire et d'élèves en situation de rupture scolaire pour reconnaître l'importance des interactions qui se produisent dans le temps (Gisquet, 2015; Millet et Thin, 2005; Périer, 2008; Tilleczek et coll. 2011).

1.3.1. La notion de décrochage renvoie principalement à la responsabilité individuelle

Comme je l'explique ci-dessus, au début de l'étude, j'utilisais principalement la notion de « décrochage scolaire » pour parler de la non-diplomation de l'école secondaire. Ce terme semblait bien décrire ce que je comprenais de l'expérience des personnes non diplômées. À cet égard, mon hypothèse initiale ne semble pas si différente de certains discours populaires à ce sujet. Je croyais que ce phénomène se produisait chez des individus qui tentaient de rester « accrochés » à un milieu qui leur offrait peu de points d'appui ou d'outils pour le faire. Comme des alpinistes qui peinent à grimper une montagne, je croyais qu'ils cherchaient des

manières de s'agripper à quelque chose qui étaient hors de leur portée. Sans le savoir, je reproduisais des discours psychologisants et simplistes qui suggéraient qu'il y a des élèves qui « décrochent » uniquement par découragement et désengagement ou qu'ils n'arrivaient tout simplement pas à rester accrocher malgré leurs meilleurs efforts. Aujourd'hui, je vois que la non-diplomation est plus qu'une simple question de rester accrocher et d'avoir les points d'appui nécessaires pour le faire. Bien que mon interprétation du terme représente adéquatement certains éléments de la rupture scolaire, il s'agit d'un portrait incomplet qui se concentre trop sur les comportements des individus et qui ne tient pas assez compte du rôle des interactions entre les élèves et l'école ou sur l'influence de structures et de systèmes sociaux dans les processus de rupture.

Dans la littérature scientifique, il ne semble pas y avoir de définition consensuelle de la notion de décrochage scolaire. Selon Bruno et coll. (2017) et Bernard (2015), le sens qu'on lui donne doit être interprété en lien au contexte historique. Dans les années 60, le terme décrivait principalement des « déficits » culturels et de la marginalité socioéconomique (voir Coleman et coll. 1967). À ce moment-là, les personnes sans diplôme arrivaient, pour la plupart, à se trouver une place sur le marché du travail et pouvaient réussir leur affiliation sociale sans diplôme (Glasman, 2011). Dans les années 70, avec la mise en place de politiques de massification scolaire, l'attention s'est plutôt dirigée vers la motivation et les compétences des élèves (Ribolzi, 1984, cité par Bruno et coll. 2017). Ensuite, lorsqu'on a tenté d'adapter l'école aux besoins du marché de l'emploi, les discours sur le décrochage scolaire renvoyaient principalement à des considérations associées à l'insertion professionnelle (Bernard, 2011a, Blaya, 2012). Finalement, Geay (2003) explique que, dans les années 90, le terme décrochage a surtout cédé sa place à celui « d'échec » pour ensuite réapparaître dans les années 2000 en lien avec la « lutte au décrochage scolaire » qu'on connaît aujourd'hui (Bernard, 2015).

Aujourd'hui, les études utilisent la notion de décrochage de différentes manières (Bruno et coll. 2017; Bernard, 2011a). Bernard (2011a) explique que les utilisations du terme s'organisent selon 2 oppositions théoriques. Les définitions du décrochage peuvent être placées sur un axe qui l'identifie soit comme un acte ou comme un processus, et sur un deuxième axe qui l'identifie comme un problème social ou comme une catégorie institutionnelle (voir Tableau 1).

Tableau 1. Catégories d'utilisation du terme décrochage dans les études. Adapté du texte de Bernard (2011a)		
	Acte	Processus
Problème	Le décrochage est une situation. Ces études tentent d'identifier des facteurs de risque pour l'expliquer.	Ces études décrivent le décrochage comme l'évolution de difficultés scolaires qui entraînent du « décrochage de l'intérieur. »
Catégorie institutionnelle	Ces études présentent le décrochage comme une étiquette qui sert à identifier les élèves « à problèmes. » Elles se concentrent principalement sur les capacités cognitives des élèves.	Le décrochage est présenté comme une construction politique qui sert à identifier les élèves « à risque. » Ces études tentent d'identifier des opportunités pour la prévention.

En politique, le terme est aussi chargé de sens. Plusieurs États l'emploient pour mesurer l'efficacité de leurs politiques scolaires (Chapman et coll. 2010; Bruno et coll. 2017). Malgré le fait qu'il n'est pas défini de la même manière par tous·tes et qu'il ne permet généralement pas de comprendre l'état des systèmes scolaires, les statistiques produites par ces études sont présentées comme des comparaisons de la « performance » de ces systèmes (Lehr et coll. 2003; Rumberger et Palardy, 2005).

Bien que plusieurs chercheurs·euses utilisent le terme « décrochage » pour décrire des processus nuancés qui tiennent compte d'une variété de facteurs scolaires et extrascolaires (voir Glasman, 2011; Feyfant, 2013; Blaya et Hayden, 2003), le terme est aussi utilisé dans des discours qui abordent peu les éléments contextuels pertinents (Bernard, 2011a). Même si des auteurs·trices affirment que la notion permet de produire des discours nuancés puisqu'elle offre une analyse plus approfondie que les notions d'abandon ou d'exclusion scolaire (Franklin et Streeter, 1995; Esterle-Hedibel, 2006) et qu'elle permet de tenir compte de l'hétérogénéité des expériences scolaire (Blaya, 2010), d'autres l'utilisent pour construire des discours qui se concentrent uniquement sur les comportements et les « capacités » des « décrocheurs·euses ». Parmi ces derniers·es, il y en a qui se concentrent sur les résultats scolaires ou les comportements des élèves pour expliquer les taux de diplomation et faire des catégorisations tandis que d'autres réduisent le phénomène à une question comportementale (p. ex. Lacroix et Potvin, 2009; Fortin et coll. 2004; 2006; Allaire, 2008; Khouaja et Moullet,

2016). Ces études participent à la création de discours sociaux qui stigmatisent les personnes sans diplômes (Bernard, 2011a). D'ailleurs, selon Bernard (2015), le terme « décrocheur » serait devenu un symbole de problèmes scolaires et sociaux. L'utilisation du terme donne une responsabilité disproportionnée aux individus (Esterle-Hebidel, 2006).

Pour tenir compte de la complexité des processus qui mènent vers la non-diplomation et pour éviter de jeter le blâme uniquement sur les individus, j'évite l'utilisation des notions de « décrochage » ou de « décrocheurs·euses. » Je ne l'utilise que lorsque le terme fait appel à des discours sur la rupture scolaire qui renvoie la responsabilité de la non-diplomation aux élèves.

1.3.2. L'échec scolaire est une composante du processus de rupture

La littérature scientifique sur la diplomation utilise parfois la notion d'échec. Selon Isambert-Jamati (1996), cette notion se popularise dans les années 50 pour décrire des problèmes de comportements qui entraînent des difficultés scolaires — l'incapacité de répondre aux exigences scolaires en général ou une note sous le seuil de réussite pour une évaluation scolaire précise. Dans tous les cas, la notion fait appel aux normes scolaires et souligne l'incapacité d'un individu à répondre à une ou plusieurs de ces normes. Il s'agit d'une notion qui semble principalement s'appuyer sur l'idée qu'il existerait des « dons naturels » pour expliquer la réussite des uns et les difficultés des autres (voir Bourdieu et Passeron, 1970; Demba, 2010) et qui souligne la domination du personnel scolaire sur les élèves qui rencontrent des difficultés (Doray et coll. 2009). Sa fonction sociale serait d'offrir des justifications pour le processus de sélection des « gagnants » et de « perdants » à l'école (Forquin, 1982; Demba, 2010).

La portée de la notion d'échec est limitée puisqu'elle se concentre sur un aspect précis de l'expérience scolaire — la « réussite » (Rumberger, 2004). On peut donc difficilement l'utiliser pour comprendre des processus qui entraînent le départ de l'école avant la diplomation. Elle permet tout de même d'identifier des éléments importants du processus de rupture scolaire. Duru-Bellat (2002) et Bonnéry (2007) notent que les échecs sont en réaction à des contextes sociaux difficiles. Dubet (2004b) explique que la notion dévoile la cruauté d'un système scolaire qui oblige les enfants à participer à une compétition inégale — particulièrement lorsqu'elle est vécue par des étudiants·es travaillants et persévérants. Il note que l'échec confronte les « vaincus » aux valeurs de l'école néolibérale en les obligeant

d'accepter que ce jugement soit mérité, puisqu'il se produit dans des conditions prétendument « égalitaires. » Elle serait symbolique de leur sentiment d'infériorité.

Au cours de l'analyse, j'utilise la notion d'échec pour décortiquer deux composantes importantes des processus de rupture scolaire — la présence de normes scolaires contraignantes et le rapport à la réussite scolaire des participants·es. Comme Demba (2010), j'estime que l'analyse de l'échec scolaire est intéressante, puisqu'elle dévoile les manières dont les participants·es perçoivent et gèrent les normes scolaires. Cette analyse révèle aussi la présence d'événements importants au cours de leur trajectoire scolaire. J'estime aussi, comme Rochex (1994), que l'échec peut provoquer un cercle vicieux au cours duquel l'humiliation entraîne le découragement et le fatalisme qui « produisent l'échec. »

1.3.3. L'abandon scolaire décrit le moment de départ de l'école

Comme les études sur l'échec scolaire, celles qui traitent « d'abandon scolaire » soulignent des éléments importants du processus de rupture scolaire. Elles n'observent cependant pas ces processus dans leur ensemble et ne les situent pas dans des contextes sociaux qui dépassent les murs de l'école. Cette notion semble surtout employée par des psychologues au cours des années 90 et 2000 pour décrire le moment du départ de l'école — la décision de quitter l'école. Que ce soit une analyse des conditions scolaires qui repoussent les élèves de l'école ou de conditions sociales qui encouragent le retrait de l'école, ces études s'appuient principalement sur l'idée que le départ de l'école est le résultat de processus psychologiques et que les motifs de l'abandon expliquent le départ de l'école (voir Janosz, 2000; Jarjoura, 1993; Parent et Paquin, 1994). Dans ce domaine, il y a des études qui soulignent la présence de conditions scolaires inadéquates pour la rétention des élèves issus de milieux socioéconomiquement défavorisés (p. ex. Diallo et Fall, 2021; Alladatin et coll. 2022; Boissonneault et coll. 2007). D'autres suggèrent la présence de pathologies qui empêcheraient certains·es élèves de se conformer aux exigences scolaires (p. ex. Sibenalli et Ezzouirchi, 2021; Marcotte et coll. 2001). Finalement, il y en a qui perçoivent l'abandon comme un moment dans les trajectoires scolaires qui succède à un plus long processus influencé par des conditions sociales et le développement d'un rapport subjectif à l'école (p. ex. Théorêt et Hrimech, 1999) — ce que j'appelle la rupture scolaire.

Au cours de mon analyse, j'emploie la notion d'abandon pour souligner la décision consciente de quitter l'école. Cela dit, j'utilise cette notion d'une perspective critique. J'estime que l'analyse du moment du départ ne permet pas de comprendre la complexité des

processus de rupture scolaire. D'ailleurs, bien que mon analyse suggère que le désir de quitter l'école est une composante du processus de rupture scolaire pour la plupart des participants·es et que plusieurs expliquent être les uniques responsables, une analyse plus approfondie révèle l'importance du contexte social et des relations sociales dans le façonnement de ce désir. En d'autres mots, nous devons comprendre comment ce désir se produit même si les élèves semblent conscients des défis associés à la non-diplomation. Mon étude porte, à plusieurs égards, sur la production de l'abandon — les processus sociaux qui la rendent possible.

1.3.4. La déscolarisation renvoie à des définitions légales

Un autre terme couramment employé dans la recherche sur la rupture scolaire est celui de « déscolarisation ». Surtout employé en France, le terme renvoie surtout à des définitions légales de la participation scolaire. Bernard (2011a) explique qu'il s'agit d'un « manquement à la norme de droit (l'obligation scolaire) ». Esterle-Hedibel (2006) parle de personnes « hors de l'établissement scolaire. » Il s'agit de s'absenter de l'école pour finalement prendre du retard par rapport aux collègues de classe. Selon cette autrice, le terme est principalement employé pour renvoyer à l'obligation légale d'aller à l'école, mais, dans les faits, il suggère aussi la présence d'un devoir citoyen de devenir scolarisé. Elle dévoile l'exigence de devenir des citoyens·nes « productifs·ves » en participant à l'école et au marché du travail. Celui qui ne se conforme pas à ces normes est vu comme un·e « délinquant·e » qui faillit à son devoir de citoyen·ne.

Bien que les recherches sur la déscolarisation ressemblent à celles sur la rupture scolaire puisqu'elles tiennent compte de l'importance du temps dans la production de l'abandon scolaire, je n'utilise pas ce terme parce qu'il renvoie surtout à des réalités scolaires françaises qui peuvent être différentes de celles vécues en Ontario. J'estime ne pas avoir besoin de ce concept pour décrire les expériences des participants·es. De plus, je suis d'avis qu'il apporte trop d'importance à l'obligation légale de participation scolaire et pas assez sur les conséquences sociales du départ. Le fait de ne pas respecter la loi sur la participation scolaire peut engendrer d'autres problèmes sociaux, comme la marginalisation, mais ce n'est pas toujours le cas. D'ailleurs, le non-respect de la loi sur la participation scolaire semble beaucoup plus important pour les élèves issus de familles socioéconomiquement défavorisées. Ce facteur, comme d'autres, participe à la création de dynamiques sociales qui rendent la rupture scolaire possible. À cet égard, j'estime que la notion de rupture scolaire est plus utile pour décrire l'ensemble du phénomène.

1.4. Question de recherche

Comment se produisent les processus de rupture scolaire des personnes non diplômées sans domicile fixe de 19 à 25 ans d'Ottawa ? En répondant à cette question, je veux comprendre la production de la rupture scolaire — la manière dont les participants·es l'ont vécue, les conditions sociales qui la rendent possible ou souhaitée, et ses interactions avec leurs trajectoires vers l'itinérance. Je veux documenter les expériences des jeunes personnes sans domicile fixe pour qu'on puisse entendre leur voix et tenir compte de leur perspective.

Cette question s'appuie sur 2 prémisses importantes. Premièrement, elle soupçonne que la rupture scolaire est un processus social — c'est-à-dire, qu'elle doit être étudiée dans le temps et dans l'espace. Bien que l'étude se soit toujours intéressée aux parcours de vie des participants·es, les versions précédentes de la question de recherche ne tenaient pas compte de l'importance de la temporalité. Je l'ai inclus parce que la notion de processus a émergé comme un élément central du problème au cours des entretiens. Deuxièmement, la question suggère la présence de liens entre la situation d'itinérance des participants·es et leurs expériences scolaires. Les récits des participants·es dévoilent deux types d'informations. En premier lieu, l'échantillon représente une population particulièrement défavorisée. Comme je l'explique dans le chapitre 5, il s'agit, dans la plupart des cas, de jeunes personnes vulnérabilisées dès la petite enfance par des conditions familiales difficiles. Ces cas révèlent les difficultés que rencontrent les enfants socioéconomiquement défavorisés à l'école et la manière dont l'école gère les inégalités socioéconomiques. En deuxième lieu, l'échantillon permet de saisir les liens entre la rupture scolaire et les trajectoires vers l'itinérance. Bien que ce n'est pas le propos principal de l'étude, les données dévoilent les manières dont l'école participe aux processus de marginalisation qui mènent vers l'itinérance.

Chapitre 2 : Revue de la littérature

Depuis les années 80, les études sur la réussite et la rupture scolaire se multiplient. Aujourd'hui, la littérature scientifique est vaste et atteste d'un sujet complexe abordé par plusieurs disciplines — ce qui rend la comparaison entre les études parfois difficile (Croninger & Lee, 2001). Au cours de ce chapitre, je cite principalement des études issues de la psychologie, des sciences de l'éducation, et de la sociologie pour décrire l'étendue et les limites des connaissances, et identifier des lacunes dans le corpus scientifique. À cet égard, les différences entre les disciplines sont importantes à souligner. En fragmentant le sujet en objets de recherche distincts, la connaissance sur la rupture scolaire semble s'être développée en silos qui permettent mal de comprendre l'ensemble du phénomène. Une littérature très vaste révèle au moins 122 facteurs de risque, selon González-Rodríguez et coll. (2019), qui servent à prédire quels élèves sont les plus susceptibles de vivre de la rupture — voir l'Inventaire de risque de décrochage (*Dropout Risk Inventory*; Vaughn et coll. 2020). Pendant que les psychologues se concentrent principalement sur ses dimensions comportementales et psychiques (Feyfant, 2013), les chercheurs·euses en sciences de l'éducation observent surtout l'influence des méthodes pédagogiques et des caractéristiques de l'environnement scolaire sur les résultats des élèves (Janosz, 2000). Il s'agit, dans la plupart des cas, d'études nationales et internationales quantitatives qui dressent des profils d'élèves « à risque » de « décrochage scolaire » (Vizcain, 2005; Blaya et Fortin, 2011). De leur côté, les sociologues tentent de comprendre l'influence de la structure sociale, comme l'influence du statut socioéconomique sur le façonnement du rapport à l'école, pour expliquer les expériences scolaires (Dorn, 1996). Parmi iels, il y en a qui se penchent sur les inégalités scolaires, comme les différences dans la maîtrise du langage (p. ex. Bautier et Rochex, 1997; Bonnéry, 2003), tandis que d'autres ont effectué des études sur la temporalité du phénomène — le déroulement du processus de rupture scolaire qui fait interagir un ensemble de variables scolaires et extrascolaires au cours des parcours de vie (Rumberger et Lim, 2008). Ces dernières sont plutôt rares, mais permettent de saisir la complexité de l'objet pour dépasser les explications partielles fournies par les études qui se concentrent sur les facteurs de risque et comprendre « la configuration des relations d'interdépendance dans lesquelles sont pris les [élèves] » (Millet et Thin, 2012, p.291).

Au cours de ce chapitre, je traite à la fois d'études sur la réussite et la rupture scolaire. Plusieurs chercheurs·euses estiment que la difficulté de répondre aux normes de réussite scolaire est l'élément le plus directement lié à la non-diplomation de l'école secondaire (Finn,

et coll. 2005; Battin-Pearson, et coll. 2000; O'Connell et Sheikh, 2009; Khouaja et Moullet, 2016; Hango et de Broucker, 2007; Rumberger, 2004; Fortin et coll. 2005; Stearns et coll. 2007). Selon Fortin et coll. (2013), la non-réussite serait le seul élément réellement prédictif de la rupture. Elle serait liée à une multitude de comportements qui leur sont associés, comme l'adoption de comportements antisociaux et au développement de relations tendues avec les enseignants·es (Fortin et coll. 2005). Je l'évoque tout au long du chapitre pour reconnaître son importance dans la littérature. Cela dit, l'intérêt qu'on apporte à la réussite scolaire semble camoufler d'autres réalités scolaires — ce que Johnson et La Salle (2010) et Nuttall et Doherty (2014) appellent « l'effet tapisserie » (*wallpaper effect*). En se concentrant sur les résultats et les comportements des élèves, on oublierait de réfléchir au rôle des établissements scolaires dans les processus de rupture scolaire. Selon Bernardin (2013), ces théories renforceraient une perspective élitiste qui veut que les « dons scolaires » soient socialement distribués et que certains élèves aient des « handicaps » socioculturels (voir aussi Bourdieu et Passeron, 1970). J'adopte donc un regard critique sur les questions de réussite et je souligne l'importance d'étudier la rupture scolaire comme un processus pour éviter l'effet tapisserie.

Le chapitre se divise en cinq sections. En premier lieu, je cite des travaux qui expliquent la réussite et la rupture scolaire en fonction de facteurs de risque individuels comme les comportements, la santé mentale, et le désengagement scolaire. En deuxième lieu, je fais la recension d'études qui associent la rupture scolaire à des facteurs de risque organisationnels. En troisième lieu, je décris les résultats d'études qui estiment que la réussite et la rupture scolaire doivent s'expliquer en lien à des inégalités socioéconomiques, ethniques, raciales, de genre, et de statut d'immigration. En quatrième lieu, je présente les quelques études qui traitent du rapport à l'école des élèves pour expliquer que la réussite et la rupture scolaire sont le produit d'interactions entre les élèves, leurs origines sociales, et le système scolaire. Ces quatre sections abordent principalement le phénomène d'une perspective étiologique pour expliquer l'occurrence de la rupture scolaire et trouver des manières de la prévenir. En cinquième lieu, je reprends les études qui expliquent la réussite et la rupture scolaire comme des processus. Pour ces chercheurs·euses, les facteurs de risque, les interactions dans le temps, et l'évolution du rapport à l'école des élèves sont des composantes qui expliquent les dynamiques sociales sous-jacentes au phénomène. Il s'agit des études les plus directement reliées à ma question de recherche.

2.1. La rupture scolaire problématisée comme un problème individuel

Plusieurs études se concentrent sur des facteurs individuels qui influenceraient la réussite scolaire et qui provoqueraient le départ de l'école avant la diplomation. Ces études manifestent d'une perspective psychologisante du phénomène de rupture scolaire parce qu'elles présentent les problèmes scolaires principalement comme le résultat de handicaps (Wilson, 2002; Meijer, 2003). Certaines études énumèrent les caractéristiques des « décrocheurs·euses » pour dépister les élèves « à risque » et mettre en place des interventions pour encourager leur diplomation. Par exemple, Potvin (2007) évoque 4 catégories de « décrocheurs·euses » — les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage, ceux qui ont des difficultés de comportement extériorisées, ceux qui ont des difficultés de comportement intériorisées, et ceux qui sont peu motivés — pour expliquer que les problèmes de comportement, le manque d'habiletés sociales, les problèmes socioaffectifs, et l'absence de confiance provoquent la rupture.

2.1.1. Les comportements des élèves

Les comportements des élèves, tels que l'école buissonnière ou la consommation de substances illicites, sont couramment associés à la réussite et à la rupture scolaire (p. ex. Hickman et coll. 2008; Jimerson et coll. 2002; Archambault et coll. 2017; Fergusson et coll. 2003; Desjardins et coll. 2006; Henry, 2007; McIntosh et coll. 2008a; 2008b; Bretteville-Jensen et al. 2024; Chan et coll. 2024). Selon ces études, les « décrocheurs·euses » étudieraient moins, se prépareraient moins pour leurs cours, et croiraient que les autres les perçoivent comme de mauvais élèves (Croninger et Lee, 2001). Ces comportements seraient la manifestation d'un faible intérêt pour l'école (Janosz et coll. 2008; Hickman et coll. 2008; Alexander et coll. 2001; Bernard et Michaut, 2014), d'un manque de motivation ou d'aptitudes (Blanchard et coll. 2004; Hardre et Reeve, 2003), ou d'un faible sentiment d'autodétermination (Vallerand et coll. 1997) qui mènerait à l'évitement scolaire (Hirvonen et coll. 2012) et qui contribuerait à l'écart croissant entre les élèves motivés et les élèves non motivés (Guay et Talbot, 2010). Par exemple, selon McIntosh et coll. (2008a; 2008b), les enfants feraient l'école buissonnière pour éviter les tâches scolaires. L'absence de l'école entraînerait l'adoption d'autres comportements inconformes aux normes scolaires dans un cercle vicieux qui nuit aux notes scolaires et qui les éloigne graduellement de l'école.

Pour Sofia Freire et coll. (2009), nous devons tenir compte de la complexité des interactions qu'entretiennent les élèves avec le système scolaire et ses membres pour comprendre le rôle de leurs comportements dans le processus de rupture scolaire — notamment le fait que le

système scolaire valorise certains comportements et en sanctionne d'autres. Selon ces chercheurs·euses, l'adoption de « mauvais » comportements participerait à l'identification et à l'isolement des « mauvais élèves » dans le but d'empêcher qu'ils deviennent de mauvaises influences sur les autres. Les élèves qui adoptent des comportements inconformes aux normes scolaires seraient stigmatisés et soumis à davantage de surveillance et se trouveraient dans des positions qui rendent leur participation scolaire difficile. En leur attribuant l'étiquette d'élèves « à risque », on les exposerait à davantage de discipline scolaire (Mizel et coll. 2016), on limiterait leurs opportunités d'avoir des expériences scolaires constructives (Freire et coll. 2009), et on contribuerait à leurs difficultés pédagogiques et à leur marginalisation (McIntosh et coll. 2008b; 2008a). Selon Freire et coll. (2009), ces derniers·es développeraient un rapport à l'école caractérisée par le sentiment que le système n'aurait pas de valeur ou d'utilité réelle. Pour éviter de se trouver dans une position qui mènerait à leur réprimande ou leur étiquetage comme de « mauvais élèves », iels prendraient leur distance de l'école pour retrouver l'amitié et le soutien qu'offrent certains espaces extrascolaires et qui leur permettent de « se sentir importants » (*mattering*) (Baskerville, 2021) — ce qui confirmerait la perception que les agents·es scolaires ont d'eux (Freire et coll. 2009).

2.1.2. La santé mentale

Des études expliquent la réussite et la rupture scolaire par la présence de problèmes de santé mentale, comme les troubles anxieux et la dépression (Bäckman et Nilsson, 2011; Marcotte et coll. 2006; Costello et coll. 2005; Freeman et coll. 2011; Owens et coll. 2012; Mental Health Commission of Canada, 2013; Butterworth et Leach, 2018). Selon Costello et coll. (2005) et Cummings et coll. (2006), douze pour cent (12 %) des enfants américains et 14 % des enfants canadiens souffriraient d'une « déficience fonctionnelle » (*functional impairment*) qui influencerait leurs expériences scolaires. Ces enfants auraient davantage de problèmes comportementaux (p. ex. Grothaus, 2013; Jenkins et coll. 2011); de moins bonnes habiletés de lecture (Suldo et Shaffer, 2008); et s'absenteraient de l'école plus que la moyenne. Iels ne recevraient pas les appuis nécessaires pour répondre aux exigences de l'école (p. ex. Sawyer et coll. 2001) — ce qui aurait un effet sur leur réussite (Santor et coll. 2009; Mental Health Commission of Canada, 2013).

Pour expliquer le lien entre la santé mentale et la rupture scolaire, des chercheurs·euses expliquent que les problèmes d'isolement et d'estime de soi, et le sentiment d'incompétence et de honte influencerait la réussite et l'engagement scolaire (p. ex. Feyfant, 2013; Oades-Sese et coll. 2014; Marcotte et coll. 2006; Jenkins et coll. 2011; Bernard, 2015). Selon Rowe

et coll. (2007), ces problèmes participeraient au façonnement de leur perception de l'école et de leurs attentes scolaires. Ceux qui ont des problèmes de santé mentale auraient tendance à se concentrer davantage sur leurs échecs, se sentiraient dévalorisés, démotivés, et deviendraient frustrés et hostiles à l'école (Tangney et Dearing, 2003). Ils se sentiraient impuissants et jugés par les autres (Leeming et Boyle, 2013); ne développeraient pas un sentiment d'appartenance à l'école (Archambault et coll. 2009; Finn, 1989; Anderman, 2002); et n'adopteraient pas les comportements prescrits par l'école (p. ex. Fall et Roberts, 2012; Tangney et Dearing, 2003). Ces problèmes auraient aussi des effets sur la mémoire (Storbeck et Clore, 2008); sur les capacités de résolution de problèmes (Isen et coll. 1987); et les capacités d'accéder à un espace émotionnel qui favorise l'apprentissage (Pekrun et Linnenbrink-Garcia, 2012).

Malgré les études qui suggèrent l'existence d'un lien entre la santé mentale et les problèmes scolaires, le phénomène ne semble pas pouvoir s'expliquer par de tels facteurs causaux. Elles expliqueraient plutôt le rôle du contexte social et scolaire dans la production de problèmes de santé mentale et son effet sur les trajectoires scolaires. Par exemple, des chercheurs·euses suggèrent que le stress quotidien, provoqué par des conditions de vie difficiles (Mistry et coll. 2009), telle que la maltraitance (p. ex. Slade et Wissow, 2007), expliqueraient certaines des variations de réussite et de rupture scolaire (Allaire, 2008; Dupéré et coll. 2015; Butterworth et Leach, 2018). Ces études, comme l'étude ontarienne de Stéphane Allaire (2008), dévoilent que l'influence des problèmes de santé mentale sur les trajectoires scolaires pourrait être le résultat de facteurs contextuels, comme des inégalités sociales. Allaire (2008) explique que l'abandon scolaire serait une manière pour les jeunes personnes de gérer le stress provoqué par des conditions de vie difficiles.

2.1.3. Le désengagement scolaire

La définition du concept de désengagement scolaire varie dans la littérature (Fredricks et coll. 2004; Johnson et coll. 2001). Il est principalement employé pour expliquer l'incidence de variables individuelles qui mèneraient vers la rupture scolaire et pour prédire l'incidence de « décrochage scolaire » (p. ex. Appleton et coll. 2008; Entwisle et coll. 2005; Archambault et coll. 2009). Il nuit à la performance scolaire et à l'estime de soi (Saeki et Quirk, 2015; Finn, 1989; Fall et Roberts, 2012); à la motivation (Alivernini et Lucidi, 2011; Vezeau et coll. 2010); à l'espoir (Dixson, 2019; Marques et coll. 2017); et influencerait l'adoption de comportements (Christle et coll. 2007; Sweeten et coll. 2009) tels que la « délinquance » (Hirschfield et Gaspert, 2011; Saeki et Quirk, 2015; Wang et Fredricks, 2014; Virtanen et

coll. 2021), la consommation de drogues et d'alcool (Saeki et Quirk, 2015; Henry et coll. 2012; Wang et Fredricks, 2014), et l'absentéisme (Archambault et coll. 2009; Christle et coll. 2007). Ces études expliquent aussi que les élèves désengagés subissent plus de mesures disciplinaires scolaires que les autres (Costenbader et Markson, 1998; Morrison et coll. 2001) et qu'ils forment moins de liens d'attachement à l'école (Joselowsky, 2007; Blaya et Fortin, 2011).

Le désengagement est couramment confondu avec d'autres concepts, tels que l'attachement scolaire, la participation scolaire, le climat scolaire, et l'appui des enseignants·es (Libbey 2004). Certains·es chercheurs·euses estiment qu'il permet tout de même de tenir compte du rapport qui se façonne entre les élèves et l'école (p. ex. Bernard, 2011b). Il tiendrait compte des émotions, des comportements, et de l'engagement cognitif des élèves (Fredricks et coll. 2004), et attirerait l'attention aux normes scolaires et aux réactions des élèves aux conditions scolaires (Johnson et coll. 2001).

Certains·es chercheurs·euses sont critiques des études sur le désengagement scolaire. Comme te Riele (2006), McGregor (2017) estime que l'étiquette « désengagé » revoie à un échec personnel. Elle explique, comme d'autres chercheurs·euses, que le désengagement pourrait être le résultat d'un environnement scolaire peu accueillant. Ceux qui se désengagent se sentiraient anonymes, invisibles, ou isolés et croiraient ne pas être acceptés par les pairs scolaires ou les enseignants·es (Rodriguez, 2010; Hallinan, 2008). D'autres, comme Bernard (2011b), expliquent le désengagement comme une réaction à un système scolaire qui offre des chances inégales aux étudiants·es et qui s'organise autour d'attentes opaques, parfois inaccessibles. De cette perspective, le désengagement scolaire serait un processus d'aliénation qui entrainerait la passivité, l'absence de motivation et de résilience, l'apathie, l'éloignement de la communauté scolaire, et le retrait volontaire de l'espace scolaire (Smith, 2019). D'ailleurs, même lorsque les étudiants·es veulent remplir les attentes de l'école, un fossé aurait tendance à s'élargir entre ceux qui répondent aux normes de performance scolaire et ceux qui n'y répondent pas. Les élèves qui ne réussissent pas bien seraient stigmatisés par leurs échecs, deviendraient découragés, et se distancieraient de l'école et de ses injustices (Bernard, 2011a; 2011b).

2.1.4. La psychologisation d'un problème social

La plupart des études citées ci-dessus reconnaissent peu les effets du contexte social sur la rupture et la réussite scolaire, et participeraient à la création d'étiquettes stigmatisantes

comme « élèves à risque » ou « décrocheurs·euses » (Woodman et Wyn, 2011; De Witte et coll. 2013; Jarjoura, 1996; Bruno et coll. 2017). En se concentrant sur des variables individuelles et organisationnelles, elles semblent avoir l'objectif de prédire quels élèves obtiendront leur diplôme pour améliorer les efforts de prévention de la rupture scolaire (Rumberger, 2004; Bernard, 2011a; Millet et Thin, 2007; Croninger et Lee, 2001; Woodman et Wyn, 2011). Comme Janosz (2000) qui explique que les habilités intellectuelles et verbales seraient les éléments les plus importants pour expliquer le « décrochage scolaire », Potvin et coll. (2006) qui affirment que le rendement scolaire peut s'expliquer par l'absence de motivation et le désintérêt pour l'école, ou Ansembourg (2012, p.10) qui explique qu'il s'agit d'une « [... incapacité] à discerner et à exprimer ce qui se passe en soi [...] », ces chercheurs·euses présentent la rupture scolaire comme un problème individuel.

Ces études sont abondantes depuis le début des années 2000 et semblent avoir influencé l'adoption d'interventions en milieu scolaire partout en Occident (p. ex. Blaya et Fortin, 2011; Marcotte et coll. 2012; Gillies et Robinson, 2012). D'ailleurs, selon Pigot-Upshall (2017), les interventions scolaires seraient surtout centrées sur les comportements des élèves et accorderaient peu d'importance aux facteurs qui sous-tendent leur adoption. Selon cette chercheuse, les interventions s'appuieraient sur une approche béhavioriste qui suggère que les élèves sont des vaisseaux vides prêts à absorber l'information. En expliquant les comportements des apprenants·es de cette manière, les écoles chercheraient à « encadrer » les élèves « à problèmes » pour leur montrer comment obtenir de bons résultats sans nécessairement tenir compte des contextes qui participent à la production des facteurs de risque (Harris et coll. 2011). Dans la quête pour favoriser « l'accrochage scolaire d'élèves à risque » et améliorer leur performance (Hillau, 2013; Tièche-Christinat et Gilles, 2013), l'organisation scolaire pathologiserait ces élèves en tentant de les « transformer » pour qu'ils se rapprochent de la norme et qu'ils deviennent plus facilement scolarisables (Massé et coll. 2004). Comme McGregor (2017) l'explique, le cadre néolibéral mobilise un registre méritocratique pour comprendre les expériences de jeunes personnes précarisées et expliquer le désengagement. La responsabilité est renvoyée sur l'individu en ignorant le rôle de l'école ou l'influence des conditions sociales et matérielles (p. ex. Brunila, 2014). Le résultat est des interventions psychologiques qui présentent les enfants qui ne se conforment pas aux normes scolaires comme des êtres répréhensibles (Finn et coll. 2010) ou, du moins, « à risque » et qui cherchent à les « réparer ».

Selon Dei (2015), la conversation sur la rupture scolaire doit éviter de pathologiser les élèves, les familles et les communautés. Comme Ferguson (2005) le suggère dans une étude ontarienne, l'école et la science doivent tenir compte de la multidimensionnalité de la rupture scolaire pour la comprendre et identifier des solutions. Melin (2010) suggère que nous devons adresser les menaces qui réduisent la persévérance scolaire plutôt que de tenter d'améliorer la résistance psychologique des élèves. Les interventions doivent considérer les manières dont la responsabilité individuelle interagit avec la responsabilité de la famille, celle de la communauté, et celle de l'école pour trouver des solutions qui tiennent compte des conditions sociales qui rendent la rupture scolaire possible (Dei, 2015). Les systèmes scolaires doivent reconnaître que la réussite scolaire, tout comme la rupture, est le résultat d'un environnement social (p. ex. Jimerson et coll. 2000; Schargel et Smink, 2001).

2.2. La rupture scolaire problématisée comme un problème organisationnel

Si les facteurs de risque individuels offrent des indices sur le rôle que peuvent jouer les individus dans la rupture scolaire, d'autres études dévoilent les manières dont la structure scolaire participe à la rupture scolaire. Pour l'expliquer, les études quantitatives évoquent des facteurs de risque et de protection organisationnels, comme le climat scolaire, les relations avec les enseignants·es, les systèmes disciplinaires, la taille de l'école et des classes, la réponse de l'école aux besoins des élèves, les conflits culturels et linguistiques, et les relations avec les pairs scolaires (Boissonneault et coll. 2007). D'autres expliquent que la rupture scolaire serait le résultat d'un système inéquitable qui produit et qui reproduit différentes inégalités sociales (genre, statut socioéconomique, ethnicité, race; p. ex. Tilleczek, et coll. 2011; te Riele, 2006; García-Carrión et coll. 2017; De Witte et coll. 2013), notamment en exigeant que les élèves remplissent des attentes associées à l'âge (p. ex. Eccles et Roeser, 2009). Malgré le désir exprimé par plusieurs de réinventer l'école pour la rendre plus inclusive (Shain, 2016), il s'agirait d'établissements qui participeraient à l'aliénation et à la marginalisation de personnes issues de certains groupes sociaux (te Riele, 2006; Smyth et Hattam, 2004; Dean, 2022).

2.2.1. Le climat scolaire

Plusieurs chercheurs·euses notent le lien entre le climat scolaire et les facteurs de risque associés à la rupture scolaire (p. ex. Esposito, 1999; Hoy et Hannum, 1997; Thapa et coll. 2013); l'incidence de discipline imposée par le personnel scolaire sur les élèves (p. ex. Freiberg et Lamb, 2009; Creemers et Reezigt, 1999); et les expériences de victimisation à l'école (p. ex. Steffgen et coll. 2013; Craig et McCuaig-Edge, 2011). Ces études évoquent

l'importance du sentiment de justice des élèves, de leur niveau de satisfaction, des attentes de l'école envers les élèves, des codes de conduites imposés par l'école, des styles d'enseignement, de l'intérêt qu'ont les enseignants·es pour les élèves, de la grandeur des écoles et des classes, du sentiment d'appartenance, du respect des règles, et de la participation scolaire sur l'expérience scolaire (Debardieux, 2015; Lacroix et Potvin, 2009; Boissonneault et coll. 2007; Cohen et coll. 2009; Gottfredson et coll. 2005; Ma et coll. 2001; Pedditzi, 2024). Selon Zins et coll. (2007), un « bon » climat offrirait de meilleures conditions pour la réussite scolaire puisqu'il satisferait les besoins émotifs et sociaux des enfants. Ces conditions participeraient au façonnement de leur résilience et de leur bien-être en offrant des conditions propices au développement de l'appartenance scolaire, de l'estime de soi, de la motivation, et au désir de réussite (Thapa et coll. 2013; Wilson, 2004; Maxwell et coll. 2017; Bizumic et coll. 2009; Payne et coll. 2006). Elles pourraient même contrer les effets des inégalités socioéconomiques sur les élèves issus de milieux moins favorisés selon Benbenishty et Astor (2005).

La pertinence du concept de climat scolaire pour expliquer la rupture scolaire est toutefois débattue. Des chercheurs·euses estiment que son influence sur la rupture scolaire serait négligeable (p. ex. Worrell et Hale, 2001). Selon Hung et coll. (2015), le climat scolaire ne représenterait qu'une petite partie de l'équation et ne tiendrait pas compte de certaines variables, comme la réaction des élèves aux stressors, ou l'influence de la famille sur les expériences scolaires. D'autres estiment qu'il s'agit d'un concept trop réducteur qui peut difficilement décrire les expériences scolaires (Hung et coll. 2015; Plank et coll. 2005). D'ailleurs, selon Wang et Degol (2016), le flou théorique entourant la notion de « climat » permettrait aux chercheurs·euses qui emploient ce concept d'inclure pratiquement tous les aspects de l'expérience scolaire à leur analyse — ce qui limite son potentiel explicatif.

2.2.1.1. L'autorité scolaire

Plusieurs études sur le climat scolaire présentent la qualité des relations élèves-enseignants·es comme un facteur de risque pour la réussite et la rupture scolaire (p. ex. Englund et coll. 2008; Fortin et coll. 2006; Liebenberg et coll. 2016; Pomeroy, 1999; Worrell et Hale, 2001; Lowenstein et coll. 2015; Esterle-Hedibel, 2006). Selon elles, le personnel scolaire peut assister ou nuire au développement d'appartenance, d'engagement, et de motivation scolaire (Pomeroy, 1999; Worrell et Hale, 2001; Lowenstein et coll. 2015; Grazia et coll. 2024). Les relations positives entre les élèves et les enseignants·es offriraient la sécurité nécessaire pour explorer l'espace scolaire et y participer sans trop de soucis, ce qui favoriserait le respect de

normes comportementales et la réussite scolaire (p. ex. Pianta et coll. 1995; Hamre et Pianta, 2001; Croninger et Lee, 2001; Carroll et coll. 2022). À l'opposé, les relations négatives produiraient un cercle vicieux qui entrainerait davantage de désengagement scolaire (p. ex. Lewis et coll. 2012). Les élèves avec de mauvaises relations avec leurs enseignants·es auraient moins de contacts avec leurs collègues de classe à l'extérieur de l'école, recevraient moins de conseils de la part du personnel scolaire, et ressentiraient davantage d'aliénation (Croninger et Lee, 2001; Hung, 2014).

Quelques études suggèrent que les relations élèves-enseignants·es doivent être comprises en lien avec le contexte social. Elles révèlent notamment que le statut socioéconomique des élèves influence la qualité de ces relations. Il s'agirait de rapports de force qui reproduisent les hiérarchies sociales selon Bourdieu et Passeron (1970). Bien que plusieurs études suggèrent que les élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés n'ont parfois pas accès à du soutien à l'extérieur de l'école et que des relations positives avec les enseignants·es peuvent être particulièrement bénéfiques pour leur réussite scolaire (p. ex. Liebenberg et coll. 2016; Lowenstein et coll. 2015), d'autres expliquent que les enseignants·es ont couramment des préjugés négatifs contre ces derniers·es qui peuvent nuire à leur estime de soi et accélérer leur marginalisation (p. ex. Esterle-Hedible, 2003; Rodriguez, 2010; Entwisle et coll. 2007; Shochet et Smith, 2012). Il s'agirait de comportements discriminatoires adoptés par des enseignants·es (Reay, 2006) qui participeraient à la reproduction d'une culture scolaire qui favorise une « élite » et qui rend l'école et les relations qui la composent laborieuses pour les élèves issus de la « classe ouvrière » qui ne maîtrisent pas les manières de parler, de se tenir ou de se vêtir de la « classe moyenne » (Bourdieu, 1966).

2.2.1.2. L'influence des pairs

Des études dévoilent que les élèves à risque de rupture scolaire ont plus de difficultés à former des relations positives avec leurs pairs scolaires (p. ex. Fortin et coll. 2013) et que l'absence de relations positives peut entrainer la rupture scolaire (p. ex. Croninger et Lee, 2001). Selon elles, les groupes de pairs scolaires s'organiseraient par homophilie (McPherson et coll. 2001; Altermatt et Pomerantz, 2003) ce qui entrainerait la formation de groupes qui encouragent ou qui découragent l'adoption de comportements associés à la réussite scolaire (Wicaksono et Adiyanti, 2019; Martens et coll. 2014). Dans un tel contexte, les élèves au statut social « inférieur » se rassembleraient pour se réfugier de la stigmatisation vécue dans les interactions avec leurs collègues plus privilégiés et trouver des manières alternatives pour

obtenir de la reconnaissance (Ellemers et coll. 1993; Esterle-Hedibel, 2006). Parmi iels, les élèves avec des besoins spéciaux, comme les élèves qui ont des problèmes comportementaux ou qui se retrouvent sur le spectre de l'autisme, deviendraient isolés de leurs collègues de classe (Koster et coll. 2007; de Monchy et coll. 2004; Pijl et coll. 2008).

L'intimidation figure parmi les problèmes relationnels les plus étudiés pour expliquer l'influence des relations entre les pairs scolaires sur la réussite et la rupture scolaire (p. ex. Glew et coll. 2005; Cornell et coll. 2013; Eisenberg et coll. 2003; Debardieux, 2015). Elle entraînerait des problèmes émotifs, tels que les difficultés à contrôler la colère (Kochenderffer-Ladd, 2003), la dépression (Cyr et coll. 2014; Romano et coll. 2015), et le stress post-traumatique (p. ex. Babchishin et Romano, 2014), et limiterait la capacité de plusieurs élèves de participer à l'école et de développer de l'appartenance scolaire (Janosz et coll. 2008; Gottfredson et coll. 2005; Graham et Bellmore, 2007; Beran et coll. 2009) — particulièrement les élèves 2SLGBTQQIA+ (p. ex. Scherr, 2012), ceux qui rencontrent des défis émotifs et comportementaux (p. ex. Cummings et coll. 2006), et ceux qui ont des difficultés d'apprentissage (p. ex. McNamara et coll. 2005). Puisqu'il s'agit d'un problème qui peut être persistant et qui s'aggrave avec le temps, plusieurs victimes d'intimidation finiraient par quitter l'école temporairement ou indéfiniment avant l'obtention du diplôme pour éviter la violence (Blaya, 2010; Debardieux, 2015; Cyr et coll. 2014).

Ces relations difficiles influenceraient la réussite et la rupture scolaire en entraînant du désengagement scolaire (Crosnoe et coll. 2003). Les expériences de rejet et d'isolement nuiraient au sentiment d'appartenance que développent les élèves envers l'école (Asher et Paquette, 2003). Les élèves moins « populaires » finiraient par s'associer à d'autres élèves désengagés, adopteraient des comportements et attitudes plus polarisées envers l'école, et poursuivraient des parcours scolaires moins prestigieux qui rendent la rupture plus probable (Kelly, 2009; MacFarland, 2001).

2.2.2. La culture scolaire

Comme le concept de climat scolaire, celui de « culture scolaire » est fréquemment employé pour expliquer le rôle de l'école dans la production de la rupture scolaire. Des chercheurs·euses notent que la culture de l'école occidentale contemporaine contribue à la reproduction de principes contradictoires qui limitent la mise en place du projet d'école flexible et bienveillante parfois évoqué dans l'arène publique (Tilleczek et coll. 2011; Smyth et Hattam, 2002). Comme Bourdieu et Passeron (1964), iels expliquent qu'il s'agit d'un

système qui produit des inégalités sociales en reproduisant des conditions qui favorisent les intérêts de personnes issues de la « classe moyenne » au détriment des personnes issues de la « classe ouvrière » (Ingram, 2009; 2018; Archer et coll. 2007; Reay, 2006; Robinson et Smyth, 2016) — notamment, en psychologisant les problèmes scolaires (Pless, 2014; Tuck, 2011). Selon eux, les membres de la « classe moyenne » qui dirigent ce système ignoreraient les réalités des élèves issus de milieux « ouvriers » et traiteraient ces élèves comme des êtres inférieurs (Nuttall et Doherty, 2014; Reay, 2006; Bourdieu et Champagne, 1992). Ces derniers·es auraient donc moins d'opportunités pour assurer leur réussite et deviendraient aliénés du système scolaire (Reay, 2006).

2.2.2.1. Les valeurs néolibérales

Comme je l'explique en introduction, des valeurs néolibérales organisent aujourd'hui l'école occidentale. Ces valeurs s'appuieraient notamment sur l'idée du mérite et de la responsabilisation de soi pour justifier la création de hiérarchies dans le marché scolaire, notamment par l'adoption de métriques de performance des élèves (Ball, 2003; Nairn et Higgins, 2007; O'Flynn et Peterson, 2007; Wilkins, 2012a). En acceptant que ces hiérarchies soient le résultat de qualités individuelles, les valeurs néolibérales reproduiraient les inégalités scolaires, particulièrement les inégalités socioéconomiques, raciales, et de genre (p. ex. McLeod, 2000; Nairn et Higgins, 2007). Il s'agirait d'une forme de gouvernementalité (voir Nilsson et Wallenstein, 2013) qui influencerait les pratiques scolaires et participerait à l'exclusion d'élèves qui ont de moins bons résultats (Keddie, 2016). Olmedo (2014) appelle ça la « nouvelle agentivité morale » (*new moral agency*) qui exige l'obéissance (voir aussi Shamir, 2008), et qui attribue la réussite et l'échec directement aux élèves, peu importe les circonstances (voir aussi Wilkins, 2012a; Youdell, 2004). Les études dévoilent que les élèves tenteraient d'assurer leur réussite en se conformant à ces normes et en intériorisant une « culture de la vérification » (*audit culture*) qui normalise le traitement inégal des élèves selon leurs résultats scolaires, leur réputation, et leur potentiel présumé sur le marché du travail (McLeod, 2000; Wilkins, 2012a; 2012b; Youdell, 2004). Ceux qui « réussissent » adopteraient un « soi productif » (*productive self*) qui permettrait d'accéder au haut de la hiérarchie scolaire (O'Flynn et Peterson, 2007; Wilkins, 2012a; Youdell, 2004).

2.2.2.2. Les politiques scolaires

Plusieurs études suggèrent que les politiques scolaires véhiculeraient la culture scolaire. Elles expliquent que ces politiques façonneraient les processus de gestion des élèves et les actions du personnel et des élèves. Au total, j'ai identifié trois types de « politiques » scolaires qui

expliquent ces liens : la distribution de ressources dans les écoles et entre les écoles, les curriculums et les modalités d'évaluation des élèves, et les pratiques de discipline et de dédoublement.

2.2.2.2.1. *La distribution des ressources*

La culture scolaire influencerait la manière dont les ressources sont distribuées entre les écoles et entre les élèves. Certaines études notent que les inégalités entre les écoles reproduisent les inégalités sociales et influencent l'incidence de rupture scolaire. Par exemple, des études américaines expliquent que les écoles situées dans des milieux moins favorisés auraient moins de ressources, comme de l'argent et des enseignants·es expérimentés, que les écoles des autres quartiers et que ces différences influenceraient les résultats scolaires des élèves (Aikens et Barbarin, 2008; Clotfelter et coll. 2006; Morgan & Amerikaner, 2018) et que les familles capables de choisir leur quartier établiraient leur résidence en fonction des écoles qui le dessert (Owens, 2018). Ces inégalités semblent moins importantes au Canada qu'aux États-Unis. Cela dit, des études canadiennes révèlent que les élèves qui vont à l'école privée sont plus souvent issus·es de familles plus favorisées que les élèves qui fréquentent l'école publique, qu'ils affichent généralement de meilleurs résultats sur les tests standardisés, et qu'ils accèdent en plus grande proportion aux études collégiales et universitaires (Kamanzi et coll. 2024; Frenette et Chan, 2015).

D'autres chercheurs·euses estiment que la distribution inégale des ressources à l'intérieur des écoles est un facteur de risque pour la rupture scolaire (p. ex. Blaya, 2010). Leurs études suggèrent que la performance et l'orientation scolaire des élèves sont influencées par la distribution des ressources scolaires (Chmielewski, 2014; Dubet, 2004a; Bernardin, 2013). Selon Deil-Amen et DeLuca (2010), 3 trajectoires scolaires offriraient différentes ressources aux élèves : la trajectoire qui mène vers le postsecondaire; la trajectoire « vocationnelle »; et les élèves qui ne sont pas ciblés par des programmes scolaires, le « tiers sous-desservi » (Underserved Third). Dans ce contexte, les élèves issus de milieux « ouvriers » seraient plus couramment envoyés dans des trajectoires vocationnelles et sous-desservies qui offriraient moins de ressources (p. ex. Reay, 2009; Lyon et Guppy, 2019; Clandfield et coll. 2014). Ces élèves poursuivraient leur scolarité dans des filières qui limitent les opportunités scolaires et professionnelles (p. ex. Schmidt et coll. 2015; Krahn et Taylor, 2007) — ce que Cohen et Besharov (2002) appellent des « dépotoirs » pour les élèves défavorisés et issus de minorités. Ils se trouveraient dans des cours ou des écoles qui les marginalisent (te Riele, 2006; Kim et Taylor, 2008); qui leur offrent une moins bonne éducation (Bernardin, 2013; Ball, 2009); et

qui participent à la psychologisation de leurs problèmes (Gillies et Robinson, 2012; Kim et Taylor, 2008). Même si ces orientations sont parfois expliquées en évoquant le choix des élèves (Roundfield Lucas, 1999), la plupart de ceux qui s’y retrouvent finiraient par perdre leur confiance (Archer et coll. 2007; Francis et Wong, 2013) et tenter de retrouver de la reconnaissance à l’extérieur de l’école (Hallam et Ireson, 2007).

2.2.2.2.2. *Le curriculum et les évaluations*

Plusieurs chercheurs·euses notent l’influence des valeurs néolibérales sur la conception et la mise en place de curriculums scolaires. Selon Duncan-Andrade et Morell (2008), les codes culturels imbriqués dans les curriculums donneraient à l’école l’autorité de juger des aptitudes des élèves — ce qui serait déterminant de leur qualification sociale. Ces codes structureraient des trajectoires composées d’épreuves successives et participeraient à l’identification, à la stigmatisation, et à l’exclusion des élèves qui maîtrisent moins bien la culture de la « classe moyenne » (Bourdieu et Passeron, 1970; Connell, 1994; Dubet, 2004a; Esterle-Hedibel, 2006; De Witte et coll. 2013). Ils « naturaliseraient » le statu quo en justifiant la mise en place de systèmes de sélection scolaire qui reproduiraient les hiérarchies sociales (Bourdieu et Passeron, 1970; Dubet, 2004a).

À plusieurs égards, les curriculums seraient mal adaptés aux besoins des élèves issus de la « classe ouvrière » ou de milieux moins favorisés (p. ex. Lee et Burkam, 2003; Robinson et Smyth, 2016; Bernardin, 2013). Ils participeraient à la reproduction des inégalités socioéconomiques, raciales, éthiques, et de genre (p. ex. Brennan et coll. 2001; Allington, 1997). D’ailleurs, plusieurs chercheurs·euses décrivent l’école comme un milieu qui reproduit les classes sociales (*classed institution*), notamment en participant à l’oppression et à la ségrégation des élèves selon leurs origines socioéconomiques (Bernstein, 1960; 1977; Willis, 1977; Bernstein et Henderson, 1969; Bourdieu et Passeron, 1964; 1970; Bourdieu, 1966; Iannelli, 2013; Edgerton et coll. 2014) par l’instauration de curriculums qui exigent aux familles de « classe ouvrière » d’imiter les familles de « classe moyenne » pour tenter de réussir (p. ex. Archer et coll. 2007). Les pratiques qui y sont inscrites, comme les tests standardisés, assureraient l’hégémonie de la « classe moyenne » dans le système scolaire (p. ex. Reay, 2001; 2006; 2007; Plummer, 2000). Il s’agirait de standards de performance arbitraires qui forcent les enseignants·es à adopter des pratiques qui visent à produire des élèves performants et qui participent à la marginalisation des enfants issus de milieux moins favorisés (p. ex. Roos et coll. 2006; Ungerleider, 2006; Nuttall et Doherty, 2014; Volante, 2007; Langlois, 2017; McGregor, 2017). Des pratiques de contrôle social (Melin, 2010) qui

entraînent de l'humiliation et de la honte et qui peuvent aggraver l'anxiété, l'apathie, et l'évitement scolaire d'élèves qui finissent par croire qu'ils sont incapables de réussir (Burger et Krueger, 2003; Kearns, 2011; Hung, 2014).

2.2.2.2.3. *La discipline et le dédoublement*

Les pratiques de disciplines et de dédoublement d'années scolaires sont aussi révélatrices de la culture scolaire — particulièrement des pratiques qui mènent à l'exclusion des élèves, comme l'expulsion ou les suspensions. Les enseignants en auraient surtout recours pour gérer les éléments les plus « perturbateurs » de la classe et « assurer » leurs cours (Douat, 2016). Selon Douat (2016), il s'agirait de pratiques en contradiction avec les idéaux d'inclusion et d'égalité du système scolaire qui reflètent les fondements inégalitaires et concurrentiels de l'école. Des pratiques souvent banalisées (Grimault-Leprince, 2014), légitimées par des discours qui veulent que les problèmes comportementaux des élèves entraînent des difficultés d'apprentissage et non l'inverse (Douat, 2016), qui participeraient au désengagement des élèves et aux processus de ruptures scolaires (Millet & Thin, 2012).

En Amérique du Nord, les pratiques disciplinaires cibleraient disproportionnellement les élèves masculins, noirs, issus de milieux moins favorisés et de familles monoparentales, et qui ont des handicaps (p. ex. Pyne, 2018; Morris et Perry, 2016; Hussain, 2015) — ce qui augmenterait leur risque de rupture scolaire (p. ex. Mizel et coll. 2016; Marchbanks III et coll. 2014; Noltemeyer et coll. 2015; Millet et Thin, 2007). Les pratiques de disciplines seraient nuisibles à la motivation et à l'estime de soi, entraîneraient la honte, affaibliraient l'engagement scolaire, mèneraient à davantage de « problèmes comportementaux », et limiteraient le progrès scolaire (p. ex. Lewis, 2001; Roache et Lewis, 2011; Sprague et coll. 2001; Blake et coll. 2011; Gregory et coll. 2010; Vavrus et Cole, 2002; Arcia, 2006; Skiba et coll. 1997; Pyne, 2018; Hussain, 2015). En brisant le lien de confiance entre les élèves et le système scolaire, la discipline alimenterait un cycle de méfiance caractérisé par l'effritement des relations entre les élèves et les enseignants·es et l'aggravation de stigmatisations (Okonofua et coll. 2016; Pyne; 2018). L'isolement qu'elle provoque serait une des premières étapes d'un processus qui mènerait les élèves vers la rupture scolaire, selon McIntosh et coll. (2008b).

Dans le cas du dédoublement scolaire, les études révèlent un système qui s'organise par la stigmatisation et l'exclusion des élèves qui répondent moins bien aux normes de l'école. Comme la discipline, il nuirait à la confiance des élèves et mènerait vers la rupture scolaire (p. ex. Jimerson et coll. 2002; Bowman, 2005; Khouaja et Moullet, 2016). Selon Rumberger

(2004), le dédoublement serait le facteur de risque le plus important pour prédire la rupture scolaire, ex aequo avec le déficit de crédits scolaires. Selon Plank et coll. (2005) et Entwisle et coll. (2004; 2005), il augmenterait le risque de rupture parce que les élèves qui doublent une année scolaire atteignent un âge où ils peuvent quitter l'école avant d'obtenir le diplôme.

2.2.3. Une perspective limitée par son champ d'application

Les études citées ci-dessus révèlent l'influence des systèmes et structures sur les expériences scolaires et dévoilent, comme le font Bourdieu et Passeron (1970), que l'école renforce des structures autoritaires rendues légitimes par des forces arbitraires qui valorisent des normes de « classe moyenne ». Elles soulignent des éléments incontournables de l'expérience scolaire, mais expliquent peu comment les élèves réagissent à ces systèmes et structures. D'ailleurs, selon Anderson et coll. (2006), les facteurs organisationnels n'expliqueraient que 30 % des différences d'apprentissage entre les élèves canadiens et, selon Lupton (2006), l'école ne serait responsable que de 8 % à 15 % des différences dans l'atteinte scolaire au Royaume-Uni. Cette perspective doit donc d'être complétée d'études qui traitent des aspects individuels et contextuels de la rupture scolaire.

Certains·es chercheurs·euses avertissent que le discours qui voudrait que la réussite et la rupture scolaire soient « causées » par des systèmes mal adaptés aux besoins des élèves peuvent avoir des effets néfastes sur les expériences scolaires (p. ex. Ball, 1997; MacDonald, 2008). Les programmes scolaires informés par cette perspective ignoreraient les fondements sociaux des inégalités scolaires, tels que les inégalités socioéconomiques, ethniques, et de genre (Nuttall et Doherty, 2014). Ils se concentreraient plutôt sur la gestion des symptômes des inégalités sans tenter d'en adresser les causes selon Milne (2013). Dans de tels contextes, les enseignants·es feraient face à un dilemme qui limiterait leurs capacités d'aider les élèves. En se concentrant uniquement sur les symptômes, ils contribueraient à une culture scolaire qui participerait à la reproduction d'inégalités sociales (Ball, 1997; Lupton, 2006, Nuttall et Doherty, 2014).

Un regard critique sur ces études permet de tenir compte de facteurs extrascolaires qui améliorent la compréhension des expériences scolaires. Si l'école est importante et que ces systèmes sont déterminants des parcours de vie des élèves, ce semble être parce qu'il s'agit d'établissements qui reproduisent les normes et les valeurs qui façonnent les inégalités sociales tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école. Ainsi, comme je l'explique dans la

prochaine section, l'inclusion des élèves semble dépendre de la manière dont les origines culturelles et les conditions matérielles leur permettent de répondre aux normes scolaires (p. ex. Geay et Meunier, 2003).

2.3. La rupture scolaire problématisée comme la résultante d'inégalités sociales

Une vaste littérature traite de la manière dont les rapports sociaux influencent la réussite et la rupture scolaire. Elle explique que les différences ethniques, raciales, et de genre, tout comme le statut d'immigration, exposeraient les élèves inégalement aux facteurs de risque scolaires et individuels associés à la rupture scolaire (p. ex. Tilleczek et coll. 2011; De Witte et coll. 2013; Fernandes-Alcantare, 2012). Plusieurs chercheurs·euses s'intéressent notamment aux conditions familiales (statut socioéconomique, appui parental, structure familiale; p. ex. Suh et coll. 2007; Livingstone et Weinfeld, 2017) et aux conditions communautaires (p. ex. Fernandes-Alcantara, 2012; Ungerleider, 2006) pour les expliquer. Leurs études dévoilent que les expériences scolaires sont sensibles aux inégalités sociales et suggèrent que certaines personnes peuvent répondre aux normes scolaires plus facilement que d'autres.

2.3.1. Le genre

Le genre influencerait la réussite et la rupture scolaire en Ontario (Allaire, 2008; Tilleczek et coll. 2011) comme ailleurs dans le monde occidental (p. ex. Morris et Perry, 2016; Camilleri-Cassar, 2014; Comaskey, 2015; Romano et coll. 2015; Bernard, 2011a; Archambault et coll. 2017; Edgerton et coll. 2014;). Selon Moulin (2024), ces inégalités s'expliqueraient principalement par trois facteurs complémentaires — les aspirations scolaires, les attitudes, et les effets des origines sociales. Parmi ces études, plusieurs se sont penchées sur les comportements pour suggérer qu'ils n'expliqueraient qu'une partie de la variation de la réussite scolaire. À cet égard, les garçons adopteraient plus de comportements « délinquants », seraient moins engagés à l'école, et auraient de pires résultats que les filles (Mizel et coll. 2016; Rumberger, 2004). Ils seraient aussi plus souvent et plus sévèrement disciplinés que les filles (Mizel et coll. 2016; Morris et Perry, 2016). Les filles, de leur côté, seraient plus nombreuses à percevoir l'école de manière positive. Elles tisseraient davantage de liens avec les enseignants·es et les pairs scolaires, et participeraient plus à l'école (p. ex. Lessard et coll. 2007; Dumais, 2002).

Certains·es chercheurs·euses notent que les discours sur l'influence du genre sur la réussite et la rupture scolaire pourraient être nuancés pour tenir compte du fait que les différences entre les garçons et les filles sont beaucoup moins importantes chez les populations plus favorisées

que chez les populations moins favorisées (p. ex. Comaskey, 2015; Dumais, 2002; Mickelson 2003). Ces études expliquent que les parents issus de milieux moins favorisés seraient plus exigeants envers les filles que les garçons (Entwisle et coll. 1997). Les enseignants·es, de leur côté, noteraient les filles moins sévèrement (Lavy, 2004). Dans un tel contexte, l'écart entre les garçons et les filles s'aggraverait avec le temps, notamment en ce qui a trait aux habiletés de lecture (Entwisle et coll. 2007). Dans ce contexte, on ne devrait pas être surpris que les garçons de milieux « populaires » vivent plus d'échecs et qu'ils se dirigent plus fréquemment vers des « sous-cultures délinquantes » (p. ex. Esterle-Hedibel, 2006; Bianchi, 1984). Esterle-Hedibel (2006) cite notamment le concept de « conformisme frustré » de Merton (1965) pour expliquer que ces garçons se replient davantage vers la « délinquance » pour résister contre un système qui ne fait pas de place pour eux.

La manière dont ces inégalités influencent les expériences scolaires est débattue. Selon Feyfant (2013), lorsque nous tenons compte d'autres facteurs sociaux, comme les origines socioéconomiques, le genre devient moins important. D'autres suggèrent que la précarité familiale influence davantage les garçons que les filles (Figlio et coll. 2019) tandis qu'il y en a qui expliquent que les études sur les garçons ont tendance à pathologiser la « classe ouvrière » et à valoriser une masculinité hégémonique qui contribue aux inégalités des genres (Ingram, 2018). Pour effectuer une « analyse sensible » au rôle du genre dans les expériences scolaires, ces chercheurs·euses notent l'importance de comprendre comment l'école participe à la socialisation des genres (p. ex. Ingram, 2018). Bien que certains·es suggèrent qu'il s'agit de milieux féminisés, le lien entre le genre, la réussite scolaire, et la rupture scolaire semble plus complexe que ce que construisent la plupart des études.

2.3.2. L'ethnicité, la race, et le statut d'immigration

Comme les études sur le genre, plusieurs études sur l'ethnicité, la race, et le statut d'immigration suggèrent la présence de facteurs de risque pour expliquer la réussite et la rupture scolaire. Les études sur l'ethnicité dévoilent notamment les différences dans la performance scolaire de certaines minorités ethniques (p. ex. Hughes et coll. 2022; Anisef et coll. 2010; Brown, 2008; Hango et de Broucker, 2007) — tel que les populations autochtones dans plusieurs régions du Canada (British Columbia Ministry of Education, 2017; Lamb, 2014; Feir, 2016). Ces difficultés sont généralement présentées comme le résultat de cultures mal adaptées au système scolaire ou de systèmes scolaires discriminatoires. Comme ces dernières, les études sur la race et la racisation dévoilent que les élèves issues de certaines minorités raciales obtiendraient de moins bonnes notes et seraient plus fréquemment en

situation de rupture scolaire (p. ex. Morris et Perry, 2016; Livingstone et Weinfeld, 2017; Nunn, 2011) tandis que d'autres, comme les personnes d'origines asiatiques, obtiendraient de meilleurs résultats que leurs collègues blancs (p. ex. Robson et coll. 2022). Des études étatsuniennes et canadiennes révèlent que la racisation influence les interactions scolaires (p. ex. Mizel et coll. 2016; Radebe, 2024). Selon Nunn (2011), l'école serait un « Espace blanc » (*White Space*) qui soumet les élèves racisés, particulièrement les garçons noirs, à davantage de discipline scolaire et d'expulsions que les autres élèves étatsuniens (voir aussi Morris et Perry, 2016; Blake et coll. 2011; Gregory et coll. 2010; Skiba et coll. 2011; Vavrus et Cole, 2002; Huang & Cornell, 2018) et canadiens (voir Ruck et Wortley, 2002; Mosher, 2008; Livingstone et Weinfeld, 2017). D'ailleurs, certains·es chercheurs·euses notent que les pratiques scolaires s'inséreraient dans un système autoritaire qui participerait à la reproduction des inégalités raciales en aliénant et en criminalisant les jeunes personnes issues de certaines minorités visibles (p. ex. Dumas, 2016; Raby, 2005; Balde et coll. 2011; Robson et coll. 2014; MacDougall, 2010; Dei, 2008; Sibblis, 2018).

Les études sur l'influence du statut migratoire permettent de nuancer les discours sur l'influence de l'ethnicité et de la race sur la réussite et la rupture scolaire. Elles dévoilent des différences régionales importantes. Par exemple, en Europe, les migrants ont tendance à réussir moins bien que leurs pairs (p. ex. Council of European Union, 2009) tandis qu'au Canada et aux États-Unis les élèves nés à l'étranger obtiendraient généralement de meilleurs résultats et poursuivraient de plus longues études que ceux nés dans le pays (p. ex. Boyd, 2002; Aydemir et coll. 2008; Picot et Hou, 2014; Abada et Tenkorang, 2009; Clandfield et coll. 2014; Glick et Hohmann-Marriott, 2007). Elles révèlent aussi des variations entre les pays d'origine (Perry et Francis, 2010; Abada et Tenkorang, 2009) et les régions d'accueils (Klinger et coll. 2018). Du même coup, elles dévoilent que l'effet migratoire ne s'applique pas de la même manière pour les immigrants·es de première, de deuxième, et de troisième génération (p. ex. Vizcain, 2005; Archambault et coll. 2017). Autres que les élèves issus de pays hispaniques, les élèves de troisième génération seraient plus susceptibles de vivre de la rupture scolaire (Cataldi et coll. 2009; Vizcain, 2005; Archambault et coll. 2017).

Comme les études sur le genre, celles qui traitent d'ethnicité, de racisation, et d'immigration ne semblent pas toujours considérer les interactions entre les rapports sociaux pour expliquer la réussite et la rupture scolaire. Les études qui le font expliquent l'importance de comprendre comment les inégalités socioéconomiques et l'ethnicité ou la racisation interagissent pour créer des réalités uniques (p. ex. Morris et Perry, 2016). D'ailleurs, selon

plusieurs chercheurs·euses, les inégalités socioéconomiques expliqueraient la quasi-entièreté des variations entre les élèves (p. ex. Anisef et coll. 2010; Bernard, 2011b; Mizel et coll. 2016; Kao et Thompson, 2003; Morris et Perry, 2016). À conditions égales, les groupes minoritaires auraient davantage d'ambitions scolaires que la majorité (Krahn et Taylor, 2005) et vivraient moins souvent de la rupture scolaire (Bernard, 2011b).

2.3.3. Les origines sociales

Parmi les études qui traitent de facteurs de risque pour la réussite et la rupture scolaire, la littérature sur l'influence des origines sociales est une des plus abondantes. Elle dévoile principalement l'importance du statut socioéconomique pour la participation scolaire. Elle révèle aussi l'influence du statut socioéconomique des familles sur les relations familiales et le développement du rapport à l'école.

Comme Thin (1998), les études qui associent les conditions familiales à la réussite ou la rupture scolaire expliquent que les familles issues de milieux moins favorisés s'adaptent moins bien aux conditions scolaires (p. ex. Lemelin et coll. 2007; Brownell et coll. 2004; Roos et coll. 2006; Martens et coll. 2014; Pigot-Upshall, 2017). Elles notent que les conditions familiales peuvent influencer le développement cognitif des enfants (p. ex. (Marques dos Santos et coll. 2008) et l'apprentissage de la langue (p. ex. Hartas, 2011; Bernardin, 2013; Aikens et Barbarin, 2008; Bergen et coll. 2016; Pigot-Upshall, 2017; Marsh, 2011). Ces études semblent aborder les questions de rupture scolaire en remettant rarement en question le rôle de l'école ou la présence d'autres inégalités sociales. La famille est donc souvent présentée comme le facteur de risque le plus important.

2.3.3.1. Le statut socioéconomique

Des études suggèrent que les élèves occidentaux issus de milieux défavorisés vivent des expériences similaires (p. ex. Millet et Thin, 2007). Partout, ils seraient moins susceptibles de choisir des filières scolaires au « haut de la hiérarchie des filières » (p. ex. Prats, 2024), obtiendraient de moins bons résultats scolaires que leurs collègues issus de milieux plus aisés (p. ex. McLaughlin et Sheridan, 2016; Teversham, 2014; Edgerton et coll. 2014; Burton et coll. 2013) et quitteraient l'école avant la diplomation en plus grand nombre (p. ex. Brownell et coll. 2004; 2010; Gibbs et Heaton 2014; Lacroix et Potvin, 2009; Tilleczek et coll. 2011). Ces études dévoilent que la défavorisation matérielle peut entraîner de la peur, de l'échec, et du désengagement scolaire qui peuvent participer au façonnement du désir de quitter l'école, particulièrement chez les garçons issus de milieux « ouvriers » (p. ex. Kelly, 2008; Reay,

2006; Jackson, 2010; Archer et coll. 2007). Iels finiraient par se décourager et adopter davantage de comportements inconformes aux normes scolaires (Jackson, 1999; Reay et Lucey, 2003).

Certains·es chercheurs·euses expliquent que le lien entre le statut socioéconomique et la réussite et la rupture scolaire s'explique par les effets de la défavorisation matérielle et sociale sur la santé mentale (p. ex. Orpana et coll. 2009; Strohschein et Gauthier, 2018; Mazza et coll. 2017; Najman et coll. 2010; Lemstra, et coll. 2008); la cognition (Sanders, 2008; Marsh, 2011); et le développement d'habiletés comme le langage, la mémoire et le contrôle des émotions (p. ex. Morgan et coll. 2009; Yoshikawa et coll. 2012). Les élèves issus de milieux moins favorisés seraient aussi moins ambitieux que leurs collègues de classe issus de milieux plus favorisés (p. ex. Parekh et coll. 2011; Sodha et Margo, 2010). Iels auraient le sentiment de ne pas avoir leur place à l'école; deviendraient fatalistes quant au potentiel de mobilité sociale qu'offre l'école; et vivraient davantage de problèmes de santé mentale, comme la dépression (p. ex. Reay, 2006; Rikala, 2020; MacDonald et Shildrick, 2013).

Comme les études qui associent les conditions socioéconomiques aux comportements des élèves pour expliquer la réussite et la rupture scolaire (p. ex. Sodha et Margo, 2010; Morgan et coll. 2009), plusieurs de celles qui se concentrent sur les inégalités socioéconomiques ont tendance à expliquer les difficultés scolaires en employant l'idée stigmatisante de « déficit culturel » (p. ex. Francis et Hey, 2009; Reay, 2009). Elles présentent les élèves issus de milieux moins favorisés comme des personnes qui retrouvent difficilement une place à l'école (p. ex. Connell, 1994; Reay, 2009). Elles ont aussi tendance à reproduire les discours néolibéraux sur le mérite et la responsabilisation de soi qui participent à la psychologisation des problèmes et qui présentent les membres de famille de « classe ouvrière » comme des personnes non motivées.

Selon certains·es chercheurs·euses, les limites à la mobilité sociale des élèves issus de milieux moins favorisés seraient associées à un contexte scolaire occidental qui néglige l'importance des inégalités sociales (Nuttall et Doherty, 2014; Perry et Francis, 2010). Malgré les multiples efforts des écoles pour aider les élèves « en difficulté », elles participeraient à la reproduction des inégalités scolaires en ségrégant les élèves — les écoles de quartier serviraient des populations plutôt homogènes et des programmes d'éducation spéciale serviraient surtout des élèves issus de familles moins favorisées (p. ex. Burgess et

coll. 2014; Wilson, 2010; Lupton, 2006). En se concentrant sur les écarts de performance entre les élèves, les programmes scolaires ne tiendraient pas compte des manières dont la réussite et la rupture scolaire s'insèrent dans des réalités qui dépassent les murs de l'école (Milner, 2013). Ils ignoreraient ce que Ladson-Billings (2006) appelle la « dette scolaire » (*education debt*), c'est-à-dire les inégalités sociales sous-jacentes aux inégalités scolaires, comme les écarts de curriculum, de financement des écoles, de la richesse et des revenus, des opportunités d'emploi, de l'accès au logement abordable, des soins de santé, et de l'alimentation.

2.3.3.2. Les conditions familiales

Plusieurs études suggèrent que l'influence des origines socioéconomiques sur la réussite et la rupture scolaire passe par les conditions familiales (p. ex. Feyfant, 2011; Bernard, 2011; Jimerson et coll. 2000; Pigot-Upshall, 2017; Edgerton et coll. 2014; Martens et coll. 2014; Bukowski et coll. 2020; Khouaja et Moullet, 2016; Tsolou & Babalis, 2020). Même si Robson et coll. (2022) suggère que cette corrélation serait moins significative aujourd'hui que dans le passé, plusieurs chercheurs·euses suggèrent que les enfants qui ont des parents qui investissent des ressources dans leur éducation seraient mieux équipés pour la réussite (p. ex. Duncan et Brooks-Gunn, 2000; Brooks-Gunn et Duncan, 1997; Vitaro, 2014; Gennetian et coll. 2010; Corak, 2001; Barger et coll. 2019).

L'influence des parents ne se limite pas aux conditions économiques de la famille. Quatre catégories d'études associent les conditions familiales à la réussite et la rupture scolaire. La recomposition familiale et la monoparentalité (p. ex. Bernard, 2011b; Garriga et Martinez-Lucena, 2018; Plank et coll. 2005; Burton et coll. 2014); l'absence de soutien émotionnel et les relations abusives (p. ex. Fortin et coll. 2004; Lacroix et Potvin, 2009; Cooney et coll. 2011; Tanaka et coll. 2015; Archambault et coll. 2017); l'humeur des parents (p. ex. Raposa et coll. 2014; Laplante et coll. 2008; Sohr-Preston et Scaramella, 2006; Comaskey, 2015); et le style parental (p. ex. Roubinov et Boyce, 2017; Lareau, 2000; Lareau et Weininger, 2003; Ball, 2003; Ball et coll. 2004) auraient des effets négatifs sur les expériences scolaires. Ces études dévoilent que la famille influence le développement des enfants en participant au façonnement d'un rapport à l'école (p. ex. Teversham, 2014; Thin, 1998; Bernardin, 2013; Rumberger, 2011). Par exemple, Kraaykamp et Notten (2016) notent, par exemple, que les parents plus instruits sont plus susceptibles de lire à leurs enfants et limiter l'accès à la télévision. Même si, selon Small et coll. (2010) et Roska et Potter (2011), ces études ont tendance à trop simplifier l'influence de la famille, elles révèlent certaines des difficultés que

rencontrent les familles socioéconomiquement défavorisées. On comprend notamment que les parents issus de la « classe moyenne » auraient tendance à s'investir davantage dans la préparation scolaire de leurs enfants (p. ex. Holloway et Pimlott-Wilson, 2014; Stirrup, 2015) tandis que les parents issus de la « classe ouvrière » auraient tendance à adopter un style plus permissif qui nuirait à l'affiliation scolaire de leurs enfants (p. ex. Périer, 2015; Milne et Aurini, 2015; De Witte et coll. 2013; Entwisle et coll. 2007; Mizel et coll. 2016; Thin, 1998; Pigot-Upshall, 2017).

2.3.3.3. Le capital culturel

Le concept de capital culturel est couramment utilisé pour décrire les interactions entre les élèves, leur famille, et la structure sociale. Il permet de penser à la réussite et à la rupture scolaire comme une conséquence de dynamiques sociales qui font interagir inégalités socioéconomiques, socialisation familiale, et culture scolaire. Pierre Bourdieu l'a introduit à la sociologie après avoir constaté que la classe sociale participait au façonnement d'habitus — des manières de voir le monde, de le comprendre, et d'agir qui distinguent les groupes sociaux — qui favorisent les personnes de la « classe moyenne ». Il est employé pour expliquer que les enfants issus de la « classe cultivée » héritent des savoir-faire et des goûts qui favorisent leur aisance à l'école et qui excluent les autres (Bourdieu, 1966; Bourdieu et Passeron, 1964; 1970). Selon Bourdieu, la reproduction des inégalités sociales est un processus « [d'intériorisation] du destin objectivement assigné » qui façonne les désirs des élèves et qui les incite à accepter leur position à l'école et en société. Dans ce contexte, l'école orienterait les jeunes personnes issues de familles de « classe ouvrière » vers des trajectoires scolaires moins prestigieuses qui contribuent à la reproduction sociale.

Depuis les travaux de Bourdieu, plusieurs chercheurs·euses ont employé le concept de capital culturel pour étudier les interactions entre le niveau scolaire des parents et la réussite scolaire (p. ex. Andersen et Jaeger, 2015; McCrory Calarco 2014; 2018; Erikson, 2016). Bien que la pertinence de ce concept soit aujourd'hui débattue, il s'agirait d'une variable plus influente sur les trajectoires scolaire que le capital économique des parents (p. ex. Kamanzi et Doray, 2015). Ces études révèlent comment la socialisation influence l'acquisition d'un capital culturel (p. ex. Nayak, 2009) et participe au façonnement d'un rapport à l'école (p. ex. Finnie, 2012). Il s'agit de dynamiques sociales qui nuiraient aux résultats scolaires des enfants issus de milieux « ouvriers » en Europe et en Amérique du Nord (p. ex. Dumais, 2002; Jaeger, 2009; 2011; Xu et Hampden-Thompson, 2012). Ces derniers·es développeraient des habitus qui nuiraient à leur inclusion dans les milieux scolaires (Edgerton et coll. 2014). Les enfants

issus de la « classe moyenne » développeraient ce que Nash (2002) appelle un « habitus éduqué » (*educated habitus*) qui favoriserait leur préparation scolaire tandis que les familles de « classe ouvrière » socialiseraient leurs enfants différemment (p. ex. Stirrup, 2015; Dumais, 2006) — notamment en leur inculquant de différents rapports aux connaissances (p. ex. Bernardin, 2013; Langlois, 2017) et en façonnant différentes attentes de l'école et de son lien au marché du travail (p. ex. Vincent et Ball, 2007; Perry et Francis 2010).

Il n'est cependant pas suffisant de se concentrer sur les individus pour comprendre l'effet du capital culturel sur les expériences scolaires. Des chercheurs·euses expliquent que puisqu'elle valorise les normes d'un groupe dominant, l'école reproduirait des discours sur le mérite qui exclut et qui pathologise les élèves qui ne possèdent pas le capital culturel nécessaire pour se conformer (p. ex. Willis, 1977; Bourdieu, 1966; Bourdieu et Passeron, 1964; 1970; Reay, 2004; Freire et coll. 2009). Iels notent que les dynamiques scolaires valorisent les savoir-faire et savoir-être transmis dans les milieux de « classe moyenne », ce qui participerait à l'exclusion d'autres formes de capital culturel (p. ex. Ball, 2003; Lamont et Lareau, 1988; Ingram, 2009; 2018; Teversham, 2014; Connell, 1994). À cet égard, un « curriculum caché » participerait à la reproduction des inégalités sociales (p. ex. Apple, 1971; Willis, 1977; Giroux, 1983; Dumais, 2002). Il serait la source de malentendus et de conflits qui provoqueraient de la frustration, et qui contribueraient au façonnement du rapport à l'école des élèves (Bautier et Rochex, 1997; Bonnéry, 2003) — particulièrement au désengagement, à la honte, et, éventuellement, à la rupture scolaire des enfants issus de la « classe ouvrière » (Demba, 2010; Reay et Lucey, 2000) — et protégeraient les enfants issus de la « classe moyenne » (Furlong, 2013).

Selon Bernardin (2013), le concept de capital culturel a tendance à remplacer l'idée du « don individuel » par celle d'un « handicap socioculturel » partagé par tous les membres des classes sociales. Bien qu'il permette de comprendre comment le rapport à l'école s'insère dans des dynamiques sociales et scolaires, la construction déterministe du social qu'il offre limite sa portée — particulièrement en ignorant les avancées dans les pratiques de scolarisation, notamment par la création de programmes spéciaux mieux adaptés (Bernardin, 2013). Il camoufle aussi les réalités des élèves de « classe ouvrière » qui réussissent bien à l'école (Griffin, 2005) et ne permet pas de tenir compte de la rationalité d'acteurs capables de tenir compte de leur position sociale et de leurs chances de réussite (voir Boudon, 1973). En soi, le capital culturel ne devrait pas être perçu comme un facteur de risque qui remplace les autres facteurs de risque puisqu'il ne permet pas de tenir compte de l'hétérogénéité des

réalités scolaires (Duru-Bella, 2002), tel que la manière dont il s'actualise différemment au cours des trajectoires scolaires, dans différentes écoles, et selon le statut socioéconomique des familles (p. ex. Andersen et Jaeger, 2015). Il n'explique donc pas la réussite et la rupture scolaire dans son ensemble (Dumais, 2002), mais en identifie des éléments importants.

2.3.4. Un phénomène qu'on doit contextualiser

Les études sur les inégalités sociales dévoilent que des systèmes et des structures sociales qui dépassent les murs de l'école et la psychologie des individus influencent la réussite et la rupture scolaire. Bien qu'elles reproduisent parfois des discours psychologisants ou déterministes, elles nuancent aussi ces discours en expliquant comment le contexte peut favoriser certains élèves. Elles permettent surtout de renforcer l'idée que la réussite et la rupture scolaire ne peuvent pas s'expliquer par des liens de causalités simples (p. ex. Francis et Skelton, 2005; Francis, 2006). En soulignant qu'il s'agit de processus multifactoriels (familial, relationnel, scolaire, géographique, psychologique) complexes, on comprend le besoin d'adopter une approche qui tient compte de cette complexité (p. ex. Feyfant, 2013).

Il semble impossible de comprendre la réussite et la rupture scolaire qu'en étudiant les contextes qui les produisent (voir Glasman et Ouevrard, 2011). Comme Guigue (2013) qui préconise une approche « écologique » qui tient compte de la classe sociale ou Rumberger (2004) et De Witte et coll. (2013) qui défendent une approche qui ne distingue pas les facteurs organisationnels des facteurs individuels, plusieurs chercheurs·euses expliquent que les facteurs de risque sont trop nombreux et interconnectés pour identifier des causes uniques (p. ex. Reich et Young, 1975; Blue et Cook, 2004; Bruno et coll. 2017). Plutôt que d'identifier des catégories d'élèves déterminées par des composantes individuelles, organisationnelles, ou relationnelles, il semblerait préférable d'observer les interactions entre les facteurs pour comprendre comment elles produisent des processus qui mènent vers la rupture scolaire (voir Smeyers et Depaepe, 2006).

2.4. La rupture scolaire problématisée comme le résultat d'un rapport identitaire à l'école

Quelques chercheurs·euses discutent du « rapport à l'école » des élèves en situation de rupture scolaire pour expliquer les interactions entre les élèves et le contexte scolaire et extrascolaire. Il s'agit d'études au potentiel explicatif intéressant qui permettent de comprendre que les interactions entre les élèves et l'école sont le résultat de socialisation dans un contexte caractérisé par des inégalités sociales, de comprendre comment ces

interactions se produisent dans le temps, et de tenir compte des comportements et des émotions des élèves et des manières dont l'école participe à la socialisation de leur identité. Parmi elles, une étude de Bourdieu (1979) utilise le concept d'habitus pour identifier des différences dans les rapports à l'école. Selon lui, ces différences sont le résultat de l'influence des conditions matérielles sur la socialisation des enfants. Selon Lahire (1995), le rapport à l'école est indivisible du contexte dans lequel il se construit et ne devrait pas être réduit à des facteurs de risque. Il les explique comme des « constellations » qui émergent de situations passées. Bonnéry (2003), de son côté, décrit deux types de rapports à l'école qui peuvent mener vers la rupture scolaire. D'un côté, il y aurait des élèves qui ont de la difficulté à répondre aux exigences pédagogiques. D'un autre côté, il y a ceux qui verraient l'école comme une contrainte obligatoire. Dans ces deux cas, iels seraient soumis à des rapports de force qui obligeraient leur conformité et qui entraîneraient leur dévalorisation. Iels seraient confrontés à ce que Roché (2001) appelle le « mythe de l'égalité des chances et du mérite » ainsi qu'aux frustrations qui en découlent (Dubet, 2000). Ce rapport à l'école serait caractérisé par une faible estime de soi, le sentiment d'être indigne, une identité définie par la marginalité, et l'adoption de comportements « délinquants » — ce qui participerait aux processus de rupture scolaire (Roché, 2001; Dubet, 2000).

Les études sur le rapport à l'école expliquent comment les élèves s'approprient l'espace scolaire (p. ex. Bernardin, 2013; Rochex, 2004). Elles dévoilent l'importance des origines sociales et des expériences vécues par les élèves dans le façonnement du rapport à l'école (p. ex. Hango et de Broucker, 2007; Bonnéry 2003; 2004; Bruno et coll. 2017). Par exemple, si les élèves issus de milieux moins favorisés adoptent plus fréquemment des comportements inconformes aux normes scolaires, ce serait parce qu'ils ont des parcours davantage remplis d'échecs et de frustrations (p. ex. Janosz et LeBlanc, 1996; Barrère, 2003). Dans une étude d'élèves canadiens racisés, Edwards et Parada (2022) concluent que les « désobéissements » peuvent être des réactions de résistance à ce qui est perçu comme de l'injustice, un manque de respect, ou de l'oppression. Cette manière de comprendre les expériences scolaires permet de nuancer les discours sur les facteurs de risque de la rupture scolaire. De la perspective du rapport à l'école, les études sur les facteurs de risque suggèrent que l'adoption de stratégies, comme les comportements d'évitement de l'école et la rupture scolaire, est en réaction au contexte social (Dubet, 2000). À cet égard, Boudon (1973) explique que la participation scolaire est le résultat d'un calcul effectué par les élèves qui tient compte du coût des études,

du risque d'échec, et de points de référence établis par la famille — ce qui définit le niveau à atteindre pour s'estimer satisfait de son niveau de scolarité.

Les élèves en situation de rupture scolaire n'adopteraient pas tous les mêmes stratégies, comme le refus de participer, la persévérance malgré le contexte aliénant, et la violence (Dubet, 2002). D'ailleurs, plusieurs reconnaissent la valeur du diplôme et désirent l'obtenir (Dean, 2022). Le choix de stratégie reflèterait l'hétérogénéité des expériences de rupture scolaire. Une variété de facteurs scolaires et extrascolaires qui interviennent au cours de leur parcours de vie influenceraient leurs attentes. Parmi les élèves qui vivent des difficultés scolaires, plusieurs se sentiraient comme s'ils ont peu de contrôle sur leur vie (Thompson et coll. 2014). Ils percevraient l'école comme un espace peu invitant (p. ex. Lyche, 2010; Rumberger, 2011; Tuck, 2011); se penseraient incapables de réussir; et se décriraient comme des « échecs » (*failures*; Hussain, 2015). Sans l'espoir de pouvoir atteindre leurs aspirations scolaires, ils finiraient par limiter leurs contacts avec un espace qui les rendent inconfortables et choisiraient de fréquenter des espaces plus accueillants (Bridgeland et coll. 2006; Thompson et coll. 2014).

Parmi les concepts employés pour décrire les stratégies employées par les élèves qui développent un rapport négatif à l'école, quelques études emploient le concept de « reconnaissance » d'Axel Honneth (2008). Selon Honneth (2008), la reconnaissance est la confirmation de la vulnérabilité, des capacités, et des qualités morales des autres. Selon Melin (2010), c'est ce qui donne la confiance aux individus de participer en société. Dans le contexte scolaire, les élèves recevraient principalement de la reconnaissance sous forme de bonnes notes et de relations positives avec les enseignants·es et les pairs (Feyfant, 2013). Ceux qui ont de la difficulté à trouver une place et une voix dans l'espace scolaire se sentiraient impuissants·es devant l'école et la quitteraient pour se protéger de l'humiliation et de la honte, et retrouver des espaces plus valorisants (p. ex. Camilleri-Cassar, 2014; Freire et coll. 2009; Melin, 2010; Smith, 2019; Millet, 2007) — ce que Patrick Rayou appelle « l'exit de sauvegarde » selon Bloch et Gerde (2002). Pris dans un cercle vicieux de honte qui provoque des défis émotionnels et des problèmes de réussite scolaire (DeCuir-Gunby et Williams-Johnson, 2014; Oades-Sese et coll. 2014), ces élèves lutteraient contre l'aliénation et tenteraient d'échapper au contrôle qu'exerce l'école sur elleux (Melin, 2010).

Une étude de Millet (2007) dévoile que l'absence de reconnaissance à l'école afflige surtout les élèves issues de milieux socioéconomiques moins favorisés. Ce chercheur explique que

ces enfants seraient en situation de « double vulnérabilité » (scolaire et extrascolaire) qui les stigmatise et qui participe à la formation d'un rapport à l'école tendu. La socialisation familiale (Thin, 1998); l'utilisation du langage (p. ex. Bernstein, 1960; Lahire, 2000); le rapport à l'autorité (Kellerhals et coll. 1992); l'éthos de classe et le rapport au temps (Bourdieu, 1997; Millet et Thin, 2005); et le rapport au savoir (p. ex. Bernardin, 2013) participeraient à limiter les opportunités pour l'inclusion dans un système scolaire réservé aux enfants qui répondent aux normes. Millet (2007) explique que ces élèves souffriraient à l'école — particulièrement en lien avec leur appartenance à des programmes spéciaux et dans leurs efforts de répondre aux « logiques scolaires » — et vivraient un sentiment de disqualification et « d'anormalité. » Dans l'absence de protections familiales, iels adopteraient des comportements d'évitement qui nuiraient à leurs relations scolaires (Mauger, 2001) et qui entraîneraient l'abandon (Millet, 2007).

Comme Millet (2007), une étude qualitative portugaise menée par Joaquim Azevedo (2023) dévoile le rôle du rapport à l'école dans la production de la rupture scolaire. Selon ce chercheur, les élèves quitteraient l'école en réaction à l'absence de reconnaissance et de sollicitude à l'intérieur de systèmes qui reproduisent l'idéologie méritocratique — ce qui pathologise les élèves et masque les manières dont l'école participe à leur marginalisation. Azevedo explique qu'en ignorant les conditions sociales des élèves issus de milieux moins privilégiés et en se concentrant sur leurs difficultés, l'école nie leur individualité, les stigmatise et les disqualifie, et élimine les possibilités de dialogue qui permettraient d'ajuster les systèmes à leurs réalités. Malgré les tentatives des élèves de résister pour continuer leurs études, iels seraient pris dans des systèmes ségrégués qui leur ferait croire qu'iels ne sont pas assez bons. Iels finiraient par croire que l'école n'est pas faite pour elleux et développeraient ce que Blaya et coll. (2011) appellent une « sous-culture d'opposition » qui entraîne l'adoption de comportements violents et de l'école buissonnière avant d'arriver à la conclusion que leur seul choix est d'abandonner. Leurs expériences sont décrites par cet auteur comme un processus « d'humiliation institutionnelle » accentué par l'obligation de poursuivre la scolarité bien que les élèves deviendraient désintéressés et que l'école ferait la promotion de leur rupture depuis les premières années.

Une autre étude, effectuée par Vetrone et coll. (2022) à Victoria en Colombie-Britannique, suggère l'importance de comprendre le rapport à l'école des élèves en relation à leurs conditions sociales et matérielles. Elle dévoile les contraintes sociales qui limitent la participation scolaire, telles que des milieux scolaires qui ne satisfaisaient pas les besoins des

élèves; l'inaccessibilité des nécessités de vie, comme le logement; et les handicaps et explique que les jeunes personnes sans domicile fixe se sentent généralement blâmées pour leurs difficultés scolaires. Selon ces chercheurs·euses, les élèves auraient tout de même une opinion favorable au système scolaire et exprimeraient le désir d'y retourner pour obtenir le diplôme (voir aussi McGregor 2017; Pendergast et coll. 2018). Cela, malgré le fait que plusieurs ne voient pas la pertinence de la matière enseignée (voir aussi Cohen et Smerdon, 2009).

2.5. La rupture scolaire problématisée comme un processus

Selon Millet et Thin (2005) et Ingram (2018), peu d'études sur la rupture scolaire expliquent qu'il s'agit de composantes de longs processus complexes qui font interagir plusieurs facteurs scolaires et extrascolaires. Ces études révèlent comment les facteurs de risque scolaires s'insèrent dans des parcours de vie (p. ex. Rumberger, 2004; Beatty et coll. 2001; Bruno et coll. 2017; De Witte et coll. 2013). Elles expliquent que les expériences vécues dès le début de la scolarisation influencent les résultats scolaires, les relations avec les enseignants·es, la motivation, la perception de l'environnement scolaire, et la participation scolaire (p. ex. Janus et Duku, 2007; Entwisle et coll. 2007; Burton et coll. 2013; Caro et coll. 2009; Finnie et coll. 2011) ou même dès la naissance (Bhutta et coll. 2002; Janus et Offord, 2007). D'ailleurs, selon plusieurs chercheurs·euses, le départ de l'école ne serait que la dernière étape de processus dynamiques, cumulatifs et multidimensionnels de désengagement scolaire (p. ex. Rumberger, 2004; Guérin et coll. 2008; Bautier et coll. 2002; Bonnéry, 2003; 2004; Broccolochi et Ben Ayed, 1999; Demba, 2010; Millet et Thin, 2005) — la manifestation comportementale de processus sociaux qui se produisent à long terme (Blondal et Adalbjarnardottir, 2012; Davis et Banks, 2019). Il s'agirait de processus lents jalonnés de plusieurs ruptures qui s'alimentent entre elles pour cultiver le doute et la perte de confiance des élèves, et mener à l'abandon ou à l'exclusion scolaire (Balas, 2012; Lesage et Woollven, 2022).

2.5.1. Les parcours de vie

Les études sur la rupture scolaire qui traitent de parcours de vie dévoilent des trajectoires hétérogènes qui font interagir des facteurs sociaux, cognitifs et langagiers (Bonnéry, 2003). Ces facteurs, comme les difficultés socioéconomiques et le style parental (p. ex. Francis et Wong, 2013; Stirrup, 2015; Vitaro, 2014); les problèmes de santé mentale des parents (p. ex. Sohr-Preston et Scaramella, 2006; Elgar et coll. 2004); et la santé de l'enfant à la naissance (p. ex. Bhutta et coll. 2002; Fransoo et coll. 2008; Jutte et coll. 2010) contribueraient aux

difficultés scolaires dès l'entrée à l'école (p. ex. Allaire, 2008) ou avant même le début de la scolarisation (Alexander, et coll. 1997; Audas et Willms, 2001; Ripamonti, 2018). Ceux qui vivent ces difficultés seraient « placés en situation de rupture scolaire » qui les mettrait « à risque » (Lesage et Woollven, 2022). Ils vivraient un désavantage qui se reproduirait au cours de la scolarité, ce qui expliquerait « l'écart de réussite » (*achievement gap*) qui nuirait principalement aux élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés (p. ex. Alexander et coll. 2001; Battin-Pearson et coll. 2000; Rumberger, 2004; Caro et coll. 2009; Lesage et Woollven, 2022). Selon Bernard (2011), ces processus suivent trois étapes : les difficultés scolaires précoces, les problèmes de comportement, et l'absentéisme. Au cours de leur parcours scolaire, les élèves en situation de rupture vivraient des expériences stigmatisantes qui participeraient au façonnement d'un rapport à l'école qui entraînerait du découragement et du désengagement, l'adoption de comportements inconformes aux normes scolaires, l'isolement, et la création de liens à l'extérieur de l'école. Comme d'autres chercheurs·euses, Bernard (2011a; 2011b) explique que les difficultés familiales et scolaires peuvent parfois se traduire en problèmes de santé mentale et entraîner les élèves « en difficultés » à adopter des comportements oppositionnels à l'école et à s'écarter de ces milieux (Rikala, 2020; Vitaro et coll. 2001; Butler, 2014; Dearing et coll. 2006).

Parmi les études sur les processus de rupture scolaire, il y en a qui observent le « circuit école-prison » (*school-to-prison pipeline*; p. ex. American Civil Liberties Union, 2024) ou le « circuit berceau-prison » (*Cradle to Prison Pipeline*[®]; Children's Defense Fund, 2017). Ces études dévoilent comment les inégalités scolaires émergent d'inégalités sociales qui influencent les relations interpersonnelles à l'école, qui influencent la réussite scolaire, et qui peuvent mener à l'incarcération, principalement de jeunes hommes racisés, issus de milieux socioéconomiques défavorisés qui ont des handicaps aux États-Unis et au Canada (p. ex. Losen et Martinez, 2013; Daniel et Bondy, 2008). Elles expliquent que l'école peut participer directement et indirectement à ces processus de marginalisation sociale (p. ex. Krezmien et coll. 2010; Pyne, 2018) par l'entremise de pratiques scolaires, comme les politiques de « tolérance zéro » qui accentuent les inégalités scolaires, qui entraînent davantage d'expulsions de l'école, repoussent les élèves de l'école, et criminalisent les élèves marginalisés (p. ex. Mizel et coll. 2016; Gregory et coll. 2010; Vavrus et Cole, 2002; Milne et Aurini, 2015; Douat, 2016).

De plus en plus d'études révèlent l'importance des transitions et des événements au cours des trajectoires scolaires (p. ex. Blaya et Hayden, 2003; Hickman et coll. 2008; Samuel et Burger,

2020). Elles dévoilent que des événements stressants, comme le divorce de parents, les grossesses adolescentes, les changements d'école, et les suspensions scolaires, peuvent faire bifurquer les trajectoires d'élèves qui n'ont pas les « ressources » nécessaires pour faire face aux changements (p. ex. Dupéré et coll. 2015; Lacroix et Potvin, 2009; Hung et coll. 2015; Pyne, 2018; Thompson et coll. 2014; Janosz, 2000; Hango et de Broucker, 2007; McDermott et coll. 2019; Samuel et Burger, 2020). D'ailleurs, la rupture s'effectuerait souvent dans un contexte de difficultés familiales (Lessard et coll. 2008; Davailon et Nauze-Fichet, 2004; Bautier et coll. 2002). Il s'agirait de « points tournants » qui entraînent une prise de conscience des difficultés qu'ils rencontrent et de leur marginalisation qui façonne un sentiment de honte (p. ex. Smith, 2019). Ces moments rendraient le jeu scolaire encore plus difficile à jouer et pousseraient les élèves à prendre leur distance de l'école pour retrouver de la reconnaissance dans des espaces extrascolaires (p. ex. Bonnéry, 2003; Bautier et Rochex, 1997; Millet et Thin, 2005).

Les études sur les parcours de vie expliquent que les transitions scolaires sont des moments charnières des parcours des élèves (p. ex. Bernard et Michaut, 2014). Pour plusieurs, il s'agirait d'une nouvelle étape qui présenterait des occasions pour la formation identitaire (Tilleczek, 2010; Coffey, 2013; Kvalsund, 2000; Pyne, 2018). Au cours de ces transitions, les élèves en situation de rupture seraient confrontés à des défis sociaux, intellectuels, pédagogiques et physiques qui aggraveraient leur anxiété et leurs problèmes d'estime de soi, influenceraient la motivation, nuiraient à la réussite scolaire, et provoqueraient du désengagement (p. ex. Alspaugh, 1998; Tilleczek et Ferguson, 2007; Warburton et Spray, 2008; Hung, 2014; West et coll. 2010) — particulièrement pour ceux qui sont issus de milieux socioéconomiques moins favorisés, qui ont moins d'appui parental, qui ont de moins bons résultats, et les ressortissants·es de l'immigration (West et coll. 2010; Bru et coll. 2010; Hanewald, 2013; Topping, 2011).

2.5.2. Des processus complexes et hétérogènes

La littérature présentée ci-dessus dévoile quelques débats sur la production de la rupture scolaire. D'un côté, il y a des chercheurs·euses qui suggèrent que la rupture est surtout un phénomène subi. D'autres soulignent l'importance de tenir compte de la subjectivité des élèves. Ensemble, ces études dépassent les explications trop déterministes ou trop individualistes pour reconnaître la complexité du phénomène. Par exemple, Millet et Thin (2004) expliquent comment les interactions entre les conditions familiales et les conditions scolaires peuvent participer au façonnement d'un sentiment d'indignité. Mounguengi (2019)

et Masy et Tenailleau (2021), de leur côté, expliquent que les élèves sont autant des sujets que des acteurs au cours de processus de désaffiliation caractérisé par le désinvestissement scolaire et la perte de sens de l'école. Ces études suggèrent que le rapport à l'école de l'élève s'insère dans des dynamiques qui peuvent produire de la honte et de l'humiliation. D'autres dévoilent l'importance de reconnaître la diversité des processus qui mènent au départ de l'école. Elles jettent de la lumière sur les différences dans les expériences de rupture scolaire et permettent de formuler des discours nuancés. À cet égard, l'étude ontarienne de Tilleczek et coll. (2011) dévoile des processus de rupture parfois fragmentés et non linéaires. Selon ces chercheuses, il y a des expériences de rupture qui sont caractérisées par un processus de désengagement progressif qui s'entame tôt dans la trajectoire scolaire tandis que d'autres sont provoquées par des événements soudains qui font bifurquer les trajectoires scolaires.

Les études sur la temporalité de la réussite et de la rupture scolaire révèlent des interactions entre les facteurs de risque individuels, scolaires, et extrascolaires qui peuvent produire des situations scolaires insoutenables (p. ex. Fortin et coll. 2004). Ces dynamiques pourraient accentuer les difficultés scolaires et provoquer la rupture scolaire (p. ex. Glasman, 2011; Millet et Thin, 2005; Balas, 2012; Blaya et Fortin, 2011; Fortin et coll. 2013; Englund et coll. 2008; Pyne, 2018; Vitaro, 2014). À cet égard, Millet et Thin (2004, p.265) expliquent que :

Les processus de disqualification symbolique émergent de la scolarisation par l'entremise de difficultés dans les apprentissages, d'écarts entre les pratiques des collégiens et les normes, et de parcours scolaires souvent erratiques. Ils s'enracinent dans l'histoire et les formes d'existence familiales marquées par la précarité, les ruptures dans la socialisation familiale ou l'affaiblissement de l'autorité parentale. Ils se prolongent dans les sociabilités juvéniles à la fois concurrentes des logiques scolaires et refuge des collégiens.

Selon Millet (2007), les trajectoires scolaires des élèves en situation de rupture seraient vécues comme une série de défaites qui leur communiquerait un message clair sur leur position sociale et qui entrainerait des problèmes de santé mentale, une dévalorisation de soi, et du désengagement scolaire. Pour les personnes en situation d'itinérance, ces processus se produiraient d'abord par l'adoption de comportements inconformes aux normes scolaires avant de devenir un « désinvestissement complet » caractérisé par l'affiliation à des pairs marginalisés qui occupent des espaces extrascolaires et une éventuelle décohabitation du foyer parental (Masy et Tenailleau, 2021). À travers ces expériences, ils développeraient une mauvaise réputation qui rendrait les relations avec les enseignants·es plus difficiles et davantage de discipline et d'exclusion (Millet, 2007). Ces expériences de rejet seraient

vécues violemment, comme un déni de leur individualité. Il s'agirait de difficultés qui s'ajoutent aux expériences extrascolaires, comme les déménagements successifs ou à la criminalisation, et qui confirment leur « marginalité » en reproduisant des expériences de rejet.

La littérature scientifique sur les processus de rupture scolaire dévoile aussi l'importance de tenir compte de la variabilité du contexte (Gesthuizen et coll. 2011; Van Alphen, 2012; Doray, 2024) et de l'hétérogénéité des élèves (MacDonald, 2008; Simmons et coll. 2014; Van Alphen, 2012). Toutes les expériences de rupture scolaire ne sont pas vécues de la même manière (voir Corak, 2001). S'il existe autant de différents facteurs de risque et que le phénomène est si difficile à expliquer, il semblerait que ce soit parce que la rupture scolaire peut être le résultat de plusieurs différentes dynamiques sociales. À cet égard, il semble difficile d'identifier toutes les combinaisons de facteurs qui pourraient façonner un rapport à l'école qui entraînerait la rupture à chaque moment de la trajectoire scolaire.

2.6. Conclusion

La littérature sur la réussite et la rupture scolaire est vaste et atteste d'un sujet complexe et multidimensionnel. Ci-dessus, je la divise en cinq catégories pour expliquer ses apports et ses limites. Pendant que certaines études évoquent les comportements, la santé mentale, et le désengagement scolaire pour expliquer le phénomène, d'autres pointent vers les inégalités scolaires pour expliquer l'écart de réussite. Selon Balas (2012), ces études sont surtout abordées d'une perspective étiologique et offrent des explications partielles. Cela dit, elles dévoilent l'importance des caractéristiques extrascolaires, scolaires, et individuelles dans les processus de rupture scolaire (Khouaja et Moullet, 2016). Certaines révèlent la pertinence de comprendre les interactions entre les facteurs de risque pour capter cette complexité. D'autres se concentrent plutôt sur le rapport à l'école et les processus de rupture pour offrir un portrait plus complet du phénomène. Elles tiennent compte des interactions entre multiples facteurs de risque pour expliquer comment ils contribuent à la socialisation des élèves, organisent les élèves au sein de l'école, et influencent les expériences scolaires. Ces études tiennent aussi compte de la temporalité pour décrire les dynamiques qui entraînent la rupture.

Les résultats des études sur le rapport à l'école et sur les processus de rupture scolaire correspondent le mieux à l'analyse que je présente ci-dessous. Il s'agit des fondations sur lesquelles j'ai construit mon étude. Trois questions particulièrement importantes en émergent. En premier lieu, la littérature dévoile un débat sur le rôle qu'occupe l'élève au cours des

processus de rupture scolaire. À cet égard, les psychologues évoquent couramment la notion d'abandon, mais elle occupe peu d'espace dans la littérature sociologique. Davantage d'études sociologiques devraient tenter de la comprendre. De telles études donneraient accès à une compréhension plus nuancée de l'importance de la subjectivité et des stratégies adoptées par les élèves au cours des processus de rupture scolaire. En deuxième lieu, peu d'études se penchent sur le rôle de la rupture scolaire dans les processus de marginalisation sociale. Plusieurs concepts, comme celui d'engagement, font appel à des mécanismes d'intégration et d'insertion sociale. Cela dit, il ne semble pas y avoir d'études qui en font l'objet principal de l'analyse. Une compréhension plus approfondie des dynamiques entre les processus de marginalisation et de rupture scolaire nous permettrait de mieux intervenir et de créer des milieux scolaires plus accueillants pour tous les élèves, peu importe leurs origines sociales. En troisième lieu, l'influence des facteurs de risque sur les processus de rupture scolaire est sous-développée. Pour nuancer la compréhension du phénomène, nous devons tenir compte de la variabilité de leur influence au cours des trajectoires scolaires. Mon analyse se prononce sur ces questions.

Malgré la présence d'études de haute qualité qui portent sur le système scolaire ontarien (p. ex. Allaire, 2008; Tilleczek et coll. 2011; Kearns, 2011; Langlois, 2017; Klinger et coll. 2006; Volante, 2007; Hussain, 2015; Ferguson et coll. 2005; McNamara et coll. 2005; Belzil, 2004; Livingstone et Weinfeld, 2017; George et coll. 2020), je note l'absence d'études ontariennes qui portent sur les processus de rupture scolaire. La littérature à ce sujet porte principalement sur le contexte étatsunien et européen, majoritairement en France. Pour bien répondre aux problèmes rencontrés en Ontario, il semble important de développer des connaissances propres à cette réalité. C'est un des objectifs de mon travail.

APPROCHE

L'objectif principal de mon étude est d'expliquer les processus de rupture scolaire tels qu'ils ont été vécus par les participants·es. Pour accomplir ce travail, j'ai choisi des outils théoriques et méthodologiques pour recueillir et organiser les propos des participants·es autour d'un objet de recherche précis tout en leur offrant la flexibilité nécessaire pour qu'ils évoquent des éléments de réponse non soupçonnés.

Chapitre 3 : Approche théorique

Dans ce chapitre, je présente une approche composée de plusieurs théories qui me permettent de comprendre les expériences des participants·es tout en les insérant dans une compréhension plus globale du social. Le chapitre se divise en 4 sections. Chacune détaille une théorie ou un concept clef qui permet d'organiser les propos des participants·es pour expliquer leur rupture scolaire. Dans la première section, je présente la *Sociologie de l'expérience* de François Dubet (1994). Cette théorie a informé l'ensemble de l'étude — de la création de la problématique à la production des données et l'analyse. Elle explique les expériences comme le produit d'interactions entre des forces structurelles, la subjectivation des individus, et leurs stratégies. Dans les deux sections subséquentes, je décris les travaux de Pierre Bourdieu (1966; 1979; 1984; 1997) sur l'espace social et les travaux de Robert Castel (1983; 1994; 1995; 2000; 2010) sur la désaffiliation sociale. J'utilise ces concepts en complément à la théorie de Dubet pour approfondir l'analyse et mieux tenir compte des manières dont les structures sociales participent aux processus de rupture scolaire. Ils servent à construire une perspective du social qui tient compte de l'interconnexion entre l'agentivité des acteurs et les déterminismes de la structure sociale dont l'influence des inégalités économiques et symboliques sur les expériences des participants·es. Dans la dernière section, je décris l'approche des parcours de vie et j'explique comment elle opérationnalise chacune des étapes de l'étude et permet la production d'une analyse située dans le temps et dans l'espace.

3.1. La Sociologie de l'expérience de François Dubet

Je m'appuie sur l'ouvrage *Sociologie de l'expérience* de François Dubet (1994) pour construire l'objet d'étude, créer le guide d'entretien, et effectuer l'analyse. Cette approche conceptualise les expériences des individus comme le résultat d'interactions entre les agents·es et la structure sociale. Dubet (1994) crée un cadre analytique qui tient compte de la subjectivité des individus pour comprendre leurs expériences tout en identifiant les composantes sociales pour expliquer leur production.

L'approche de Dubet (1994) s'appuie sur le postulat que les approches sociologiques classiques — dont la perspective structuro-fonctionnaliste, l'interactionnisme symbolique, et les théories de la pratique — sont complémentaires. Il s'inspire du fonctionnalisme pour expliquer que tous les individus partagent un désir d'intégration dans des systèmes qui s'imposent à eux.

[...] chacune des logiques de l'action qui se combinent dans l'expérience sociale s'inscrit elle-même dans une certaine « objectivité » du système social. Ici, l'objectivité ne renvoie à aucun postulat sur la « nature » de la réalité du système, elle signifie simplement que les éléments simples qui composent l'expérience sociale n'appartiennent pas à l'acteur, mais lui sont donnés, lui préexistent, ou lui sont imposés à travers une culture, des rapports sociaux, des contraintes de situation ou de domination (Dubet, 1994, p. 165).

Cela dit, il refuse l'idée selon laquelle les individus seraient purement déterminés par leurs milieux. Selon lui, même si les actions des individus sont surtout le reflet de la culture associée au contexte et qu'ils sont surtout des agents·es de reproduction sociale, il s'agit d'êtres rationnels et émotionnels capables de résister aux normes sociales. Il adopte donc une perspective nuancée qui reconnaît la coexistence du libre arbitre et des déterminismes sociaux.

Selon Dubet (1994), les individus doivent naviguer au travers des milieux hétérogènes dans lesquels on retrouve des discours contradictoires. Il rejette l'idée fonctionnaliste selon laquelle la société serait un tout cohérent gouverné par des normes et des valeurs dominantes. Il explique plutôt que « [l'hétérogénéité] des logiques de l'action invite [...] à concevoir la société comme un ensemble dépourvu de centre dans lequel n'existe pas de régulation au niveau de la société tout entière, l'assemblage de ces éléments étant « ouvert » » (Dubet, 1994, p. 186). Les individus seraient donc exposés à des opportunités qui diffèrent selon le milieu fréquenté. Les tensions entre les milieux ou entre les individus et les milieux façonneraient leurs expériences et dévoileraient la complexité du social.

Dubet s'inspire de l'interactionnisme symbolique pour expliquer que les individus vivent dans des réalités qui leur sont externes, mais que l'expérience de la réalité est subjectivement construite.

[Même] si l'expérience se veut, le plus souvent, purement individuelle, il n'empêche qu'elle n'existe vraiment, aux yeux de l'individu, que dans la mesure où elle est reconnue par d'autres, éventuellement partagée et confirmée par d'autres. (Dubet, 1994, p. 124).

Les acteurs puiseraient dans un « stock culturel » qui est reproduit lorsqu'ils partagent des expériences qui ont du sens pour eux et pour les autres, et qui permettent l'expression de leur individualité. Il reprend notamment la métaphore du jeu fréquemment évoqué par les théories de la pratique pour expliquer que malgré la présence de contraintes, les individus sont libres d'être critiques et d'agir comme ils le veulent — qu'ils sont, avant tout, des acteurs. D'ailleurs, selon lui, le potentiel de réflexivité des individus est la preuve qu'ils ne

sont pas déterminés·es. Les contextes sociaux offrirait des choix. Les individus seraient donc confrontés à différentes possibilités et leurs expériences seraient le résultat de ces options, du regard qu'ils portent sur le contexte et sur eux-mêmes, et des stratégies qu'ils adoptent.

Cette approche offre une perspective sur le social assez flexible pour tenir compte des représentations nuancées qu'offrent les participants·es de leurs expériences. Elle s'arrime aussi bien à l'approche méthodologique itérative qui demande d'effectuer des allers-retours entre ce que Blumer (1954) appelle des « concepts sensibilisateurs » (*sensitizing concepts*) et les données (Charmaz, 2006; 2008). Je l'utilise comme « approche sensibilisatrice ». Elle dirige mon attention aux différentes facettes de l'expérience des participants·es et m'aide à identifier des thèmes d'analyse qui représentent leurs réalités pour effectuer une analyse qui tient compte, à la fois, de leurs propos et de la science. Je l'ai notamment employée pour structurer mon guide d'entretien puisqu'elle offre l'espace nécessaire pour explorer les expériences des participants·es de plusieurs angles théoriques, ce qui permet d'identifier des éléments explicatifs non soupçonnés.

L'approche de Dubet (1994) répond aussi bien aux postulats de l'épistémologie réaliste critique telle que décrite par Roy Bhaskar (1989). Comme je l'explique dans le chapitre suivant, cette épistémologie stipule que les représentations du social offertes par les individus sont des constructions qui nous renseignent sur les réalités. À cet égard, la *Sociologie de l'expérience* permet de déconstruire ces représentations pour mieux analyser les composantes objectives et subjectives du processus de rupture scolaire.

3.1.1. La notion d'expérience

La théorie de Dubet décrit « trois traits essentiels » des phénomènes sociaux. En premier lieu, il explique que les expériences sont un « travail » fait par les acteurs. Elle exige de faire des choix pour naviguer des milieux socialement et culturellement hétérogènes, et d'activement construire une compréhension des expériences pour les communiquer. Ces expériences mènent à l'acquisition d'identités qui entraînent l'adoption de pratiques. En deuxième lieu, les expériences dévoilent la « distance subjective que les individus entretiennent avec le système. » Elles révèlent la manière dont les structures sociales s'organisent, particulièrement lorsque les acteurs qui les décrivent vivent des décalages par rapport aux normes et valeurs des milieux qu'ils fréquentent. Elles donnent aussi accès aux critiques que formulent les individus sur ces systèmes et permettent de tenir compte du regard qu'ils posent sur le

monde. En troisième lieu, cette approche explique que les expériences sont individuelles parce que le social serait désorganisé et hétérogène. Les expériences révèlent la manière dont les individus naviguent à travers un monde rempli de contradictions. D'ailleurs, Dubet suggère que certaines notions, comme celles d'aliénation ou de souffrance, devraient être remplacées par celle d'expérience, parce qu'il est impossible pour les individus d'être complètement intégrés ou à l'aise dans le monde — que nous sommes tous aliénés·es et que nous souffrons à différents degrés. Selon Dubet, nous vivons simultanément dans plusieurs « mondes » et nous ne pouvons pas percevoir ou maîtriser toutes les « logiques d'action » qui nous guident et qui donnent du sens à nos actions. Nous devons toujours négocier notre place et mobiliser des logiques qui s'opposent pour naviguer à travers des milieux dans lesquels nous ne sommes jamais entièrement intégrés·es.

Avec le concept d'expérience de Dubet (1994), on accède à une compréhension nuancée de plusieurs éléments interconnectés du social. Il explique que « [la] notion d'expérience n'a de sens et d'utilité que si l'action n'est pas réductible à la version subjective du système, que si l'acteur n'est pas totalement socialisé » (Dubet, 1994, p. 113). Son approche reconnaît donc l'importance des structures sociales, mais accepte aussi que chacun·e aborde le monde d'une perspective unique. Les actions seraient le reflet de cette individualité. Tous·tes peuvent prendre de la distance aux rôles sociaux qui leur sont attribués. Ils peuvent modifier leurs actions et exercer un contrôle sur leur vie tout en reconnaissant les contraintes du milieu. En bref, Dubet (1994; Dubet et Martuccelli, 1996a; Dubet et coll. 2008) explique que les individus sont capables d'agir pour atteindre des objectifs malgré qu'ils soient soumis à des forces structurelles. Selon lui, les expériences dévoilent la complexité des mécanismes sociaux qui sous-tendent les pratiques individuelles. Elles attirent l'attention aux manières dont les individus connaissent et racontent le social et offrent des outils pour étudier comment les individus interagissent et s'adaptent à leur milieu.

La théorie de Dubet (1994) cherche à défaire les distinctions entre la structure sociale et le libre arbitre que font d'autres théories. Selon lui, ces théories présentent une fausse dichotomie qui ignore qu'il n'y a pas de société sans acteurs. D'ailleurs, dans un article écrit avec Danilo Martuccelli, il explique que « [l'acteur] est le système [...] au sens où l'individu n'est que le revers du système social, son versant subjectif (Dubet, 1994) » (Dubet et Martuccelli, 1996b). Il explique que la société est un « ensemble de systèmes relativement désarticulés » indivisibles des individus qui les composent et qui les reproduisent (Dubet et coll. 2008, p. 8). Pour la comprendre, il faut observer « comment les acteurs [perçoivent ces

systèmes] et ce qu'[iels] en font » (p. 8). Il faut étudier leurs expériences en considérant que « [...] les acteurs dominés sont des acteurs » (p. 10). Le ou la sociologue doit donc les étudier pour comprendre les forces structurelles qui les rendent possibles, la manière dont les individus les perçoivent, et les pratiques qu'ils adoptent.

Dans le cadre de mon étude, j'étudie les expériences de rupture scolaire des jeunes personnes en situation d'itinérance sans diplôme d'études secondaires en me concentrant sur leurs expériences, telles qu'ils les décrivent. Ces récits communiquent la complexité et les nuances des processus de rupture scolaire, et me permettent de constater que leurs expériences semblent surtout définies par des conditions sociales difficiles qui relèvent l'importance du fonctionnement de l'école, des interactions entre l'école et la famille, et du rapport subjectif des participants·es à leurs conditions sociales.

3.1.2. Les logiques d'action

Pour expliquer les expériences, Dubet (1994) identifie trois « logiques d'actions » complémentaires — l'intégration, la subjectivation, et la stratégie.

La *Sociologie de l'expérience* sociale vise à définir l'expérience comme une combinaison de logiques d'action, logiques qui lient l'acteur à chacune des dimensions d'un système. L'acteur est tenu d'articuler des logiques d'action différentes, et c'est la dynamique engendrée par cette activité qui constitue la subjectivité de l'acteur et sa réflexivité. (Dubet, 1994, p. 128)

Ces logiques d'actions tiennent compte d'une variété de perspectives sociologiques pour représenter la complexité et les incohérences du social. Les manières dont les individus mobilisent les logiques dévoilent des aspects de leur réalité. Elles nous informent sur leur rapport au monde, sur les structures sociales qui les entourent et qui les influencent, et sur ce qui motive leurs pratiques.

La logique d'intégration s'inspire de la perspective structuro-fonctionnaliste pour tenir compte de l'influence de la structure sociale sur les expériences des individus. Cette logique s'appuie sur le postulat qui affirme que l'individu est déterminé par son milieu (Dubet, 1994). Elle explique que la socialisation mènerait à l'intériorisation de valeurs et à la formation d'attachements qui permettent de participer dans la société. À cet égard, Dubet (1994) explique que « l'acteur se définit par ses appartenances. » Dans le cadre de mon étude, les logiques d'intégration sont particulièrement évidentes lorsque les participants·es discutent des normes qui organisent les milieux qu'ils fréquentent, comme l'école.

La logique de subjectivation s'appuie sur le postulat que « l'acteur est un sujet critique » — qu'iel est capable de prendre du recul sur son monde et sur ses actions pour les remettre en question, les analyser, et formuler une opinion réflexive. Elle s'appuie sur l'approche interactionniste symbolique et stipule que l'acteur participe à la création de son environnement social. Dubet (1994, p. 156) explique que « [...] l'activité critique suppose l'existence d'une logique culturelle par laquelle l'acteur se distingue des autres logiques. » Elle dévoile l'engagement des individus dans leurs milieux. Mon analyse l'évoque en lien aux critiques que les participants·es font des espaces sociaux, particulièrement de l'école, de la famille, et des services paragouvernementaux. Elle permet de comprendre comment iels perçoivent leur contexte et y réagissent.

La logique stratégique s'appuie sur le postulat que les expériences sont le résultat d'actions d'individus dans un « marché d'échanges symboliques. » Elle s'inspire des théories de la pratique qui veulent que les acteurs-sujets agissent en réaction à leur contexte et que ces réactions soient ajustées à leur position sociale. Cette logique attire l'attention sur les manières dont les participants·es mobilisent leurs ressources et font des choix pour atteindre des fins. Dans le cadre de mon étude, j'estime que, dans la plupart des cas, la dernière étape du processus de rupture scolaire, l'abandon scolaire, est une stratégie adoptée en réaction à des contextes scolaires et extrascolaires vulnérabilisants qui participent à leur marginalisation.

Selon Dubet (1994), ces trois logiques agissent simultanément, parfois en unisson et parfois en contradiction, pour produire les expériences. D'ailleurs, le potentiel explicatif de sa théorie provient du fait qu'elle offre des outils qui permettent de décrire les points de connexion entre les logiques. L'étude de ces interactions dévoile, par exemple, que l'expression de la subjectivité n'est possible qu'à l'intérieur des limites imposées par le contexte social. Elles apportent aussi l'attention au fait que les actions des individus influencent les contextes sociaux. En d'autres mots, les logiques d'action permettent de saisir « l'interdépendance » de la subjectivité des acteurs, de leurs pratiques, et de la structure sociale.

3.1.3. Quelques limites de l'approche

Malgré sa capacité à offrir des explications nuancées des expériences sociales, l'approche de Dubet (1994) a certaines limites. Certaines sont associées au fait qu'il s'agit d'une « théorie de moyenne portée. » D'ailleurs, comme l'explique Dubet (2004b, p. 230) « [les] théories de moyenne portée ne sont pas adaptées à un type particulier de problème ou d'objet [...] ; ce

sont des théories qui essaient d'expliquer certains mécanismes tout en ayant besoin d'autres théories qu'elles-mêmes pour y parvenir. » Ainsi, l'application concrète de la théorie de Dubet peut manquer de précision et dépend largement des questions posées par les chercheurs·euses. Cette flexibilité peut être une force, puisqu'elle offre des outils pour effectuer des analyses inductives et itératives sans les contraintes que peuvent imposer des approches plus rigides. Elle peut aussi présenter certaines limites puisque l'interprétation que font les chercheurs·euses des expériences des participants·es dépend d'une compréhension préalable des théories sur lesquelles Dubet s'appuie et sur l'apport d'autres concepts pour préciser les analyses. Ainsi, dans la construction du problème et dans le processus d'analyse, certaines logiques d'action peuvent occuper un espace plus important, puisqu'elles figurent parmi les préoccupations des chercheurs·euses, et que la littérature les influence. Dans mon cas, mon intérêt pour les inégalités socioéconomiques semble avoir attiré mon attention vers certaines logiques d'intégration. Du même coup, les méthodes choisies influencent aussi la production des données et l'analyse. À cet égard, la manière dont la théorie de Dubet est utilisée dépend de la nature des données autant que de la perspective du chercheur. Dans le cadre de cette étude, l'approche narrative a surtout produit des données sur les logiques de subjectivation et de stratégie tandis que mon questionnement sur les questions structurelles m'a permis d'explorer davantage les logiques d'intégration. J'estime donc avoir produit des données qui décrivent chacune des logiques d'action qui sous-tendent les expériences de rupture scolaire des participants·es. D'ailleurs, au cours de l'analyse, pour éviter de m'appuyer trop sur une logique d'action et de négliger les autres, je me suis concentré sur les interactions entre chacune des logiques d'actions. L'objectif était d'offrir un compte rendu nuancé des récits des participants·es et de tenir compte de la complexité de leurs expériences.

Une autre faiblesse de la théorie de Dubet (1994) est qu'elle offre peu de détails sur les mécanismes d'intégration. Bien qu'elle reconnaisse que la société est composée de plusieurs espaces organisés selon des logiques parfois contradictoires et que l'hétéronomie des milieux provoque des tensions dans les expériences des participants·es, on ne comprend pas nécessairement comment les individus naviguent à travers le social, l'interprètent, et font des choix. Or, les processus d'intégration et de marginalisation sont importants à considérer pour comprendre la rupture scolaire. Pour étudier ces questions avec plus de profondeur, j'ai emprunté le concept d'espace social de Pierre Bourdieu (1966; 1979; 1984; 1997) et le concept de désaffiliation sociale de Robert Castel (1983; 1994; 1995; 2000, 2010). D'ailleurs, la théorie de Dubet (1994) semble mener à des interprétations qui traitent chacun des espaces

sociaux fréquentés par les individus comme des milieux qui exercent une influence égale sur les expériences. La théorie de Bourdieu permet de comprendre que ce n'est pas le cas. Elle permet de nuancer l'analyse pour expliquer l'influence disproportionnée de certains espaces sur les expériences. Ce concept permet aussi d'analyser les interactions à l'intérieur des espaces et la manière dont ils contribuent aux processus d'intégration et de marginalisation plus globaux. La théorie de Castel, de son côté, offre des outils pour approfondir l'analyse de la désaffiliation scolaire. Elle permet de comprendre ce qui provoque les tensions dans les expériences scolaires des participants·es. En divisant leurs expériences de désaffiliation en catégories et en expliquant qu'il s'agit d'un processus composé de plusieurs mécanismes, l'approche de Castel permet de déconstruire les logiques d'action pour mieux les comparer et les comprendre.

L'approche de Dubet limite aussi l'analyse aux trois logiques d'action et n'offre pas d'outils pour identifier des logiques additionnelles qui permettraient de mieux comprendre les expériences des participants·es. À l'aide de ces logiques, Dubet démontre habilement la complémentarité entre les plus grandes théories sociologiques. Cela dit, sa théorie intègre peu les apports d'approches développées plus récemment, telles que le post-modernisme, et est peu critique des fondements modernes de la société, comme la raison et la notion de progrès. Elle limite l'analyse en prescrivant des thèmes — ce qui peut contraindre le potentiel de compréhension et d'explication que pourraient offrir d'autres logiques d'action. À cet égard, la théorie de Dubet souligne peu l'importance du temps dans la production des expériences. Puisque mes données dévoilent l'importance d'étudier la rupture scolaire en tant que processus qui s'opère tout au long des parcours de vie, j'emprunte des outils théoriques de l'approche des parcours de vie pour détailler la « logique temporelle » des expériences des participants·es et leur déroulement dans les espaces physiques et sociaux. Combiné aux autres logiques, la logique temporelle attire mon regard vers les événements importants du processus de rupture scolaire et l'enchaînement qui se produit au cours des parcours de vie.

Malgré ces limites, l'approche de Dubet (1994; Dubet et Martuccelli, 1996a; Dubet et coll. 2008) offre des outils bien adaptés pour comprendre la complexité des expériences de rupture scolaire. Elle m'a notamment sensibilisée aux logiques d'action qui les produisent. En étudiant la subjectivité des individus par l'entremise des expériences sociales, les limites identifiées ci-dessus peuvent être comprises comme des occasions pour adapter les outils de recherche aux réalités décrites par les participants·es et approfondir l'analyse des éléments qui nécessitent un encadrement théorique plus rigoureux. Dans mon cas, j'utilise les théories

de Bourdieu et de Castel puisqu'elles permettent d'approfondir la compréhension des mécanismes d'affiliation et de marginalisation qui s'opèrent au cours des processus de rupture scolaire. J'emploie aussi l'approche des parcours de vie, car elle permet de mieux saisir l'influence du temps sur les expériences des participants·es.

3.2. L'espace social selon Pierre Bourdieu

Pour étudier les influences des milieux fréquentés par les participants·es sur les processus de rupture scolaire, j'utilise le concept « d'espace social » de Pierre Bourdieu (1966; 1979; 1984; 1997). Ce concept décrit un ensemble de sous-espaces de relations interpersonnelles divisé par des frontières symboliques. En dirigeant l'attention à la fois vers les inégalités sociales et les pratiques des individus, il partage certains objectifs de l'approche de Dubet. D'ailleurs, Dubet (1994) lui-même utilise quelques ouvrages de Bourdieu pour développer ses propos sur l'intégration et la stratégie. Les approches des deux penseurs ont plusieurs points en communs et quelques différences fondamentales.

La théorie de Bourdieu se concentre surtout sur les conditions sociales pour expliquer les pratiques des personnes issues de milieux « ouvriers » et leurs expériences au sein d'espaces occupés par la « classe moyenne ». Il s'agit d'une théorie qui observe principalement des logiques d'intégration puisqu'elle tente de comprendre comment les conditions matérielles et sociales favorisent l'adoption de pratiques qui engendrent l'inclusion ou l'exclusion. Selon cet auteur, les pratiques normatives se reproduisent par l'entremise de relations situées dans l'espace social et contribuent à la formation de groupes sociaux. Il s'agit d'éléments de socialisation qui permettent de comprendre les inégalités sociales.

Le concept d'espace social est au centre d'une théorie plus vaste des pratiques et des divisions entre les groupes sociaux (Bourdieu, 1979; 1997). Par exemple, dans *La distinction*, Bourdieu (1997) illustre la manière dont les goûts et les pratiques, telles que la consommation de biens et les loisirs, sont distribués dans la population. Selon lui, l'accès à l'espace social dépend de la disponibilité de différents capitaux symboliques, tels que l'argent, les contacts sociaux, l'éducation, et le prestige. Il suggère que les relations sociales s'organisent selon le niveau et la structure des capitaux économiques et culturels. En d'autres mots, cette théorie stipule que les gens entreraient surtout en relation avec des personnes qui ont autant d'argent et d'éducation qu'eux et qu'ils adopteraient des pratiques semblables. Les personnes qui occupent les mêmes espaces partageraient des origines, des intérêts et des destins semblables. Leurs capitaux serviraient non seulement à diviser l'espace physique, mais fragmenteraient

aussi l'espace des relations symboliques. D'ailleurs, Bourdieu (1997, p. 195) explique que « [les agents·es] sociaux [...] sont situés en un lieu de l'espace social, lieu distinct et distinctif qui peut être caractérisé par la position relative qu'il occupe par rapport à d'autres lieux [...] et par la distance [...] qui le sépare [d'elles]. » Pour les personnes issues de milieux moins favorisés, les possibilités d'affiliation aux espaces qui permettent la mobilité sociale seraient limitées.

Le concept d'espace social nous informe aussi sur les expériences des individus et permet d'expliquer leurs pratiques. Dans le cadre de mon étude, je l'utilise pour décrire les expériences des participants·es en dirigeant mon regard vers l'hétérogénéité des milieux qu'ils ont fréquentés tout en reconnaissant qu'il existe des éléments de stratification sociale qui organisent ces espaces, comme les capitaux symboliques. La présence d'inégalités révèle que si les expériences sont individuelles, comme le suggère Dubet, le partage de conditions sociales se traduit aussi en partage d'expériences qui participent à leur socialisation. Bourdieu reconnaît donc des aspects collectifs de l'expérience sociale. Avec le concept d'espace social, il explique que les ressources à notre disposition déterminent plusieurs aspects de notre vécu.

Au cours de l'étude, j'utilise ce concept comme concept sensibilisateur. Il permet d'identifier les frontières symboliques qui divisent les espaces sociaux et qui produisent la distinction sociale (Lenoir, 2004). Il dévoile aussi l'influence de ces frontières sur la subjectivité et les pratiques des individus. Au cours de l'analyse, je l'évoque pour décrire comment l'interaction entre les participants·es, leur position sociale, et l'organisation de l'espace scolaire influencent leurs expériences. Jumelé aux logiques d'action de Dubet (1994), ce concept jette de la lumière sur les manières dont les rapports sociaux, particulièrement les inégalités socioéconomiques, participent à la formation de frontières dans l'espace scolaire.

3.2.1. La position sociale

L'approche de Bourdieu offre une perspective nuancée des questions de stratification sociale en observant la manière dont les individus vivent les inégalités — notamment leur influence sur les relations qu'ils entretiennent dans divers espaces sociaux et le regard subjectif qu'ils portent sur leur position sociale et celle d'autrui. De cet angle, cette approche attire l'attention sur les manières dont les interactions sociales hiérarchisent les individus et participent à leur marginalisation. Dans le cadre de cette étude, elle me permet d'identifier les espaces fréquentés par les participants·es, les éléments qui contribuent à la hiérarchisation des

individus à l'intérieur de ces espaces, et l'influence de ces milieux et de la position qu'ils occupent à l'intérieur d'eux sur leurs expériences scolaires.

Je m'intéresse au concept d'espace social parce qu'il permet d'analyser la manière dont les participants·es vivent les inégalités sociales. Comme l'explique Flemmen et coll. (2018), la théorie de Bourdieu permet de dépasser les analyses qui conceptualisent la « classe sociale » comme une mesure du capital économique pour plutôt discuter de la notion de styles de vie, de pratiques, et d'identité de classe. Même si son utilisation du concept n'a pas toujours été appuyée par des données probantes (Glevarec, 2021), il s'agit d'un outil analytique fluide qui permet de tenir compte de la manière dont les hiérarchies sociales sont produites et, surtout, de comprendre comment elles sont vécues.

Au cours de l'étude, j'utilise la notion de position sociale pour décrire les relations symboliques qui influencent le processus de rupture scolaire. Elle me permet d'analyser les relations qu'entretiennent les participants·es dans les espaces sociaux en tenant compte de leurs capitaux symboliques, particulièrement le capital économique, et de la multidimensionnalité de l'espace social et de la complexité des questions de stratification sociale. Au cours de mon analyse, je tiens compte de cette complexité, en évoquant, d'un côté, la notion de statut socioéconomique et, d'un autre côté, la notion de classe sociale. Je décris les origines sociales et économiques des participants·es en évoquant la notion de statut socioéconomique. Elle me permet d'évoquer plus directement les questions de statut social de la famille pour expliquer l'accès aux capitaux symboliques. La classe sociale permet plutôt d'évoquer les différences entre deux groupes sociaux, la « classe ouvrière » et la « classe moyenne ». Je l'utilise principalement en évoquant les travaux d'autres chercheurs·euses pour expliquer que l'école est moins accueillante pour les enfants issus de milieux « ouvriers » parce qu'elle s'organise autour de normes et de valeurs de la « classe moyenne ».

3.2.2. Les circuits d'échanges productifs et les espaces marginalisés

J'utilise aussi le concept d'espace social pour décrire les inégalités entre les espaces. Il me sert plus spécifiquement à décrire une hiérarchie entre deux types d'espaces. D'un côté, je décris ce que Castel (1995, p. 419) appelle « les circuits d'échanges productifs », des espaces dont la participation permet une inclusion sociale reconnue et valorisée. D'un autre côté, je décris des « espaces marginalisés », des milieux occupés par des personnes pour qui l'inclusion dans les circuits d'échanges productifs est plus difficile. L'utilisation du terme « marginalisé » suggère que ces espaces confèrent un statut inférieur aux personnes qui les

occupent. Il s'agit d'espaces réservés pour des gens qui adoptent des comportements inconformes aux normes sociales.

Les différences entre les circuits d'échanges productifs et les espaces marginalisés servent à décrire comment l'espace social se divise. D'un côté, cette distinction dévoile des interactions entre la position sociale, les expériences, et les actions des participants·es. Je les évoque notamment pour expliquer les différences dans les expériences des participants·es et leurs efforts d'affiliation sociale. D'un autre côté, l'approche de Bourdieu décrit l'interconnexion entre les espaces sociaux. Elle dévoile la présence de normes et de valeurs qui organisent ces espaces et les hiérarchisent. Le concept d'espaces marginalisés sert à décrire ces hiérarchies.

3.2.3. Le concept d'espace social permet de situer les logiques d'action

J'utilise le concept d'espace social en complément à la théorie de Dubet pour situer les expériences, et les logiques d'action qui les sous-tendent, dans des espaces de relations symboliques. Bien que Dubet reconnaisse l'importance des espaces qu'occupent les individus, il offre peu d'indices sur les manières dont ils s'organisent. En employant ce concept, mon analyse devient plus sensible à l'importance des relations interpersonnelles dans les processus d'intégration ou de marginalisation vécus par les participants·es. Il permet aussi de tenir compte du fait que leurs expériences se situent dans des espaces hétérogènes qui les exposent à différentes logiques d'intégration, qui participent au façonnement d'un rapport au monde, et qui influencent la manière dont les individus naviguent à travers le monde pour atteindre des objectifs. À cet égard, mon analyse tient compte des inégalités sociales et des frontières symboliques qui organisent les espaces sociaux pour décrire les expériences de rupture scolaire.

Certaines des composantes de l'approche de Bourdieu sont difficilement réconciliables avec celle de Dubet. J'ai donc dû faire quelques choix. Premièrement, le concept d'espace social suggère la présence de systèmes sociaux qui organisent la société dans son ensemble. Ces systèmes feraient la promotion d'une cohésion sociale globale et engendreraient des expériences collectives. Au lieu d'expliquer le social comme un ensemble de milieux relativement égaux et déconcertés, comme le fait Dubet (1994), Bourdieu estime que ces milieux reproduisent des normes et des valeurs qui transpercent les espaces et qu'ils sont influencés par des mouvements sociaux. Au cours de mon analyse, j'estime, comme Bourdieu, que l'affiliation sociale passe par l'intériorisation de normes et de valeurs qui gouvernent la société dans son ensemble. L'incapacité de s'y conformer est ce qui mènerait

vers les espaces marginalisés. Deuxièmement, la théorie de Bourdieu se concentre principalement sur l'effet des conditions sociales sur les individus et propose une logique à sens unique. Son approche néglige l'importance de la subjectivation, particulièrement la reconnaissance que les gens font des autres et leur capacité à se retirer de situations déplaisantes. Contrairement à Dubet qui part du postulat que les individus sont parfois désintéressés par les espaces qu'ils fréquentent, Bourdieu les présente comme des sujets qui veulent appartenir à ces milieux. À cet égard, je reprends principalement la perspective de Dubet sur la subjectivation pour reconnaître le potentiel créatif des acteurs. Je reconnais, comme lui, l'importance d'observer les expériences à la fois comme le résultat de forces intégratrices, mais aussi comme le résultat d'actions individuelles choisies par des acteurs critiques.

3.3. La désaffiliation sociale selon Robert Castel


La théorie de la désaffiliation sociale de Robert Castel (1994; 1995; 2000) m'aide aussi à approfondir aussi mon analyse des expériences des participants·es. Castel explique que l'inclusion dans ce qu'il appelle la « société salariale » passe par l'intégration au marché du travail et de l'insertion à des groupes sociaux. Selon lui, les personnes qui entretiennent des liens fragilisés au marché de l'emploi et qui ont peu de contacts dans leur communauté vivent de la « désaffiliation sociale. » Bien qu'il estime que personne ne peut être entièrement « exclu » de la société, les personnes désaffiliées se retrouveraient sans les protections sociales qui permettent de retirer les bénéfices de la vie en société.

À l'aide de cette théorie, j'insère mon analyse dans une littérature pour vaste sur la marginalisation. Au cours de l'analyse, je l'utilise pour expliquer les expériences de marginalisation des circuits d'échanges productifs scolaires que décrivent les participants·es. Après avoir considéré la pertinence d'autres théories, comme celle de Serge Paugam (1991; 2012; 2018) sur la disqualification sociale et celle de Vincent de Gaulegac et Isabel Taboada Léonetti (1994) sur la désinsertion sociale, j'ai choisi de m'inspirer des travaux de Castel (1983; 1994; 1995; 2000, 2010) parce que j'estime qu'ils offrent une perspective plus nuancée qui tient compte de la complexité des expériences.

3.3.1. L'affiliation sociale

Selon Castel (1994; 1995), l'intégration au marché de l'emploi et l'insertion à des réseaux interpersonnels permettent l'affiliation sociale. Il décrit « 4 zones » d'affiliation pour expliquer comment les ressources offertes par l'emploi et la communauté peuvent protéger

contre la marginalisation (voir Tableau 2). La « Zone intégrée » décrit les personnes qui ont de la sécurité d'emploi et des réseaux sociaux forts et cohérents. Ces personnes auraient les protections nécessaires pour bénéficier de l'individualisation croissante des sociétés occidentales. Les travailleurs·euses dans des situations plus précaires, de leur côté, seraient dans la « zone de vulnérabilité ». Castel nomme ce groupe le « précarariat » pour expliquer que la société salariale vulnérabilise la main-d'œuvre en leur offrant peu de protections — notamment par la mise en place de contrats de travail dont l'objectif est d'affaiblir les protections légales et matérielles offertes aux travailleurs·euses. Selon lui, ces travailleurs·euses sont toujours menacés de tomber dans la troisième zone, la « Zone de désaffiliation », puisque la perte d'emploi peut mener à une marginalisation plus avancée. Ces derniers·es seraient plus marginalisés·es que les personnes qui ont des invalidités reconnues par l'État — ceux que Castel place dans la « Zone d'assistance. » Iels sont pris en charge par un système qui offre de la protection contre l'isolement.

Tableau 2. Zones de désaffiliation		
Adapté du texte de Castel (1995)		
<div style="text-align: center;">  Insertion à des réseaux interpersonnels </div>	Zone de vulnérabilité	Zone d'intégrée
	Zone désaffiliation	Zone d'assistance
<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> <div style="width: 20px; height: 10px; background-color: black; margin-right: 5px;"></div> Intégration au marché de l'emploi <div style="width: 20px; height: 10px; background-color: black; margin-left: 5px; margin-top: 5px;"></div> </div>		

Castel (1994; 1995) explique que les individus peuvent basculer d'une zone à l'autre au cours de leur parcours de vie. La précarité de l'emploi rend les personnes qui occupent la Zone de vulnérabilité des cas particulièrement intéressants pour mon étude. Les incertitudes provoquées par le contexte socioéconomique incertain caractérisent l'expérience des personnes dans cette zone et menacent de les faire basculer vers d'autres zones. Comme une jeune personne qui se cherche un emploi en sortant de l'école, l'affiliation et la désaffiliation

sont possibles selon les conditions d'emploi et l'appui du réseau social. Les dynamiques entre l'intégration et l'insertion sociale décrites par Castel révèlent que même si les difficultés socioéconomiques sont un élément de marginalisation important, elles ne semblent pas suffisantes pour l'expliquer. Un travailleur·euse demeure intégré·e au social tant que son travail lui offre les ressources et le statut nécessaire pour participer aux circuits d'échanges productifs. De la même manière, une personne sans travail demeure insérée dans la société tant qu'elle a accès à une communauté qui lui offre du soutien. Ce sont les personnes qui n'ont pas de place dans le marché de l'emploi ou dans la communauté qui sont les plus désaffiliées — ce que Castel appelle « l'indigence désaffiliée ».

La théorie de Castel permet de nuancer l'analyse des logiques d'action de Dubet et de l'espace social de Bourdieu. En divisant le processus de désaffiliation sociale en deux mécanismes complémentaires, il dévoile que la participation dans les espaces sociaux dépend d'interactions entre les ressources matérielles et les relations interpersonnelles. Ainsi, pour effectuer une analyse de l'affiliation sociale, on doit tenir compte de la position des individus dans l'espace social, particulièrement des dynamiques entre sa place dans le marché de l'emploi et de ses liens d'appartenances dans la communauté. À cet égard, les concepts d'intégration et d'insertion attirent l'attention aux distinctions entre les espaces, aux interactions qui les composent, et aux expériences de chacun·e à l'intérieur de ces espaces pour comprendre les variations contextuelles des processus d'affiliation.

3.3.2. La désaffiliation scolaire

Au cours de mon analyse, je reprends le concept de « désaffiliation sociale » de Castel (1994; 1995; 2000) pour analyser la manière dont les expériences des participants·es s'insèrent dans l'espace scolaire — ce que j'appelle la « désaffiliation scolaire ». J'ai choisi cette approche lorsque j'ai constaté l'importance d'expliquer les processus de marginalisation vécus à l'école. Comme d'autres chercheurs·euses qui ont aussi adapté le concept de Castel pour parler de désaffiliation scolaire (p. ex. Mounguengui, 2019; Périer, 2008; Tondellier, 2014; Laval & Vergne, 2021), j'estime que l'intégration et l'insertion scolaire offrent des protections aux élèves semblables à celles offertes aux travailleurs par le marché de l'emploi. Comme Laval et Vergne (2021) l'expliquent, il apporterait l'attention à « [...] un processus social d'érosion des liens avec l'institution et des identités qui se constituent dans l'expérience de scolarisation. » L'étude de ce processus permettrait de reconnaître l'importance des interactions entre les élèves et le système scolaire et de tenir compte de la

temporalité des expériences scolaires et du rôle des individus dans la construction de ces processus (Mounguengui, 2019).

Au cours de l'analyse, je reprends les deux catégories analytiques présentées par Castel — l'intégration et l'insertion — pour expliquer les différentes facettes de leurs expériences. Le concept d'intégration me permet d'expliquer les manières dont les normes qui gouvernent l'espace scolaire participent à la désaffiliation scolaire. Bien que ce concept ait été initialement créé pour théoriser l'importance du marché du travail dans les processus d'affiliation sociale d'adultes, il m'offre des outils pour comprendre les interactions qui produisent l'affiliation scolaire. À mon avis, la notion de « travail » évoquée par Castel peut s'appliquer à d'autres espaces socialement reconnus qui favorisent la qualification sociale par l'entremise du mérite, comme l'école. Les participants·es discutent abondamment de l'importance de l'école pour assurer leur futur. Le concept d'insertion s'articule bien à celui d'intégration puisqu'il permet de tenir compte de l'importance des relations interpersonnelles dans les processus de désaffiliation. En l'utilisant pour expliquer les expériences scolaires des participants·es j'observe de plus près la composition de l'espace des relations symboliques à l'école et à l'extérieur de l'école. J'estime que leur marginalisation dans l'espace scolaire et leur affiliation à des espaces marginalisés provoquent le processus de rupture scolaire de plusieurs.

Ensemble, ces deux mécanismes d'affiliation offrent des outils pour expliquer comment les processus de marginalisation peuvent s'opérer à l'école. Ils me permettent de diviser l'analyse pour mieux expliquer le processus de rupture scolaire et d'y intégrer les expériences de tous·tes les participants·es. D'ailleurs, au cours de mes premières analyses, je n'avais souligné que les questions de performance pédagogique pour expliquer le sentiment de marginalisation qu'exprimaient la plupart des participants·es. Cette analyse ne tenait pas compte de l'expérience de participants·es qui avaient vécu certaines réussites pédagogiques. Ce n'est qu'en observant de plus près les cas contrastants que je me suis aperçu de l'importance des relations avec les collègues de classe. C'est à la suite de ce constat que j'ai choisi d'utiliser la théorie de la désaffiliation sociale de Castel. Elle offre des outils pour expliquer ces différences.

3.3.3. Le concept de désaffiliation permet de situer l'analyse des logiques d'action

L'approche de Castel, à elle seule, n'aurait pas suffi pour faire une analyse détaillée et nuancée des processus de rupture scolaire. Je l'utilise de manière complémentaire aux

approches de Bourdieu et de Dubet pour mieux déconstruire les propos des participants·es et détecter les mécanismes qui contribuent à la rupture scolaire. Au cours de l'analyse, j'exploite le potentiel explicatif du concept de désaffiliation en le faisant interagir avec celui d'espace social et les logiques d'action de la Sociologie de l'expérience. Ensemble, ces concepts ne permettent pas de produire des représentations détaillées et nuancées des expériences des participants·es.

Au cours de mon analyse, j'utilise la théorie de la désaffiliation sociale pour approfondir ma compréhension des logiques d'action qui sous-tendent les expériences des participants·es. Contrairement aux travaux de Dubet qui offrent une perspective intégrée sur le social, Castel traite principalement de la question de la marginalisation du point de vue de systèmes qui s'imposent sur les individus. À cet égard, cette théorie sert principalement à décrire des logiques d'intégration. Cela dit, je l'utilise pour aussi tenir compte de la subjectivation et des stratégies qui composent les expériences des participants·es. Elle attire l'attention sur les manières dont les participants·es réagissent au contexte et négocient leur place au sein d'espaces sociaux, et permet d'identifier des tensions entre les milieux et entre les logiques d'action pour saisir comment les participants·es naviguent dans ces espaces. De cette perspective, je parle des expériences de rupture scolaire comme des processus de désaffiliation qui s'opèrent dans le temps et dans des espaces hétérogènes.

Sur la question de l'espace social, la théorie de la désaffiliation offre des outils pour identifier les frontières symboliques qui divisent les espaces fréquentés par les participants·es. Les mécanismes d'intégration et d'insertion décrits par Castel semblent s'appuyer sur une conception de l'espace social qui tient compte à la fois des composantes structurelles et symboliques pour expliquer les mécanismes qui les organisent. En traitant des expériences des participants·es de cette perspective, j'explique comment les normes et les valeurs qui organisent l'espace scolaire participent au processus de désaffiliation. J'estime que l'inclusion dans un espace est le produit d'interactions entre les individus et qu'un système de normes et de valeurs qui distinguent les personnes affiliées des personnes désaffiliées gouverne ces interactions.

L'interaction entre les approches de Castel et de Bourdieu permet de décrire des espaces moins directement liés au marché de l'emploi. En utilisant le concept de désaffiliation pour l'analyse des espaces sociaux, j'observe l'espace scolaire de la perspective de l'intégration et de l'insertion. Mon analyse décrit les difficultés à répondre aux normes scolaires et à former

des connexions avec les autres élèves qu'ont rencontrées les participants·es. Ces expériences semblent avoir contribué à leur relégation et leur repli vers des espaces marginalisés — là où se trouvent des personnes qui partageaient des expériences scolaires semblables.

3.4. L'approche des parcours de vie

Toutes les approches décrites ci-dessus semblent reconnaître que les expériences se produisent dans le temps. Cela dit, aucune d'entre elles ne théorise explicitement le déroulement de processus. Pour expliquer que la rupture scolaire est un processus qui se produit au long des parcours de vie, je m'inspire de l'approche des parcours de vie. Elle offre des outils pour étudier le déroulement et l'enchaînement des expériences.

Comme l'approche de Dubet, j'utilise l'approche des parcours de vie comme une approche sensibilisatrice puisque les concepts qui la composent dévoilent des éléments du social qui resteraient autrement dissimulés. Elle a alimenté le processus de recherche de la formulation de la problématique à l'analyse en offrant des outils théoriques et méthodologiques qui tiennent compte de la complexité du social en insérant les expériences des participants·es dans un contexte historique et physique (Calvalli, 2007; Sapin et coll. 2007). Elle détaille la succession de séquences autonomes, mais interdépendantes, qui composent les parcours de vie (Abbott, 2001). « Elle nous oblige à [faire] une analyse multidimensionnelle et processuelle du déroulement de la vie humaine » (Gaudet, 2013, p. 24). Son but est de rendre les processus sociaux intelligibles.

Les concepts qui composent l'approche des parcours de vie me permettent de reconstruire les parcours des participants·es pour identifier comment l'enchaînement d'événements participe à la production de la rupture scolaire. Il s'agit d'outils qui permettent de comprendre les mécanismes qui composent ces processus — ce que Gross (2018) appelle des « chaînes de causalité » (*causal chains*). Ces enchaînements dévoilent, à la fois, l'unicité des parcours, le rôle des individus dans la production de la rupture scolaire, et ce que Millet et Thin (2007, p.46) appellent « [les] conditions sociales de possibilité des ruptures scolaires. » Ils permettent de conjuguer le singulier et le général pour analyser les interactions entre les agents·es et la structure sociale (Gorski, 2009; 2013) pour analyser des réalités individuelles et structurelles, et identifier les événements déclencheurs qui engendrent ces phénomènes sociaux (Machamer et coll. 2000; Gross, 2018; Woodward, 2002). Ils permettent aussi d'identifier les espaces qu'occupent les individus, le rapport qu'ils entretiennent aux

espaces, la manière dont ces espaces évoluent dans le temps, et les transitions entre les espaces.

Dans le cadre de mon étude, trois concepts sont particulièrement utiles pour tenir compte du processus de rupture scolaire : les trajectoires, les scripts sociaux et les points tournants. Ces concepts m'ont aidé à construire le guide d'entretien et occupent une place importante dans le processus d'analyse. Ils révèlent l'importance de la temporalité dans la production du social et permettent le développement de théories nuancées.

3.4.1. Les trajectoires et les sphères sociales

Les parcours de vie sont composés de trajectoires à l'intérieur de sphères sociales interconnectées. L'analyse de ces trajectoires dévoile les réalités vécues par les individus dans différents espaces, comme la famille et l'école, et les liens entre ces espaces (Bertaux, 1980; Gaudet, 2013). J'emploie ces concepts pour décrire comment d'autres sphères sociales, comme la famille, influencent les trajectoires scolaires des participants·es.

Le concept d'espace social de Bourdieu me permet d'opérationnaliser l'analyse des sphères pour mieux décrire les trajectoires des participants·es. Au cours de l'étude, j'identifie des sphères fragmentées en circuits d'échanges productifs et en espaces marginalisés. Chacune se situe dans l'espace physique et dans l'espace social, et organise les trajectoires des individus en leur offrant des opportunités pour l'affiliation sociale. Elles exposent les individus à des logiques d'intégration qui exigent aux individus de répondre à un ensemble de normes et de respecter des valeurs circonscrites à ces espaces. Ces logiques s'appliquent parfois à tous·tes, comme l'obligation de fréquenter l'école jusqu'à l'âge de 18 ans tandis que d'autres dépendent des espaces fréquentés, telle que l'influence des groupes de pairs. À l'intérieur de ces sphères, les individus doivent prendre position par rapport aux exigences des espaces qui les composent et adopter des pratiques en réaction aux réalités auxquelles iels sont confrontés·es.

Dans le cadre de cette étude, mon analyse se concentre principalement sur la sphère scolaire pour expliquer les expériences de rupture scolaire des participants·es. Je décris l'enchaînement d'expériences à l'école pour expliquer comment elles ont mené la plupart des participants·es vers l'abandon. J'explique plus particulièrement leurs trajectoires scolaires comme des processus de désaffiliation au cours desquels iels ont vécu des problèmes d'intégration et d'insertion sociale. Pour faire cela, je reconnais l'interconnexion des sphères de vie, telle que les interactions entre la famille et l'école, pour expliquer le processus de

rupture scolaire. J'explique, par exemple, que les conditions familiales des participants·es ont participé à leur vulnérabilisation. Ensemble, ces trajectoires me permettent de dresser un portrait plus exhaustif de la rupture scolaire qui tient compte de l'enchaînement des expériences et l'influence d'événements importants sur les parcours de vie.

3.4.2. Les scripts sociaux

Les trajectoires des participants·es sont organisées par ce que les penseurs des parcours de vie appellent des scripts sociaux. Selon Kohli (1989), les scripts sociaux sont des discours qui décrivent des parcours normatifs. Ils rendent l'enchaînement des parcours prévisibles en imposant des balises, souvent par le biais de mécanismes institutionnels et culturels, pour les guider (Gaudet, 2013). Il s'agit de contraintes temporelles, comme des attentes liées à l'âge et au milieu (p. ex. Diplomation de l'école secondaire à 18 ans en Ontario), qui organisent le cheminement des trajectoires à l'aide de normes propres à chacune des sphères sociales.

Le concept de script social permet d'approfondir l'analyse des logiques d'action. Il dévoile comment les logiques s'inscrivent dans des espaces sociaux et jettent de la lumière sur les tensions entre les sphères sociales. En offrant une démarche à suivre pour favoriser l'intégration, ces scripts imposent des manières d'être et de faire qui servent à distinguer les personnes moins bien ajustées aux sphères sociales des autres. Les défis rencontrés par ceux qui ne suivent pas ces scripts révèlent les normes qui régissent ces espaces. Dans le cadre de mon étude, les parcours « anormaux » des participants·es dévoilent que l'éducation s'organise autour de normes de performance pédagogiques et comportementales — ce que j'explique dans le chapitre 7. Leurs récits évoquent la pression d'avoir à suivre ces normes et les processus de marginalisation provoqués par leur non-respect. Ils permettent de constater des tensions entre les scripts de la sphère scolaire et ceux de la sphère familiale ou communautaire. À cet égard, les scripts sociaux définissent les paramètres de la réussite. Ils attirent l'attention aux manières dont les milieux structurent les parcours des individus et recommandent des pratiques qui favorisent l'intégration.

Les scripts sociaux permettent aussi de mieux comprendre la subjectivation et les stratégies des participants·es. D'un côté, ils prescrivent des pratiques aux personnes pour qu'ils se conforment au milieu. À l'école, ils exigent que les élèves étudient et qu'ils respectent des normes comportementales. D'un autre côté, les tensions entre les scripts sociaux de différentes sphères dévoilent les manières dont la subjectivation s'inscrit dans des systèmes sociaux. Les commentaires des individus sur ces scripts, particulièrement lorsqu'ils sont

contestés, révèlent les rapports de force entre les sphères et la place qu'occupent les participants·es.

3.4.3. Les événements déclencheurs

L'approche des parcours de vie attire aussi l'attention sur les événements importants des parcours de vie. Des événements comme des problèmes de santé et la perte de ressources peuvent déclencher des processus, tels que la rupture scolaire, qui influencent le reste des parcours de vie. Au cours de l'analyse, j'ai tenté d'identifier les événements déclencheurs dans les biographies des participants·es pour saisir l'influence des transitions, des points tournants et des bifurcations sur leur parcours de vie.

En rédigeant les biographies de chacun·e des participants·es, j'ai identifié les transitions imposées par les scripts sociaux. Il s'agit, pour plusieurs, d'événements déclencheurs puisqu'elles ont provoqué des changements dans les parcours vie (Gaudet, 2013). Chaque individu vit ces changements différemment. Il y en a pour qui ces transitions sont vécues aisément tandis que pour d'autres elles entraînent des bouleversements importants. D'ailleurs, de Coninck et Godard (1990) expliquent que les transitions peuvent exacerber les vulnérabilités de ceux qui se retrouvent dans des positions déjà vulnérabilisées. La manière dont elles sont vécues est donc dépendante des conditions sociales dans lesquelles se trouvent les individus.

La notion de « point tournant » permet d'identifier des événements déclencheurs. Elle révèle des moments prévisibles ou imprévisibles qui provoquent des changements de direction dans les parcours de vie (Gaudet, 2013). Au cours de mon étude, quelques participants·es ont expliqué, par exemple, que la transition de l'école primaire à l'école secondaire a été un point tournant dans leur trajectoire scolaire. Ils racontent que l'école secondaire leur offrait plus de liberté et moins d'appui que l'école primaire. Dans ce contexte, la transition vers ce nouveau cycle scolaire semble les avoir éloignés davantage de l'école.

Certains points tournants peuvent mener à ce que les théoriciens·nes des parcours de vie appellent des bifurcations. Selon Grossetti (2006), les bifurcations sont des événements imprévisibles qui mènent vers des parcours de vie inconformes aux scripts sociaux. Il s'agit de basculements qui réorientent les parcours de vie vers de nouvelles priorités — dans de nouvelles directions (Bidart, 2006). Dans le cadre de mon étude, plusieurs participants·es décrivent des bifurcations à la suite d'interventions de services paragouvernementaux, comme l'*Aide à l'enfance* ou la police. Ces points tournants leur exigent de s'adapter à une

nouvelle réalité et de faire face à des conditions de vie plus difficiles. Pour la plupart, ils participent à la création de l'écart entre eux et le système scolaire.

Les concepts de bifurcation, de transition et de point tournant ont une valeur heuristique importante dans l'analyse de processus. Il s'agit de moments dans les parcours qui peuvent dévoiler des dynamiques sociales dissimulées, tels que des scripts sociaux, des logiques de reproduction sociales et des dynamiques de pouvoir (Bidart, 2006). Au cours de l'analyse, je tente d'identifier et de comprendre les points tournants et les bifurcations qu'ont vécus les participants·es pour bien expliquer ce qui les provoque et les manières dont elles participent au processus de rupture scolaire. Ils reflètent des logiques d'action qui sous-tendent leurs expériences scolaires et justifient l'importance d'étudier la temporalité des expériences et de comprendre l'interconnexion entre les sphères sociales. Les récits des participants·es décrivent notamment l'influence d'événements qui surviennent dans la sphère familiale pour comprendre le déroulement des processus de rupture scolaire. Ils permettent aussi de comprendre comment les participants·es réagissent à ces réalités.

Ces trois notions me servent à déconstruire les parcours des participants·es et à identifier les espaces sociaux qu'ils ont fréquentés et leur changement dans le temps. Pour la plupart, ces événements provoquent des transitions vers de nouveaux espaces sociaux. Ils permettent de comprendre l'influence des espaces sur leur parcours de vie, de mieux saisir leur subjectivation, et de contextualiser leurs pratiques. Pour plusieurs des participants·es, ces événements ont accentué leurs difficultés à suivre le script de l'école et ont exagéré leur désaffiliation scolaire. D'une transition à l'autre, la plupart se trouvaient devant des événements qui ont provoqué des bifurcations.

Pour la plupart des participants·es, les événements déclencheurs dévoilent des tensions entre les logiques d'action associées aux espaces qu'ils fréquentent. À cet égard, la confrontation aux scripts sociaux semble provoquer certains points tournants qui leur demandent de faire des choix — d'adopter les comportements qui favorisent l'intégration à un milieu tout en les marginalisant des autres. Par exemple, certains·es des participants·es à cette étude ont fait le choix de s'investir dans des gangs de rue plutôt que de fréquenter l'école à la suite d'événements difficiles à l'école, dans la famille, ou au sein du gang. Leurs expériences révèlent comment ces événements peuvent provoquer des points tournants et jettent de la lumière sur l'importance de la subjectivation et de la stratégie. D'ailleurs, pour qu'un

événement soit un point tournant ou une bifurcation, elle doit altérer son expérience sociale et les individus doivent les reconnaître et changer leurs comportements pour s'y adapter.

Les événements soulignés par les participants·es au cours de leurs entretiens dévoilent aussi des tensions entre les logiques d'action. Ils révèlent que certains·es veulent se conformer aux exigences de la sphère scolaire, mais que leur rapport aux autres sphères et les stratégies qu'ils ont adoptées pour participer aux espaces sociaux peuvent engendrer de la marginalisation. Pour d'autres, cette marginalisation est le résultat de l'absence de ressources ou d'une socialisation qui limite l'adoption des comportements qui favorisent l'affiliation. Pour plusieurs, la transition de l'école primaire vers l'école secondaire provoque ou exagère les tensions entre les sphères sociales. Il s'agit d'un point tournant qui en mène plusieurs vers la rupture scolaire.

3.4.4. Une approche qui permet d'expliquer l'évolution des expériences dans l'espace et dans le temps pour décrire des processus de désaffiliation

À elle seule, l'approche des parcours de vie aurait pu adéquatement organiser l'étude et fournir des descriptions détaillées des expériences des participants·es. Puisqu'elle attire l'attention à la production des phénomènes sociaux dans le temps et dans l'espace, cette étude expliquerait les interconnexions entre les sphères occupées par les participants·es et dévoilerait l'importance d'événements marquants qui mènent vers la rupture scolaire. Cela dit, elle n'expliquerait pas l'ensemble des logiques d'actions qui sous-tendent les expériences des participants·es ou l'importance des divisions de l'espace social dans la production des processus de rupture scolaire. Elle ne reconnaîtrait pas, non plus, l'importance des mécanismes de désaffiliation scolaire. C'est la complémentarité entre les approches qui me permet de produire une analyse nuancée qui tient compte de la complexité de ces processus.

L'approche des parcours de vie sensibilise à l'importance du temps dans la production de la rupture scolaire. Les outils qu'elle offre produisent des données qui donnent accès à des représentations plus justes des expériences vécues par les participants·es. À cet égard, l'approche des parcours de vie s'accorde bien au processus analytique itératif que j'ai adopté au cours de l'étude et à l'épistémologie réaliste critique que j'ai choisie pour organiser les méthodes. Elle situe les logiques d'action dans le temps, reconnaît les interconnexions entre les espaces sociaux, et révèle la présence d'événements importants dans les parcours de vie des participants·es.

L'apport principal de l'approche des parcours de vie est sa capacité d'expliquer la temporalité, ce que d'autres approches ne théorisent pas explicitement. Elle offre des outils pour opérationnaliser le déroulement des expériences des participants·es et la manière dont iels progressent simultanément dans plusieurs espaces. Équipé de ces concepts, je reconstruis l'enchaînement de leurs expériences et j'explique comment ces expériences influencent leurs parcours. Avec ces observations, j'ai détecté des processus de désaffiliation scolaire qui contribuent à la production de la rupture scolaire.

3.5. Conclusion

Au cours de ce chapitre, je présente une théorie qui s'appuie principalement sur les expériences, telles que décrites par Dubet (1994), pour expliquer les processus de rupture scolaire. Cette approche révèle la complexité de ces processus et présente les participants·es comme des acteurs capables de comprendre plusieurs facettes de leurs expériences tout en reconnaissant que l'étude rigoureuse de logiques d'actions situées dans l'espace social et dans le temps peut élucider leur compréhension. Voyant que leurs récits dévoilent des expériences de désaffiliation scolaire, j'ai employé des outils théoriques qui me permettent d'expliquer leurs expériences. Le résultat est une analyse détaillée de processus de vulnérabilisation et de désaffiliation scolaire qui contribuent aux processus de rupture scolaire et mènent vers l'abandon scolaire.

Comme je l'explique dans le prochain chapitre, ma perspective part du rapport subjectif des participants·es à leurs expériences scolaires. Comme l'explique Dubet, ces expériences communiquent des logiques d'action qui dévoilent la composition des structures sociales à travers lesquelles iels ont navigué, leur rapport aux milieux qu'iels fréquentent et aux individus qui les composent, les pratiques qu'iels ont adoptées, et le raisonnement associé. À cet égard, l'approche de Dubet permet de reprendre la perspective de l'acteur pour analyser le déroulement des parcours de vie et les processus qui les composent. Elle donne des outils pour observer les conditions sociales et identifier les défis ou les contraintes qui structurent les possibilités qui s'offrent à iels. À cette approche, j'ajoute le concept d'espace social de Bourdieu, le concept de désaffiliation sociale de Castel, et plusieurs concepts de l'approche des parcours de vie. Les approches de Bourdieu et de Castel sont principalement utilisées pour expliquer les logiques d'intégration et pour nuancer la compréhension de la subjectivation et de la stratégie. L'approche des parcours de vie, de son côté, sert à approfondir la compréhension de toutes les logiques d'action en les insérant dans une logique temporelle qui reconnaît la variabilité des expériences dans les temps.

Mon objectif était de construire une théorie qui considère l'individu à la fois comme un acteur et comme un sujet dans un monde composé d'un ensemble d'espaces interconnectés qui communiquent des normes et des valeurs qui participent à la stratification sociale et qui favorisent la cohérence des espaces. Les récits des participants·es dévoilent comment iels ont été confrontés à ces milieux, aux systèmes qui les gouvernent, et aux incohérences de la société. Ils révèlent aussi comment iels comprennent leur position sociale, leurs actions, et leurs objectifs. Iels ont développé un rapport subjectif plus ou moins bien adapté aux espaces qui ont participé à leur socialisation, qui ont influencé leurs pratiques, et qui ont mené à leur désaffiliation scolaire.

Chapitre 4 : Approche méthodologique

Pour comprendre les processus de rupture scolaire de jeunes personnes sans domicile fixe et sans diplôme d'études secondaires, je suis allé à leur rencontre pour recueillir leurs récits. Mon objectif était de comprendre la construction qu'iels font de leurs expériences — le sens qu'iels leur accordent — et les manières dont ces constructions s'insèrent dans leurs parcours de vie. Je voulais savoir comment et pourquoi leur rupture scolaire s'est produite pour expliquer, en profondeur, comment elle peut être vécue et la manière dont elle peut contribuer aux trajectoires vers l'itinérance.

Au cours de ce chapitre, je décris les méthodes que j'ai employées pour recueillir les données et les analyser ainsi que les fondements épistémologiques qui sous-tendent ces choix. En premier lieu, je décris le réalisme critique pour expliquer les fondements épistémologiques de mon étude. En deuxième lieu, je décris l'échantillon et le processus de recrutement, et j'explique la pertinence d'étudier des récits. En troisième lieu, je décris la production des données pour expliquer pourquoi j'ai choisi de faire des entretiens semi-dirigés et comment je m'y suis pris. En quatrième lieu, je décris mon approche analytique pour situer mes choix théoriques et préciser la portée de mon analyse.

4.1. L'approche réaliste critique

L'épistémologie réaliste critique a structuré la manière dont j'ai abordé l'étude. Je me suis inspiré de ses principes pour choisir les méthodes et effectuer l'analyse. Cette approche permet d'étudier la manière dont les individus construisent leurs expériences tout en tenant compte des systèmes et des structures dans lesquelles iels agissent. En effectuant des entretiens, je me suis donné les outils pour comprendre ces expériences de la perspective des participants·es. Ensuite, en recréant leurs biographies, je suis arrivé à capter les logiques d'action qui expliquent leurs expériences — soit leur subjectivité, les contraintes sociales qu'iels ont rencontrées, et les stratégies qu'iels ont employées pour naviguer à travers les espaces sociaux.

Le réalisme critique est une perspective épistémologique proposée par Roy Bhaskar (1989). Plusieurs la reconnaissent comme une perspective ambitieuse (p. ex. Shipway, 2011) puisqu'elle tente de comprendre les interactions entre les paradigmes épistémologiques constructionniste et positiviste — des approches qui seraient fondées sur des « sophismes épistémiques » (*epistemic fallacy*) selon Bhaskar (2008) et que plusieurs croyaient contradictoires — pour les réconcilier et mieux reconnaître la complexité du social (Pease,

2010). Elle s'appuie sur le constat qu'il existe une réalité tangible externe aux individus ainsi que des réalités épistémiques qui sont le résultat de constructions sociales qui coexistent et s'influencent. Selon Bhaskar, les chercheurs·euses en sciences sociales auraient surtout accès aux réalités épistémiques. La réalité ontologique ne serait accessible que par l'analyse rigoureuse des réalités subjectives. À cet égard, Alderson (2016) explique que l'approche réaliste critique tient compte des visées d'études quantitatives, qui cherchent surtout la causalité, pour les rendre complémentaires aux études qualitatives, plutôt préoccupées par les processus sociaux et la subjectivité des individus. Son but serait d'expliquer les effets des structures et des systèmes qui agissent sur les individus et le rôle de la subjectivité pour offrir un portrait des phénomènes sociaux qui reconnaissent leur complexité. À cette fin, le rôle de la sociologie serait de comprendre comment le social se construit et s'opère selon les individus, mais aussi dans le « réel » (Shipway, 2011).

Selon Bhaskar (1989), le processus de théorisation élucide peu à peu le réel. Il s'agit cependant d'un processus faillible puisque la construction de la connaissance ne peut pas être séparée du contexte dans lequel elle se produit et des individus qui la produisent. Pour produire des connaissances ontologiques, les études antérieures et des observations rigoureuses doivent informer les hypothèses de recherche (Shipway, 2011).

Depuis les travaux de Bhaskar, plusieurs chercheurs·euses ont étudié des phénomènes sociaux, comme le « développement » des élèves, de la perspective réaliste critique (p. ex. Shipway, 2006; 2011; Mackie et coll. 2017) et le rôle de l'école dans la reproduction des inégalités sociales (p. ex. Nash, 2003; Shipway, 2011). Selon Shipway (2011), il s'agit de l'approche idéale pour les études en éducation puisque l'éducation est un « système ouvert » (*open system*) que la méthode expérimentale ne peut pas capter. Il est donc nécessaire de nuancer les propos parfois déterministes, parfois volontaristes retrouvés en sciences sociales — particulièrement en sociologie de l'éducation, selon Shipway (2011) — pour tenir compte de cette complexité. Elle offre une perspective plus holistique des phénomènes scolaires.

Dans un article sur le potentiel du réalisme critique pour la recherche qualitative, Fletcher (2017) explique qu'une étude réaliste critique passe par 3 étapes. En premier lieu, les chercheurs·euses doivent établir des « semi-tendances » (*demi-regularities*) — des explications incomplètes, qui conceptualisent le social comme un ensemble de systèmes ouverts (*open systems*) à l'intérieur desquels il est impossible d'isoler des « causes » pour expliquer les phénomènes sociaux. En deuxième lieu, l'analyse doit s'appuyer sur des

théories existantes pour insérer l'analyse dans un contexte plus large. Cette étape d'« abduction » permet d'éviter les sophismes épistémiques (*epistemic fallacies*; Bhaskar, 2008). En troisième lieu, l'étape « reproductrice » (*reproduction*; Bhaskar, 2009) doit rattacher ces observations aux éléments de la structure sociale qui leur permettent d'exister en posant la question : « qu'est-ce qui doit être vrai pour que ce phénomène se réalise ? » Cette question demande au chercheur·euse de faire preuve d'imagination sociologique pour analyser les éléments structurels pertinents (économique, politique, scolaire, familiale, religieuse, etc.) et formuler une hypothèse que d'autres peuvent reprendre.

Plusieurs chercheurs·euses suggèrent que le réalisme critique serait un paradigme qui s'arrime bien aux méthodes de recherche qualitatives (p. ex. Vincent et O'Mahoney, 2018; Oliver, 2012). Même s'il existe un débat sur la pertinence du réalisme critique dans le contexte de la théorisation ancrée (voir Fletcher, 2017), la plupart des chercheurs·euses semblent d'avis que la recherche inductive sert bien les visées réalistes critiques (p. ex. Oliver, 2012; Vincent et O'Mahoney, 2018). Par exemple, selon Oliver (2012), depuis que la théorisation ancrée a évolué pour y inclure des « concepts sensibilisateurs », tels que développés par Charmaz (2006), elle est devenue une approche plus généraliste qui comprend une multitude de possibilités méthodologiques. Dans le cadre d'une recherche réaliste critique, les concepts sensibilisateurs peuvent servir à reconnaître l'existence de structures sociales. Ils soutiennent le processus d'abduction décrit ci-dessus.

Dans le cadre de mon étude, je me suis inspiré de cette approche pour recueillir les récits des participants·es et comprendre leurs expériences de leur perspective. Ces récits décrivent les stratégies qu'ils ont adoptées au cours de leur trajectoire scolaire. Ils révèlent le rôle de leur subjectivité et de leurs stratégies dans les processus de rupture scolaire et offrent des indices sur les structures et les mécanismes sociaux qui les sous-tendent. Leurs propos dévoilent aussi l'influence des interactions sociales et décrivent des constellations de relations et de comportements. L'analyse qui en découle est ce que Bhaskar (1989) appelle une « critique explicative » (*explanatory critique*). En tenant compte de cas divergents et de tensions dans les discours des participants·es, on arrive à détecter des logiques d'action qui expliquent les expériences des participants·es pour formuler une théorie nuancée qui tient compte de la complexité du phénomène.

4.2. Les participants·es

L'étude porte sur l'expérience de 14 Ottaviens·ennes âgés·es de 19 à 25 ans sans domicile fixe qui n'avaient pas de diplôme d'études secondaires au moment de l'entretien (voir Tableau 3). Leurs récits dévoilent des points de vue uniques sur les processus de rupture scolaire.

Pseudonyme	Âge	Genre	Identité ethnique	Dernière année de scolarité	Situation de logement	Situation d'emploi ¹
Jake	19	Homme	Irlandais	12 ^e	En refuge pour adultes	Couvreur
Major	23	Homme	Somalien	11 ^e	En refuge pour adultes	Sans emploi et récipiendaire du programme Ontario au travail
Zach	20	Homme	Irlandais	11 ^e	En refuge pour adultes	Sans emploi et récipiendaire du programme Ontario au travail
Ari	24	Femme (trans)	Europe de l'Est ²	9 ^e	En refuge pour adultes	Sans emploi et récipiendaire du Programme ontarien de soutien aux personnes handicapées
Blake	23	Homme	Caucasien et Autochtone (non précisée)	11 ^e	En appartement	Sans emploi et récipiendaire du Programme ontarien de soutien aux personnes handicapées
Brian	24	Homme	Autochtone (non précisée), Italien, et Anglais	9 ^e	Dans la rue	Sans emploi et récipiendaire du programme Ontario au travail
Emily	24	Femme	Inconnue	12 ^e	En appartement	Sans emploi et récipiendaire du Programme ontarien de soutien aux personnes handicapées

¹ Au cours des premiers entretiens, je n'ai pas demandé aux participant(e)s s'ils recevaient des transferts gouvernementaux. Il est probable que tous·tes les participant(e)s sans emploi soient récipiendaires du programme Ontario au travail ou du Programme ontarien de soutien aux personnes handicapées puisque les services pour les personnes sans domicile fixe appuient leurs clients·es au cours du processus de demande.

Ethan	19	Homme	Irlandais	11 ^e	Dans la rue	Manutentionnaire à la recherche d'emploi
Hype	25	Homme	Afrique du nord et Autochtone ²	11 ^e	En appartement	Couvreur à la recherche d'emploi
John	19	Homme	Caucasien	11 ^e	En refuge pour adultes	Caissier à la recherche d'emploi
Josh	25	Homme	Caucasien	12 ^e	En refuge pour adultes	Sans emploi et récipiendaire du programme Ontario au travail
Justin	20	Homme	Caucasien et Mohawk	10 ^e	En refuge pour adultes	Sans emploi et récipiendaire du programme Ontario au travail
Max	21	Homme	Anishinaabek et Mohawk	11 ^e	Logement subventionné	Sans emploi et récipiendaire du programme Ontario au travail
Stacey	19	Femme	Autochtone (non précisée) et Amérique latine ²	12 ^e	En refuge pour adultes et chez des amis·es	Sans emploi et récipiendaire du Programme ontarien de soutien aux personnes handicapées

4.2.1. Les critères de sélection

L'échantillon de l'étude est composé de personnes,

- Âgées entre 19 à 25 ans;
- Sans diplôme d'études secondaires;
- Qui fréquentaient des services pour les jeunes personnes sans domicile fixe; et,
- Qui avait fait une partie de leurs études dans une école ottavienne qui n'était pas réservée pour les élèves avec des besoins sociaux.

Cette population a été ciblée pour recueillir des données sur des réalités comparables. Les participants·es partageaient un contexte géographique et scolaire, et avaient sensiblement le même âge. Ils ont vécu des expériences semblables dans des contextes semblables. Des réalités politiques, économiques, et scolaires semblables, telles que les réformes des politiques de discipline scolaire au début des années 2000 et la mise en place de nouveaux programmes pour aider « l'enfance en difficulté », influencent leurs parcours de vie.

² Détails expurgés

4.2.1.1. Des expériences situées dans le temps

Au début, je planifiais recruter des participants·es d'au moins 20 ans pour étudier la réalité de jeunes personnes qui avaient quitté l'école depuis au moins 2 ans. Je croyais qu'il était important de me concentrer sur les formes « permanentes » de rupture scolaire pour tenir compte des efforts des participants·es pour retourner aux études. Mon objectif était d'étudier des réalités récentes tout en limitant le nombre de participants·es qui quittaient l'école de manière « temporaire », comme c'est le cas pour plusieurs selon Bowlby et McMullen (2002). Cela dit, à la suite de mes premières entrevues, j'ai remarqué que l'âge des participants·es et la « permanence » de leur rupture étaient des facteurs moins importants qu'anticipés. Leurs expériences de désaffiliation scolaire et de marginalisation rendaient caduques mes inquiétudes sur la permanence de la rupture. J'ai donc choisi d'aussi inclure des participants·es de 19 ans. Comme les autres, au moment de l'entretien, ces participants·es désiraient obtenir leur diplôme d'études secondaires, mais rencontraient plusieurs défis extrascolaires qui limitaient leurs possibilités scolaires. Ces défis semblaient plus importants à étudier que la notion de permanence.

L'âge maximal de 25 ans servait des fins pratiques et des fins théoriques. Premièrement, les services aux personnes sans domicile d'Ottawa se divisent selon l'âge. Par exemple, le centre d'accueil dans lequel j'ai fait la majorité du recrutement sert des personnes de 25 ans et moins. Deuxièmement, ce critère a servi à éviter l'introduction de différences générationnelles trop importantes dans l'analyse. Plusieurs changements sociaux peuvent avoir un impact sur la socialisation. Par exemple, les gouvernements changent régulièrement des éléments du curriculum et les conseils scolaires introduisent de nouveaux programmes à l'occasion. Je voulais limiter l'influence de ces changements sur les données pour fournir des explications qui se concentrent sur la réalité d'un groupe de personnes qui a vécu dans des conditions semblables.

4.2.1.2. Des expériences situées dans l'espace

Pour que les propos des participants·es portent sur des réalités semblables, j'ai limité le recrutement à des personnes qui avaient été inscrites dans une école secondaire d'Ottawa qui n'était pas réservée à « l'enfance en difficulté. » Je n'ai donc pas rencontré de personnes qui étaient uniquement inscrites dans des écoles alternatives ou dans des écoles pour adultes à Ottawa — ce qui semble être le cas pour plusieurs personnes migrantes qui arrivent à l'âge adulte, par exemple. Ce critère m'a aidé à me concentrer sur le contexte ottavien. D'ailleurs, au cours du recrutement, quelques personnes qui avaient fait leur secondaire régulier à

l'extérieur d'Ottawa, dont des personnes nouvellement arrivées au Canada, m'ont contacté. J'ai systématiquement refusé de les rencontrer pour éviter d'incorporer trop d'expériences exclusivement non ottaviennes à l'étude. L'ajout de ces participants·es aurait significativement changé l'objet de l'étude.

Dans quelques cas, il a été difficile de savoir précisément à quel moment les participants·es étaient inscrits à une école ottavienne et dans quels programmes iels étaient inscrits·es. Certaines écoles ont des programmes pour « l'enfance en difficulté » qui ressemblent à ceux offerts par les écoles alternatives, par exemple. En plus, la majorité des participants·es ont fréquenté au moins deux écoles au cours de leur trajectoire scolaire et ces transitions ne sont pas toujours clairement expliquées. En limitant le recrutement à de jeunes personnes qui ont fréquenté des écoles qui n'étaient pas réservées à « l'enfance en difficulté », j'ai tenté de faire la distinction entre les parcours typiques et les parcours atypiques — ce qui est parfois difficile à faire. Les écoles ontariennes offrent des programmes et des services différents, et il peut être difficile de savoir si une école est réservée aux jeunes personnes qui ont des problèmes spéciaux ou non.

En rétrospective, je ne crois plus qu'il soit utile de faire la distinction entre les expériences d'enfants issus de ces écoles et ceux qui ne le sont pas. À mon avis, les notions de « parcours typique » ou de « parcours ordinaire » renforcent la construction de discours qui participent à la marginalisation d'élèves qui ne répondent pas aux normes scolaires — des discours qui nient la légitimité de leurs expériences. Pour être inclusifs, nos discours sur la scolarité devraient tenir compte des expériences des enfants qui ont des parcours « atypiques. » Heureusement, aucun·e participant·e n'a été refusé pour cette raison. Mon analyse tient donc compte d'expériences dans les circuits d'échanges productifs et dans des espaces marginalisés.

4.2.2. Le processus de recrutement

Le recrutement des participants·es s'est déroulé pendant plus de 11 mois et visait une population hétérogène de jeunes personnes sans diplôme d'études secondaires. Malgré des efforts soutenus, je n'ai réussi qu'à identifier des personnes en situation d'itinérance. Après ce constat, j'ai recentré les objectifs de la recherche pour me concentrer sur ces expériences et expliquer les mécanismes qui ont entraîné la rupture scolaire de ce groupe.

4.2.2.1. Les méthodes de recrutement

J'ai employé quatre (4) méthodes de recrutement. En premier lieu, j'ai fait du recrutement sur Facebook. Sur cette plateforme, j'ai créé une page pour l'étude et j'ai partagé l'affiche de recrutement (Annexe A). J'ai ensuite partagé cette affiche sur ma page personnelle et j'ai demandé à mon réseau de la partager. Malgré un bon engagement de la part de mon réseau, j'ai identifié une seule participante de cette manière et elle a refusé de participer.

En deuxième lieu, j'ai fait du recrutement dans les écoles pour adultes. Après avoir reçu l'approbation des conseils de déontologie de chacun des conseils scolaires, j'ai obtenu l'accès aux écoles pour adultes : le Carrefour du Conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario (CEPEO), à Adult Highschool du Ottawa-Carleton District School Board (OCDSB), et à St-Nicholas Adult High School du Ottawa Catholic School Board (OCSB). Les membres de la direction de ces écoles ont accepté de poser des affiches dans leurs locaux et de recruter personnellement des participants·es. Après plusieurs mois de recrutement, nous avons conclu que la population ciblée fréquentait très peu ces milieux. Par exemple, au Carrefour, sur les centaines d'étudiants·es inscrits, moins d'une dizaine³ étaient admissibles. Parmi iels, une seule personne s'est présentée à l'école au cours de la période de recrutement. Elle a refusé de participer à l'étude. D'ailleurs, selon le personnel administratif, les personnes que je cherchais s'inscrivaient parfois, mais se présentaient rarement à l'école. Certains·es ne se présentaient jamais à la suite de leur inscription.

En troisième lieu, j'ai fait du recrutement auprès d'entreprises et de centres d'emploi. Pour identifier des participants·es, j'ai envoyé des courriels à des entreprises ciblées et à des centres d'emploi dans les milieux moins favorisés de la ville, je suis allé distribuer des affiches en personne, et j'ai tenté de parler avec des gestionnaires pour qu'iels m'aident à faire du recrutement. Je me suis surtout concentré sur des entreprises de camionnage et de travaux légers de nettoyage. Selon Uppal (2017), il s'agit des deux domaines qui emploient le plus couramment des personnes sans diplôme d'étude secondaire. J'ai aussi tenté de recruter auprès de commerces dans l'industrie de la construction et du service alimentaire. Je n'ai pas reçu de réponses à la plupart de mes courriels. J'ai parlé à quelques gestionnaires qui m'ont expliqué que je pouvais parler aux employés·es ou aux clients·es à l'entrée des bâtiments. C'est ce que j'ai fait, mais, même si certains·es expliquaient qu'iels avaient de collègues sans

³ Les règles d'éthiques m'interdisaient d'avoir accès aux listes. Je ne sais donc pas exactement combien de personnes étaient admissibles.

diplôme d'études secondaires, je n'ai identifié aucun·e participant·e potentiel(le) de cette manière.

En quatrième lieu, j'ai fait du recrutement auprès de refuges pour personnes sans domicile fixe. Au cours de cette étape de recrutement, j'ai contacté tous les refuges et les centres d'accueil de la ville par courriel pour fixer des rendez-vous en personne. La plupart ont répondu avec enthousiasme, mais leurs services ne rejoignaient pas toujours la clientèle cible. Dans le cas des centres pour les jeunes personnes, il y en a qui n'ont pas répondu à l'appel malgré plusieurs efforts. Les seuls efforts de recrutement qui ont porté des fruits ont été une collaboration avec un organisme qui vient en aide aux jeunes personnes de la rue et une collaboration avec un centre d'accueil pour toutes les personnes en situation d'itinérance. Les représentantes de ces organismes ont accepté que je discute avec leurs clients·es dans leurs locaux.

Pour faire le recrutement, je suis allé dans les locaux d'un organisme qui vient en aide aux jeunes personnes de la rue tous les lundis et les mardis matin de 8 h à midi pour parler avec les usagers·ères du centre. Ce centre vient en aide aux jeunes personnes de 25 ans et moins. Il leur offre à manger, donne accès à des ordinateurs, a une cuisine, une douche, offre un service d'emploi, et offre des cours de toutes sortes, telles que des cours pour obtenir une équivalence du diplôme d'études secondaires (GED). La plupart du temps, j'identifiais des participants·es en discutant de l'étude directement avec iels. Les employés·es du centre m'ont aussi aidé à identifier des participants·es potentiels. Dans ce centre, une pièce m'était réservée pour que je fasse des entretiens sur place. Au total, j'y ai recruté 12 participants·es.

Au centre d'accueil pour les personnes en situation d'itinérance, j'ai recruté 3 participants·es. Il s'agit d'un service à confession chrétienne ouvert à tous·tes. Il vient en aide aux personnes sans domicile fixe en leur offrant de la nourriture, un salon récréatif, et une cour extérieure. Il est surtout fréquenté par des personnes plus âgées, mais sert aussi des jeunes personnes. Là, une intervenante a identifié des participants·es potentiels et a fixé des rendez-vous pour moi. Sur les 7 rendez-vous qu'elle a planifiés, 2 participants·es se sont présentés et j'ai identifié un autre participant sur place. Puisqu'il n'y avait pas de place dans le centre pour que je puisse conduire des entretiens, je les ai conduits dans des locaux de l'Université d'Ottawa (2) ou dans un local d'un autre centre de service que fréquentait un participant.

Sans statistiques ontariennes ou canadiennes sur la proportion de personnes sans diplôme d'études secondaires qui vivent de l'itinérance, il est impossible pour moi de savoir si mon

échantillon est représentatif de tous les élèves qui vivent de la rupture scolaire. Comme d'autres chercheurs·euses (p. ex. Gitschthaler et van Praag, 2018; MacDonald, 2008; Simmons et coll. 2014; Van Alphen, 2012), j'estime tout de même que ces réalités peuvent varier et qu'elles changent continuellement. Aujourd'hui, la transition de l'école au marché du travail serait caractérisée par des allers-retours entre l'école et le travail influencés par la présence ou non de soutien social (Du Bois-Reymond & Lopez Blasco, 2003). Certains·es vivraient avec leurs parents pour des années. D'autres retourneraient à l'école tandis qu'il y en a qui intégreraient immédiatement le marché du travail (p. ex. Van Caudenberg et coll. 2017). Dans le cas des élèves issus des milieux les plus privilégiés, iels participeraient davantage à des programmes qui offrent des équivalences au diplôme et réussiraient à mieux s'intégrer au marché du travail (Gitschthaler et van Praag, 2018).

Au cours du processus de recrutement, j'ai offert 20 \$ à tous·tes les participants·es en guise de dédommagement pour leur temps (voir le reçu; Annexe B). Cette somme était remise avant la signature du formulaire de consentement (Annexe C) et j'expliquais que l'argent n'obligeait à rien — qu'il était possible de garder l'argent et d'arrêter l'entretien à n'importe quel moment. Je crois que la compensation a amélioré le recrutement de participants·es dans les milieux fréquentés par des personnes itinérantes, mais qu'elle n'était pas assez importante pour recruter les personnes qui avaient des emplois. Je note aussi qu'elle semble avoir influencé les propos d'un participant. Ci-dessous, j'explique ne pas avoir retenu cet entretien parce que les propos du participant manquaient de consistance. Dans les autres cas, la compensation ne semble pas avoir eu d'influence sur les propos des participants·es.

Les difficultés de recrutement que j'ai rencontrées font émerger des questions que je n'explore pas dans le cadre de cette étude. D'autres études pourraient tenter de comprendre pourquoi il est si difficile de rejoindre les personnes sans diplôme d'études secondaires qui ont un logement fixe. Serait-ce que le logement les protège de la honte que confère le statut de « décrocheur·euse ? » Ou, peut-être s'agit-il de personnes qui ont peu de temps à consacrer à de telles activités puisqu'elles vivent de conditions précaires qui offrent peu de flexibilité au quotidien ? À cet égard, peut-être que 20 \$ n'était pas suffisant pour inciter leur participation. Ces études pourraient aussi tenter de comprendre pourquoi les jeunes personnes en situation d'itinérance sont prêtes à partager leurs expériences. Serait-ce que la rupture scolaire n'est qu'un élément d'un processus plus large et, qu'à cet égard, mes questions n'étaient pas aussi déstabilisantes pour iels que pour les participants·es qui avaient un logement ? Ou serait-ce qu'iels participent par fatalisme parce qu'il est impossible pour elleux de se cacher ou parce

qu’iels se sentent obligés ? Dans tous les cas, ces réflexions font émerger des questions théoriques, méthodologiques, et déontologiques qui méritent plus d’attention.

4.2.2.2. Quelques considérations éthiques

Tout au long de l’étude, je me suis préoccupé des conséquences que pouvaient provoquer mes interactions avec les participants·es. Il s’agit d’une population vulnérabilisée. Je devais être sensible au fait que je pourrais rencontrer des personnes qui avaient subi de l’abus et de la négligence et qu’iels souffraient peut-être de problèmes de santé mentale, tels que du stress post-traumatique, de la dépression, et de la dépendance à l’alcool et aux drogues. Ces réalités potentielles ont influencé la manière dont je présentais le matériel, j’abordais les entretiens, et je présentais les données.

Avant de commencer le recrutement des participants·es, j’ai reçu l’approbation du Bureau d’éthique et d’intégrité de la recherche de l’Université d’Ottawa le 29 mars 2018 (Annexe D). Ce certificat m’a permis de faire cette étude à condition que j’assure le consentement libre et éclairé, la confidentialité et l’anonymat des participants·es, qu’aucune pression induite n’inciterait à la participation, que les participants·es soient toujours en contrôle des interactions, et que les entrevues soient dans des endroits et à des temps choisis par les participants·es.

J’ai mis en place des protocoles qui m’ont permis de suivre des démarches qui n’étaient ni intrusives, ni dérangeantes, ni humiliantes pour les participants·es. Le recrutement s’est surtout fait en personne, par le personnel des écoles ou des centres pour personnes sans domicile fixe, ou par courriel. Les contacts directs ont été faits avec le plus de discrétion possible, en approchant les gens un à un et en ne posant que des questions générales pour ne pas provoquer de malaises. Lorsque les participants·es étaient recrutés·es par un tiers parti, je n’avais pas de contact direct avec iels avant qu’iels ne manifestent leur intérêt pour la recherche. Je m’assurais que les personnes qui entreprenaient le recrutement étaient équipées de l’affiche de l’étude et qu’iels n’exerçaient pas de pression sur les participants·es potentiel(le)s. Dans le cas des organismes d’aide aux personnes sans domicile fixe, les intervenants·es qui travaillaient dans les centres ont parfois fait ce recrutement. Dans le cas des commerces ou dans la communauté, j’ai offert des affiches aux personnes intéressées. Dans les écoles, le personnel scolaire a refusé ma demande d’envoyer des lettres aux personnes admissibles. Iels ont préféré désigner une personne chargée d’approcher les participants·es potentiels en personne.

4.2.3. La saturation théorique

Mon analyse s'appuie sur un petit nombre d'entrevues. Au total, j'ai conduit 15 entrevues et j'en ai retenu 14 — ce qui est légèrement plus de cas que la moyenne (12-13) des études qualitatives révisée par Hennink et Kaiser (2022). Si je me suis arrêté après le quinzième entretien, c'est parce qu'une première analyse des données a dévoilé des répétitions dans la manière dont les participants·es racontaient leur rupture scolaire. Après avoir fait plusieurs efforts pour explorer de nouvelles questions avec les derniers·es participants·es, j'ai tenté de recruter des participants·es qui se trouvaient dans des contextes sociaux différents pour obtenir des cas contrastants. Comme je l'explique ci-dessus, les multiples mois d'efforts pour recruter des participants·es qui étaient logés·es n'ont pas été fructueux. J'ai donc décidé de travailler avec un échantillon entièrement composé de jeunes personnes sans domicile fixe pour comprendre leurs expériences de désaffiliation scolaire en profondeur. En me concentrant sur un petit groupe, j'ai été en mesure d'adéquatement représenter la complexité de leurs expériences.

Selon Glaser et Strauss (1967), on atteint le point de saturation théorique quand les chercheurs·euses ne découvrent rien de nouveau à partir des données selon des catégories d'analyse choisies. La saturation peut être justifiée de plusieurs manières (O'Reilley et Parker, 2013; Walker, 2012) et dépend du jugement du chercheur (Charmaz, 2006). Dans le cadre de mon étude, les ressemblances entre les parcours des participants·es m'ont permis d'atteindre un niveau de saturation théorique autour de thèmes comme l'influence des conditions sociales sur les expériences scolaires, le rapport à l'école des participants·es, et la désaffiliation scolaire. J'ai jugé avoir recueilli suffisamment de données pour atteindre de la « profondeur conceptuelle » (*conceptual depth*; Nelson, 2017) et offrir des « représentations stabilisées » (Bertaux, 1980) des processus de rupture scolaire — c'est-à-dire que je n'identifiais plus de nouvelles informations et que je croyais pouvoir formuler une théorie qui représentait bien tous les cas.

Je crois avoir atteint un niveau de saturation rapidement parce que les participants·es ont fait preuve de réflexivité, de candeur, et de profondeur dans leurs propos. La plupart ont participé avec un enthousiasme étonnant. D'autres étaient plus méfiants·es au début de l'entrevue, mais iels ont tous·tes offerts des détails personnels sur leur parcours de vie et leur expérience de rupture scolaire. Leurs récits offraient une profondeur intéressante qui se prêtait mieux à une analyse en profondeur d'un petit nombre de cas qu'à une analyse comparative de plusieurs cas. Grâce à cela, j'ai capté l'importance de plusieurs facteurs, comme le temps,

l'espace, et les interactions avec des personnes clés, pour bien comprendre le phénomène. Cette profondeur m'a aussi permis de pousser le questionnement plus loin pour que je puisse aborder des sujets mentionnés par d'autres participants·es, tenir compte de cas contrastant, et explorer des théories suggérées au cours des entrevues précédentes.

Bien que chaque entretien décrit des expériences uniques, mon analyse dévoile l'importance d'observer la rupture scolaire de l'angle de ce que Lahire (1995) appelle les « configurations sociales. » De cette perspective, j'analyse les expériences décrites par les participants·es dans le temps et dans l'espace pour comprendre comment la structure sociale participe à la production de la rupture scolaire. Armé de 14 cas, je me suis donné l'objectif de formuler une analyse riche et détaillée de la construction symbolique que chacun·e fait de son expérience de rupture scolaire pour comprendre la logique interne de chacun des cas et faire des comparaisons qui tiennent compte de la complexité de l'objet d'étude. Un tel travail requiert de la flexibilité qui n'est possible que lorsqu'on manipule un petit nombre de cas (Bertaux 1980) — ce qui permet d'atteindre ce que Giraud et Rey (2019, p. 51) appellent « [...] une compréhension aboutie des dynamiques sociales analysées. » L'addition d'autres participants·es sans objectifs clairs m'aurait enlevé l'espace pour que je donne l'attention requise à chacun des cas.

4.3. La collecte de données

Au cours de l'étude, je me suis appuyé sur l'approche narrative pour effectuer des entretiens qui recueillent les récits des participants·es. Mon objectif était de reconstruire leurs biographies. Je voulais comprendre chaque aspect de leurs expériences. En d'autres mots, j'ai recueilli des données qui expliquent les logiques d'action qui sous-tendent leurs expériences et qui révèlent la manière dont elles s'insèrent dans le temps et dans l'espace.

4.3.1. Les entretiens

J'ai recueilli les données à l'aide d'entretiens semi-dirigés. Selon Bertaux (1980; 1997), l'entrevue est un exercice de questionnement mutuel qui demande de l'écoute active et un questionnement flexible. Les récits qui en découlent sont le résultat de dialogues avec un ou une scientifique intéressé·e par un sujet précis. Contrairement aux histoires de vie, les entretiens ne visaient pas à comprendre l'entièreté du parcours des participants·es. Je me concentrais sur un sujet précis — la rupture scolaire.

Lorsque j'identifiais un·e participant·e admissible pour l'étude, je planifiais avec iel un moment pour la rencontre. La plupart du temps, les participants·es voulaient faire l'entretien

immédiatement. Au centre pour les jeunes, je m'étais préparé pour qu'une salle privée soit à ma disposition. Dans tous les cas, sauf 2, nous avons utilisé cette salle. Dans les 2 autres cas, j'ai employé des salles privées à l'extérieur des locaux de ces services.

L'objectif des entretiens était de comprendre la trajectoire scolaire des participants·es et le sens qu'ils donnaient à leurs expériences de rupture scolaire. Appuyé par une fiche d'identification (Annexe E), un guide d'entretien (Annexe F), une ligne de temps (Annexe G), et un formulaire de notes post-entretien (Annexe H), j'ai tenté de comprendre la chronologie des événements qui ont mené à leur départ de l'école avant l'obtention du diplôme. Mon objectif était de recueillir les discours qu'ils mobilisent pour expliquer leur rupture scolaire. Ces outils m'ont permis de recueillir des données riches de sens, de vérifier que les participants·es se remémoraient bien leurs expériences, et de commencer mes réflexions le plus tôt possible.

La fiche d'identification servait à recueillir des informations démographiques. Je l'ai utilisée pour commencer la conversation en identifiant des éléments propres aux parcours de vie des participants·es. Ces informations m'ont aidé à poser des questions plus pointues au cours des conversations.

Le guide d'entretien m'a servi à ouvrir et à clore chacune des conversations. Je me suis inspiré par la littérature scientifique et l'approche théorique décrite dans les chapitres précédents pour le créer. Il aborde des questions relatives aux événements importants de leur vie et du processus de rupture; à leurs conditions scolaires et leurs conditions de vie; et à leur opinion sur plusieurs thèmes. Au cours des entretiens, je n'ai pas suivi l'ordre des questions du guide. Il me servait plutôt d'aide-mémoire. J'ai préféré laisser les participants·es guider le flux de la conversation pour recueillir des propos réflexifs sur des sujets qui étaient importants pour elleux. La plupart ont abordé des thèmes non soupçonnés qui ont ajouté aux thèmes abordés par le guide. Ce n'est que lorsque la conversation déviait trop que je l'utilisais pour la réorienter. Ensuite, en fin d'entretien, je le consultais pour vérifier que tous les thèmes pertinents étaient abordés, y compris ceux identifiés par les autres participants·es au cours d'entretiens précédents.

Malgré l'étonnante profondeur des propos des participants·es, le résultat des entretiens n'était pas des histoires de vie complètes et chronologiques qui offraient un portrait clair du déroulement de leur rupture scolaire. Il s'agissait plutôt de réflexions autour de thèmes (comme l'explique aussi Bertaux, 1980) — d'un travail d'analyse qui tient compte

d'informations pertinentes choisies pour raconter et comprendre leur parcours. Le « caractère incomplet des récits de vie », pour reprendre les mots de Bertaux (1980, p. 211), exige au chercheur de faire un « effort de sémantification » pour trouver le sens des expériences, comprendre les choix qu'ont faits les participants·es, et identifier l'influence des structures sociales (Bertaux, 1980).

Pour bien comprendre la chronologie des expériences, j'ai utilisé des lignes de temps pour reconstruire les biographies de chacun des participants·es. Au cours des entretiens, ce document était sur la table entre moi et le ou la participant·e pour être rempli collaborativement. Chaque fois qu'un·e participant·e mentionnait un événement de sa vie, je l'insérerais dans la ligne de temps. Ces arrêts dans la conversation permettaient aux participants·es de prendre du recul pour bien s'expliquer et pour renchérir sur l'importance des événements sur leur parcours de vie. En me concentrant sur ces événements, j'ai aussi accédé à une compréhension plus approfondie de divers processus sociaux, comme la vulnérabilisation, la marginalisation, la désaffiliation scolaire, et les ruptures scolaires, en insérant leurs expériences dans le temps et dans l'espace.

Le formulaire de notes post-entretiens me servait à noter mes premières analyses dès la fin de l'entretien. Cette étape m'a aidé à me remémorer chacun des participants·es au cours de l'analyse et a informé mon questionnement au cours des entrevues suivantes. Sur ce formulaire, j'ai aussi ajouté des réflexions sur le déroulement de l'entretien pour ajuster mon approche.

4.3.2. Quelques considérations éthiques

Plusieurs considérations éthiques ont régi le déroulement des entretiens pour assurer qu'ils se déroulent dans des conditions sécuritaires et que l'information partagée demeure confidentielle et anonyme.

Avant le début des entretiens, les participants·es devaient offrir un consentement libre et éclairé. Pour m'assurer qu'ils comprenaient bien leurs droits, j'ai lu de vive voix le formulaire de consentement à chaque participant·e tout en m'assurant de bien communiquer que leur participation était volontaire et en laissant la porte ouverte aux questions. J'ai aussi expliqué comment l'entretien se déroulerait et la manière dont j'utiliserais les données, et j'ai invité les participants·es à une discussion informelle au sujet de l'entretien. Lorsque les participants·es étaient d'accord avec les conditions de l'entretien, je leur ai demandé de signer deux exemplaires du formulaire de consentement pour que je puisse en avoir un et

qu'iel en garde un. J'ai ensuite répété que les informations du bureau de déontologie de l'Université d'Ottawa étaient sur le formulaire tout en les encerclant et en expliquant qu'iels pouvaient déposer une plainte si iels n'étaient pas satisfaits·es du déroulement de son déroulement.

Une fois le formulaire signé, j'ai invité les participants·es à choisir un pseudonyme. Je leur ai expliqué que le pseudonyme rende leurs propos anonymes et que tout ce qu'iels me diraient demeurerait confidentiel sans exception. J'ai utilisé ce pseudonyme pour tous les documents en lien avec l'étude, y compris les transcriptions et l'analyse du matériel. J'ai aussi profité de ce moment pour réitérer que l'espace de l'entretien était sécuritaire et qu'en aucun cas iels ne devaient se sentir forcés·es de partager des informations. J'expliquais que j'étais là parce que je croyais qu'iels comprenaient la rupture scolaire et qu'on devrait entendre leur point de vue.

J'ai effectué toutes les entrevues dans des espaces privés avec des participants·es qui respectaient tous les critères d'échantillonnage. Elles ont été effectuées un à un, à l'exception d'une que j'ai menée avec deux participants·es simultanément. L'audio a été enregistré sur mon téléphone.

Après les entretiens, j'ai transféré les données de mon téléphone sur un disque dur externe qui est demeuré verrouillé dans mon bureau. Lorsque je souhaitais consulter les données, je branchais le disque dur externe à mon ordinateur pour les consulter directement sur le disque. Seuls·es ma directrice de thèse, Stéphanie Gaudet, des professionnels engagés pour faire les transcriptions, et moi avons eu accès aux entrevues. J'ai effectué les transcriptions les plus délicates moi-même, directement sur le disque dur externe. Les autres ont été transcrites par des spécialistes. Les enregistrements ont été envoyés par courriel via un service d'envoi de fichiers volumineux qui efface le contenu des messages au bout de quelques jours. Le contrat avec les transcriptrices stipulait que le contenu des entretiens devait demeurer confidentiel et que toutes les versions (audios et écrites) des entretiens devaient être supprimées de leurs appareils lorsque les transcriptions étaient terminées et renvoyées par courriel. Les pseudonymes des participant·es ont été utilisés pour faire les transcriptions. Les informations qui pouvaient permettre d'identifier les participants·es ont été modifiées.

Au cours des analyses, je m'assurais que ces pseudonymes étaient utilisés dans toutes les versions des transcriptions et que les noms des fichiers audios employaient ces pseudonymes. Les transcriptions ont ensuite été téléchargées dans le logiciel NVivo dans un ordinateur

sécurisé par mot de passe à l'Université d'Ottawa et une copie du document NVivo était téléchargée sur le disque dur externe.

4.3.3. Quelques défis

Pour 11 des 15 participants·es, tout s'est déroulé sans problème. Pour les autres, certains défis se sont présentés au cours du recrutement et des entretiens. Dans ces cas, j'ai dû m'ajuster aux réalités des participants·es pour qu'ils soient à l'aise ou pour réagir à des informations qui compromettaient l'intégrité des données.

En premier lieu, j'ai effectué un entretien que je n'ai pas utilisé puisque les propos du participant étaient inconsistants et incomplets. Au cours de l'entretien, ses propos ont suggéré qu'il n'était peut-être pas admissible à l'étude. Bien que, avant l'entretien, il a affirmé qu'il n'avait pas terminé son école secondaire, il a décrit son retour à l'école et l'obtention du diplôme au cours de l'entretien — ce qu'il a ensuite contredit. De plus, au cours de l'entretien, ce participant semblait désintéressé par la conversation. Au bout de 30 minutes, voyant son désintérêt, je lui ai rappelé que l'argent n'était attaché à aucune condition et qu'il pouvait partir à n'importe quel moment. Il est immédiatement parti en promettant de continuer la conversation plus tard — ce qui ne s'est pas réalisé.

En deuxième lieu, je n'ai pas enregistré l'entrevue avec Max dans son entièreté. À mon insu, l'enregistrement s'est arrêté au bout de 14 minutes. Je n'ai remarqué le problème qu'à la fin de l'entrevue de 2 heures. J'ai donc immédiatement pris des notes d'entretien pour m'assurer qu'il soit utile pour l'étude. Les premières minutes ont été transcrites et je les utilise dans l'analyse. Le reste de l'analyse s'appuie sur les notes.

En troisième lieu, j'ai décidé d'inclure le cas d'Emily même si elle a surtout fait ses études dans différents systèmes scolaires et carcéraux des Maritimes. Son expérience dans une école secondaire ottavienne a duré 3 mois lorsqu'elle avait 19 ans. Son parcours scolaire n'est donc pas représentatif d'un parcours scolaire ottavien « typique ». Il représente plutôt les réalités d'autres systèmes scolaires. Cela dit, j'ai décidé de l'inclure dans l'étude, puisque, comme les autres, son parcours, bien qu'il ne se situe pas dans un seul endroit géographique, dévoile l'importance des conditions extrascolaires dans le processus de rupture et communique des difficultés d'affiliation scolaire propres à Ottawa. Ce cas contrastant, comme d'autres, enrichit l'analyse en jetant de la lumière sur les complexités du processus de rupture scolaire.

En quatrième lieu, j'ai recueilli les propos de Hype et de Major au cours d'une entrevue avec les deux participants·es en même temps. Ce sont des amis qui ont été recrutés en même

temps, puisqu'ils passent leurs journées ensemble. Mon rendez-vous était initialement avec Hype. Major s'est présenté au même moment. Je leur ai donc demandé si je pouvais les rencontrer séparément et ils m'ont demandé de conduire une seule entrevue pour qu'ils ne manquent pas le repas offert par un centre d'hébergement. J'ai accepté puisque l'idée de faire l'entretien ensemble semblait les rassurer. La dynamique de l'entretien a permis d'explorer de nouvelles questions. La complicité des participants·es a permis d'approfondir certains propos aussi mentionnés par d'autres. Ce fut une expérience enrichissante pour tous.

4.4. L'analyse

Outillé des données des entretiens, j'ai entrepris un processus d'analyse itératif qui fait interagir les propos des participants·es avec les concepts sensibilisateurs décrits dans le chapitre 3. Fidèle à l'approche narrative, ce processus s'est entamé par des analyses biographiques qui m'ont permis de saisir la complexité des expériences des participants·es et d'approfondir mon questionnement dans les entrevues subséquentes. Je m'appuie sur leurs propos pour expliquer comment iels construisent leurs expériences. Comme Mounquengi (2019, p. 69), j'estime que « la parole des élèves nous renseigne sur la place que la dimension relationnelle, voire affective, joue dans la vie scolaire en général, et l'investissement dans les apprentissages en particulier. » À l'aide des concepts sensibilisateurs, j'ai interrogé les données pour encourager davantage de profondeur au cours des entretiens. Après un processus d'aller-retour au cours duquel j'ai comparé les récits des participants·es, j'explique comment les processus de rupture scolaire sont vécus et comment ils s'insèrent dans un contexte qui les rend possibles.

4.4.1. Le processus d'analyse

Au cours de l'étude, je me suis principalement inspiré du processus d'analyse décrit par Gaudet et Robert (2018) pour que mes données informent systématiquement la production d'une théorie sur la rupture scolaire chez les jeunes personnes sans domicile fixe. Ce processus est composé de trois étapes qui s'entrecoupent (voir Tableau 4), les analyses verticales, horizontales, et théorisant. Ensemble, ces analyses me permettent de comprendre et d'expliquer la rupture scolaire de la perspective des participants·es.

L'analyse verticale est la première étape du processus d'analyse. Au cours de celle-ci, j'ai tenté de comprendre chacun des cas étudiés pour expliquer pourquoi et comment chacun·e des participants·es a vécu sa rupture scolaire. Dès la fin de chaque entretien, j'ai utilisé le formulaire de notes post-entretiens, les lignes de temps, et les transcriptions pour commencer

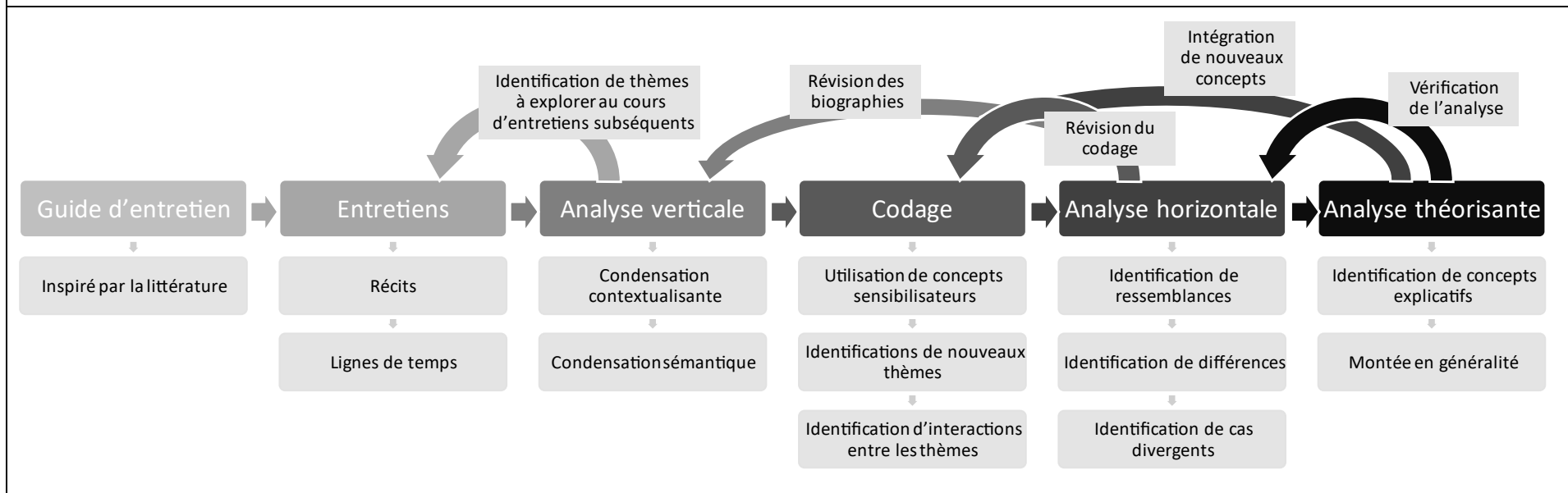
à condenser les données et reconstruire chaque processus de rupture. Mes notes ont été utiles pour tenir compte de l'influence des éléments du contexte de l'entretien sur la production des données. Elles m'ont aussi aidé à identifier des thèmes importants et des informations à retenir pour les prochains entretiens. Ensuite, j'ai réécouté les entretiens pour nuancer mes analyses initiales et détailler les thèmes identifiés avant de lire les transcriptions et analyser les lignes de temps pour mieux comprendre l'importance qu'apportaient les participants·es aux événements rencontrés au cours de leurs parcours de vie.

Ces données m'ont permis de rédiger des biographies qui décrivaient le parcours de vie de tous·tes participants·es. Comme Bertaux (1997), j'estime que les récits permettent de réorganiser les parcours de vie pour les rationaliser. Ils permettent aussi d'aborder le sujet à l'étude de la perspective des participants·es pour comprendre comment iels ont navigué à travers les espaces sociaux et comment iels ont négocié les défis rencontrés. Cette étape d'analyse m'a permis de comprendre le déroulement de leur vie et d'identifier les points tournants qui ont contribué à la rupture scolaire.

L'analyse verticale m'a aussi permis d'approfondir les entrevues subséquentes en revisitant certains propos mentionnés par d'autres participants·es. En ayant une compréhension détaillée des processus qu'ont rencontrés les autres participants·es, j'arrivais aux entrevues avec de nouveaux sujets à approfondir — ce que je soulevais surtout en fin d'entrevue. Elle m'aidait aussi à présenter des scénarios qui ont permis aux participants·es de comparer leurs expériences à celles d'autres participants·es. Au cours des analyses, j'ai ajusté mon approche pour tenir compte à la fois des thèmes identifiés par d'autres études et ceux identifiés par les participants·es, et pour mieux comprendre les ressemblances entre les parcours et les perceptions de chacun·e des participants·es.

Après les entretiens, j'ai continué les analyses verticales pour raffiner les biographies de chacun·e des participants·es. Pour capter les nuances des expériences et favoriser une condensation sémantique rigoureuse, j'ai réécouté et relu chaque entrevue avant de les insérer dans le logiciel d'analyse. J'ai employé les thèmes révélés au cours de cette phase de l'analyse et des concepts sensibilisateurs (voir Charmaz, 2006) identifiés dans la littérature pour coder chaque passage de chaque entretien sur NVivo — à l'exception de l'entretien avec Max. Ce codage m'a permis d'organiser les données et de continuer à identifier des catégories sémantiques pertinentes.

Tableau 4. L'analyse itérative
 Inspiré de Gaudet et Robert (2018)



Une fois les données organisées, j'ai commencé l'analyse en identifiant des ressemblances et des différences entre les expériences décrites par les participants·es ainsi que des interactions entre les thèmes. Cette étape m'a demandé de consulter les biographies de tous·tes participants·es à plusieurs reprises pour identifier des thèmes partagés et des questions qui émergent de cas divergents. J'ai repris les logiques d'action de la théorie de Dubet (1994) pour identifier les discours des participants·es sur la structure, la subjectivité, et la stratégie. Je me suis rapidement aperçu de tendances dans la manière dont les participants·es racontaient leur rupture scolaire. La comparaison de leurs propos m'a permis de mieux comprendre la séquence des événements qui ont produit leur rupture, les éléments contextuels qui la rendent possible, leur rapport à la rupture, et les manières d'agir qu'ils avaient en commun. À certains moments, je suis retourné sur certains cas pour ajouter des informations aux biographies. En même temps, j'ai aussi tenu compte des différences entre les participants·es pour ajuster le codage jusqu'à ce que les thèmes tiennent compte de tous·tes les participants·es.

Les cas divergents étaient d'un intérêt particulier au cours de l'analyse horizontale. Pour formuler une explication qui tenait compte de tous·tes les participants·es, j'ai dû m'efforcer à comprendre ce qui rendait ces cas divergents. À cet égard, j'ai identifié des thèmes et des concepts pour les expliquer. J'ai aussi effectué une analyse de la pertinence des thèmes qui n'expliquaient que les autres cas pour comprendre pourquoi ils ne s'appliquaient pas aux expériences de tous·tes les participants·es. Grâce à ces efforts, les différences entre les cas alimentent l'analyse théorisante.

Pour commencer une analyse théorisante qui tient compte des expériences de tous·tes participants·es, j'ai tenté de comprendre le rôle de chacun des thèmes. Au cours de ce processus, j'ai continué à identifier des concepts, comme celui de désaffiliation, pour expliquer ce que les participants·es me racontaient avec davantage de profondeur. En revoyant les concepts sensibilisateurs précédemment identifiés et en identifiant de nouveaux concepts, j'ai situé mes analyses dans une littérature qui tient compte de réalités plus vastes. D'ailleurs, lorsque j'identifiais un nouveau concept intéressant, je tentais de comprendre sa capacité explicative en l'utilisant pour revoir le codage et faire une nouvelle analyse des données. En me concentrant sur les manières dont ces expériences — et les logiques d'action qui les composent — s'insèrent dans le temps et dans l'espace, j'ai graduellement identifié des concepts qui révélaient des réalités objectives et qui permettaient de mieux situer les mécanismes qui ont produit les processus de rupture scolaire. Ces allers-retours entre les

propos des participants·es et la littérature m'ont permis de monter en généralité pour construire une théorie qui tient compte des expériences de tous·tes les participants·es. Le processus de montée en généralité m'a mené à conclure que la rupture scolaire chez les jeunes personnes en situation d'itinérance s'explique principalement par un processus de désaffiliation scolaire ancrée dans des conditions sociales vulnérabilisantes qui participent au façonnement d'un rapport à l'école qui se fragilise progressivement au cours de la trajectoire scolaire.

4.4.2. L'approche biographique

Mon approche analytique s'inspire de l'approche biographique développée par Daniel Bertaux (1980; 1997). Cette approche offre des outils pour réfléchir à la manière dont les personnes racontent leurs expériences, les thèmes qu'ils évoquent, et les connexions qu'ils font entre leurs expériences et leurs milieux. De la perspective de Bertaux (1980), les participants·es sont les gardiens de « savoirs indigènes » — des connaissances qui permettent d'élucider des phénomènes sociaux. Le ou la sociologue doit comprendre comment ces connaissances s'insèrent dans un contexte social précis. Comme l'ethnographe, il doit voir le monde des yeux des « informateurs » pour saisir les interactions sociales qui rendent le phénomène à l'étude possible. Il doit aussi étudier l'enchaînement des interactions au cours de biographies uniques pour comprendre les représentations que font les informateurs·trices, les comparer, et identifier les processus qui rendent les phénomènes sociaux possibles.

L'approche biographique s'actualise principalement par la construction de récits de vie. Selon Passeron (1989), les récits sont l'outil par excellence pour faire l'étude du social puisqu'ils donnent accès à une compréhension plus complète que toutes autres formes de collectes de données. Ils permettent de voir le monde de la perspective des participants·es et de comprendre comment iels ont navigué à travers les institutions sociales et négocié les défis rencontrés au cours du parcours de vie (Bertaux, 1997). Il s'agit de productions semi-improvisées qui permettent au ou à la scientifique de reconstruire des biographies pour les comparer à d'autres et qui dévoilent des fragments d'une réalité sociohistorique (Bertaux, 1997; Abbott, 2001). Ces constructions sociales résultent d'interactions complexes entre l'individu et la structure sociale. Il s'agit de rationalisations après-coup qui permettent de repérer des logiques autrement inaccessibles (de Coninck et Godard, 1990) qui révèlent le sens que donnent les individus à leur parcours de vie et leur donnent un sens (Gaudet, 2013); qui offrent un accès privilégié à la réflexivité des participants·es (Charton, 2009); et qui dévoilent les processus de construction identitaire (Demazière et Dubar, 1997; Gaudet, 2013).

En travaillant avec des récits, les chercheurs·euses doivent tenir compte des éléments structurels qui les composent. Premièrement, les récits sont des reconstructions de représentations que les participants·es se font du monde (Demazière et Dubar, 1997). Ils nous permettent de voir le monde de leurs yeux. Ils reflètent leur habitus (Bourdieu, 1994), communiquent ses valeurs et ses idées, et reproduisent les discours sociaux retrouvés dans son entourage (Passeron, 1989). Deuxièmement, Bertaux (1997, p. 33) explique que « [le récit de vie] est structurée autour d'une succession temporelle d'événements et de situations qui en résultent. » Même si les participants·es ont rarement raconté leurs expériences de manière chronologique, les éléments qui les composent surviennent en succession. C'est le travail du ou de la scientifique de reconstruire le récit pour tenir compte de cette temporalité. Troisièmement, les récits permettent d'appréhender l'imprévisibilité des parcours de vie (Grossetti, 2006). Ils documentent les événements contingents pour les insérer dans la logique des parcours. De cette perspective, les chercheurs·euses peuvent reconnaître la complexité des parcours et éviter de s'appuyer sur des explications causales trop rigides (Grossetti, 2006; Abbott, 2001).

L'approche biographique correspond bien aux visées de la perspective réaliste critique. À cet égard, Bertaux (1980) explique que le social est composé à la fois de « faits objectifs » et de « faits subjectifs. » La reconstruction de biographies permet d'établir des « semi-tendances » pour comprendre comment ces « faits » interagissent et façonnent les expériences. Elles permettent aux chercheurs·euses de réconcilier les propos des informateurs·trices, leurs observations, et le processus de théorisation pour s'éloigner des explications psychologisantes et tenir compte des structures et des systèmes sociaux qui influencent le déroulement des parcours de vie (Bertaux, 1980). Ainsi, plutôt que d'être à la recherche de liens de causalité qui ne se concentreraient que sur les individus, on peut observer les mécanismes et les processus qui produisent les phénomènes sociaux tout en tenant compte de la réalité de chacun·e.

Selon Bertaux (1980), l'intégration du savoir des participants·es dans un contexte plus vaste peut se faire de deux manières. D'un côté, les récits des participants·es racontent leurs interactions avec les structures et les systèmes sociaux. De cet angle, les chercheurs·euses doivent identifier le rôle que joue l'individu dans son récit de vie (Bertaux, 1980). En se concentrant sur le symbolisme conféré aux actions (la praxis), iel arrive à comprendre les éléments structurels et systémiques qui les influencent. Cela dit, ces actions ne peuvent avoir de sens que s'ils sont situés dans des contextes précis. Les chercheurs·euses doivent donc

tenter de comprendre le sens que donnent les individus à leurs réalités — comme le suggère l'épistémologie réaliste critique. D'un autre côté, différents cadres théoriques peuvent être employés pour faire une analyse biographique (Bertaux, 1980). La souplesse de l'approche permet d'interpréter les propos des participants·es à l'aide de connaissances plus vastes sur le fonctionnement du social et de faire des liens théoriques entre des éléments explicatifs — ce que recommande aussi Fletcher (2017). Dans l'approche biographique, comme dans la perspective réaliste critique, la littérature offre des pistes de recherche. Elle permet de mieux situer le contexte, de tester des hypothèses, et d'insérer les propos des participants·es dans des réalités qui dépassent la perspective d'un seul individu.

4.5. Conclusion

Les méthodes que j'utilise ont comme objectif de recueillir et d'organiser les données issues des propos des participants·es pour comprendre leurs expériences de rupture scolaire. Au fil d'entretiens semi-dirigés, j'ai interrogé les participants·es pour comprendre leurs expériences, soit les structures sociales qui les ont rendus possibles, le rôle de leur subjectivité, et leurs stratégies. À l'aide de leurs récits, j'ai recréé des lignes de temps pour reconstruire leurs biographies et comprendre l'enchaînement des événements qui composent leur rupture scolaire. En comparant ces biographies, j'ai détecté des tendances et des différences que j'ai analysées de manière itérative à l'aide d'un cadre conceptuel qui a évolué pour s'adapter aux données.

Malgré les difficultés de recrutement, je suis arrivé à récolter les informations nécessaires pour offrir une analyse détaillée et nuancée des expériences de rupture scolaire de jeunes personnes sans domicile fixe d'Ottawa. L'originalité de l'étude provient de sa capacité à documenter le déroulement du processus de rupture pour des personnes particulièrement marginalisées et à expliquer les liens entre ces expériences et les trajectoires d'itinérance. Bien que plusieurs études se concentrent sur les questions de scolarité, peu observent la complexité de ces processus en étudiant des cas avec autant de profondeur. En effectuant une analyse biographique de la perspective réaliste critique, j'ai formulé une théorie nuancée qui insère les expériences scolaires dans une compréhension plus vaste de l'expérience sociale.

ANALYSE

La réaction de plusieurs participants·es à la première question du guide d'entretien est révélatrice de la complexité des processus de rupture scolaire. Lorsque je leur ai demandé de m'expliquer pourquoi iels ont quitté l'école avant l'obtention du diplôme, iels ont évoqué la tâche colossale de tout expliquer. Par exemple, Max dit : « C'est juste que, si je retourne jusqu'au début, on ne sortira jamais d'ici. On pourrait être assis ici pour les 4 prochains mois et il y aurait encore des choses à dire. ». Dans leurs réponses, iels évoquent une toile complexe de relations et d'événements qui commencent dès leur naissance pour décrire un processus influencé par des expériences scolaires et extrascolaires qui se soldent, pour la plupart, par l'abandon scolaire.

Même si certains·es maintiennent que des événements ponctuels expliquent leur départ de l'école, iels expliquent aussi que, pour que ces événements tiennent du sens, ils ne peuvent pas être détachés du contexte dans lequel ils se sont produits. À cet égard, il semblait important pour eux de décrire ce contexte pour m'aider à comprendre pourquoi iels ont choisi de quitter l'école. Par exemple, au début de son entretien, Ethan réduit son expérience scolaire à sa consommation de drogues. Lorsque je lui ai demandé de me décrire sa rupture scolaire, il dit : « J'ai trouvé le monde merveilleux de la drogue ! J'ai commencé à abuser de la cocaïne, de l'ecstasy, et tout ça. Je prenais tout ce que je pouvais me mettre dans le nez. » Mais, lorsque je lui ai demandé pourquoi il consommait des drogues et comment elles étaient liées à sa rupture scolaire, il a évoqué l'importance de son statut social et des expériences d'intimidation.

On m'a harcelé (*picked on*) toute ma vie. Je n'ai jamais vraiment eu d'amis·es. J'étais victime d'intimidation. Je me suis fait battre. Un jour, en 9^e année, je marchais dehors et on m'a donné des coups de pied en pleine face. On m'a littéralement renfoncé le visage avec le pied (*face kicked in*). On m'a déchiré le visage par terre, toutes mes côtes étaient brisées, et on m'a donné des coups de pied à la tête. (Ethan)

Il poursuit son explication en racontant que s'il consommait des drogues, c'était parce qu'il avait grandi dans un contexte social qui avait fragilisé sa santé mentale.

Les drogues c'était surtout parce que je commençais à me sentir déprimé, comme je te l'ai expliqué, pendant l'école intermédiaire. En 7^e et en 8^e année, je me sentais vraiment déprimé. J'ai vu beaucoup de choses. Je suis venu... Je venais au centre-ville quand j'étais en 7^e année. (Ethan)

À l'âge de 12 ans, Ethan fréquentait le centre-ville seul et consommait des drogues. Il raconte qu'à ce moment dans sa vie, il a tenté de s'enfuir et il a été renié par ses parents.

La drogue, l'intimidation, la violence, les problèmes de santé mentale, et les relations tendues avec les parents que raconte Ethan dévoilent des « chaînes de causalités » (Gross, 2018). Son récit nous permet de comprendre que sa rupture scolaire n'est pas le résultat d'une cause unique ou de facteurs de risque, comme la consommation de drogues. Il s'agit de l'aboutissement d'un parcours de vie caractérisé par la marginalisation à l'intérieur duquel la consommation de drogue permet l'affiliation sociale — ce que j'explique ci-dessous.

Au cours des prochains chapitres, j'analyse les processus de rupture scolaire de cette perspective. Dans le chapitre 5, je continue l'analyse en expliquant que l'analyse des expériences scolaires doit tenir compte du contexte familial des participants·es et de leurs expériences au sein de services paragouvernementaux, comme l'*Aide à l'enfance*, les services de santé et les services judiciaires. Dans le chapitre 6, je me concentre sur la manière dont les participants·es racontent leur départ de l'école. La plupart d'entre eux expliquent avoir abandonné et reproduisent les discours sur la responsabilisation de soi communiqués par l'école néolibérale. En fait, tous·tes sauf quelques participants·es expliquent être responsables de leur rupture scolaire. Pourtant, leurs récits décrivent aussi l'importance du contexte scolaire et du contexte social dans la production des processus de rupture scolaire. Les deux chapitres subséquents analysent l'influence des expériences scolaires et extrascolaires sur ce processus. Dans le chapitre 7, je présente deux mécanismes de désaffiliation scolaire — l'intégration et l'insertion scolaire — pour décrire comment l'école a encadré les expériences des participants·es. J'explique plus précisément comment les programmes d'« éducation de l'enfance en difficulté » et les relations avec les pairs ont participé à la rupture scolaire en limitant l'accès à l'espace scolaire. Si les participants·es ne sont pas arrivés à obtenir leur diplôme d'études secondaires, ce semble être parce qu'ils ont été vulnérabilisés par des milieux qui ont limité leur accès aux ressources nécessaires pour l'affiliation à l'espace scolaire. Ensemble, ces analyses permettent d'expliquer que la rupture scolaire est un processus qui s'opère tout au long des parcours de vie des élèves. Un processus au cours duquel la subjectivité des individus rencontre des structures et des systèmes contraignants.

Tout au long du texte, j'appuie mon analyse sur les récits des participants·es en décrivant les processus de rupture scolaire de chacun des 14 participants·es. Avec ces récits, j'ai créé des résumés de biographies que j'utilise pour appuyer l'analyse. Chaque biographie a une valeur heuristique qui dévoile des aspects clés des processus de rupture scolaire. Par exemple, la biographie de Max dévoile un parcours rempli de bifurcations au cours duquel il a rarement

pu s'investir dans ses études. Elle illustre bien plusieurs composantes du processus de rupture scolaire partagées par d'autres participants·es.

Biographie 1 — Max

Max est un homme autochtone de 21 ans qui habite dans un logement subventionné. Il a grandi dans un foyer monoparental avec une mère travailleuse du sexe, toxicomane, et violente jusqu'à ce qu'il intègre les services de l'*Aide à l'enfance* à l'âge de 5 ans. Il a lui-même une histoire caractérisée par la violence et la drogue, ce qu'il a commencé à consommer à l'âge de 10 ans. Il a vécu dans des familles d'accueil jusqu'à ce qu'il eût 12 ans et qu'il devienne pupille de la Couronne. Ensuite, il est retourné vivre avec sa mère pour quelques années dans différentes municipalités de l'Ontario et des Maritimes. Il a quitté le foyer familial lorsqu'il avait 14 ans pour s'installer dans une petite ville près d'Ottawa pour vivre avec sa copine, avec son père biologique pour un mois, et dans des foyers d'accueil avant d'être envoyé dans un foyer de groupe à Ottawa — là où il a arrêté ses études.

L'instabilité caractérise ses expériences scolaires et familiales. Au cours de son parcours, il est inscrit dans plusieurs écoles et rencontre souvent des conflits avec le personnel scolaire et les collègues de classes. À l'âge de 11 ans, il se fait expulser d'une école après avoir attaqué le directeur. Ensuite, il a momentanément trouvé de la stabilité dans une école primaire. Cela dit, Max raconte s'être senti en rattrapage constant et ne pas avoir accès au soutien nécessaire pour favoriser sa réussite, malgré le fait qu'il est surtout assigné à des classes pour « enfance en difficulté ». Il reconnaît les efforts de quelques membres du personnel pour l'aider, mais raconte s'être senti jugé et étiqueté. Son transfert vers Ottawa l'a éloigné de son père, de sa petite amie, de ses amis·es, et de son travail. Il explique que cette transition a entraîné du découragement et du désengagement scolaire. Même s'il allait à l'école, il ne voulait plus y participer.

Il a quitté l'école à l'âge de 16 ans après sa sortie de détention juvénile pour avoir attaqué un collègue de classe et volé ses écouteurs pour les revendre et acheter un cadeau à sa copine. Même s'il s'est inscrit dans une école alternative pour continuer sa 11^e année, il a décidé d'abandonner puisqu'il voyait l'école comme un espace opprimant qui cherchait à lui enlever son individualité.

Chapitre 5 : Des parcours de vie vulnérabilisés

Comment le contexte extrascolaire participe-t-il au processus de rupture scolaire ?

Les récits des participants·es dévoilent l'importance des conditions sociales au cours du processus de rupture scolaire. L'analyse décrit des processus qui s'inscrivent dans des parcours de vie caractérisés par la précarité socioéconomique, la violence, les problèmes de santé mentale, les interventions de services paragouvernementaux, entre autres. Au cours de leurs parcours, les participants·es ont vécu de la vulnérabilisation qui a limité leurs opportunités pour la réussite et la persévérance scolaire. Leurs récits décrivent comment iels devaient s'adapter à des conditions de vie qui leur assuraient peu de protection contre les « aléas de l'existence » (Castel, 1995). Ils dévoilent des processus qui se produisent dans plusieurs sphères sociales et qui s'entament parfois dès la naissance. Dans ce chapitre, je me concentre principalement sur les conditions matérielles et sociales dans lesquelles les participants·es se trouvaient au cours de leur parcours de vie pour identifier les logiques d'intégration qui sous-tendent leurs expériences scolaires. J'explique qu'il s'agit d'élèves désavantagés par des conditions de vie peu propices à l'affiliation scolaire.

Le chapitre se divise en quatre sections. Dans la première, je reprends les propos des participants·es pour expliquer le rôle des ressources familiales et de l'appui parental au cours des trajectoires scolaires. J'appuie mon analyse sur des passages qui expliquent le lien entre les conditions familiales et l'abandon scolaire. La deuxième section décrit la précarité des familles, les tensions au sein de la sphère familiale, l'influence des problèmes de santé mentale des parents, et l'importance des interventions d'organismes paragouvernementaux sur les parcours de vie pour expliquer comment ces conditions participent à la vulnérabilisation des participants·es à l'école. Ces conditions semblent avoir exigé des participants·es qu'iels s'adaptent à des situations qui ont limité leurs opportunités pour s'investir dans leur scolarisation. Dans la troisième section, j'explique comment l'école participe au processus de vulnérabilisation des participants·es. Les récits des participants·es suggèrent que l'école ne tient pas suffisamment compte des inégalités entre les élèves pour limiter l'impact qu'elles peuvent avoir sur les trajectoires scolaires. Dans la dernière section, j'explique comment les réactions des participants·es à leur vulnérabilisation influencent le processus de rupture. Devant des conditions qui limitent leur potentiel d'affiliation, la plupart des participants·es semblent réagir par le retrait de soi.

Le récit de Josh dévoile bien les interactions entre les conditions sociales productrices de vulnérabilisation, la subjectivité, et les expériences scolaires.

Biographie 2 — Josh

Josh est un homme blanc de 25 ans qui dort dans un refuge pour adulte. Il est né à Ottawa d'une mère sans domicile fixe de 17 ans qui n'avait pas de diplôme d'études secondaires, et n'a jamais rencontré son père biologique. Après sa naissance, sa mère a obtenu les moyens pour louer un appartement. Il a grandi avec elle et son demi-père, un homme violent qui travaillait dans les télécommunications et la pornographie, et qui vendait de la drogue. Les deux parents étaient dépendants aux drogues dures.

Les changements d'école fréquents en réponse aux déménagements de la famille influencent sa trajectoire scolaire. Il explique avoir eu du succès pédagogique au cours de son primaire malgré le fait qu'il était victime d'intimidation de la part d'autres élèves et qu'il ne s'entendait pas bien avec les enseignants·es. Selon lui, le besoin de constamment « recommencer » dans une nouvelle école aurait provoqué du découragement et de la dépression — particulièrement lorsqu'il est déménagé à l'extérieur de la ville après la séparation de sa mère et de son demi-père lorsqu'il était en 4^e année. Il raconte avoir eu 1 seul ami au primaire et que cet ami a influencé l'ensemble de son parcours de vie, puisqu'il l'a exposé à des espaces marginalisés. Il commence à consommer de la marijuana en 10^e année. Ensuite, après le divorce de ses parents, il commence à consommer des drogues dures et les médicaments qu'il vole de sa mère. L'année suivante, il commence à consommer des drogues à l'école, allant jusqu'à consommer de l'ecstasy en classe.

Il abandonne l'école en 12^e année, le « jour qu'il a remarqué qu'il ne terminerait pas » et attribue cette décision au désir de passer plus de temps avec sa nouvelle copine. Il explique aussi que, puisqu'il avait 18 ans, il pouvait motiver ses propres absences — ce qui a mené à sa suspension puisqu'il mentait à l'école. Pour expliquer sa décision, il évoque ces facteurs, l'absence d'intérêt que semblaient avoir les adultes pour son éducation, sa dépendance aux drogues, et ses tendances autodestructrices. Il soutient qu'il est toujours possible pour lui d'obtenir le diplôme et qu'il veut continuer ses études en design graphique, mais qu'il ne veut pas participer à un système qu'il qualifie de rigide et qui ne servirait qu'à lui fermer l'esprit pour qu'il se conforme aux normes sociales.

5.1. Des difficultés scolaires ancrées dans des conditions sociales difficiles

Les expériences de participants·es révèlent des tendances qui expliquent comment les inégalités sociales peuvent engendrer des inégalités scolaires et de la désaffiliation scolaire. Leurs récits décrivent des parcours de vie caractérisés par des conditions sociales qui comprennent des difficultés socioéconomiques, des situations d'abus ou de négligence, et des parents qui souffraient de problèmes de santé mentale. Iels expliquent ne pas avoir eu les opportunités désirées pour atteindre leurs ambitions scolaires.

La plupart des participants·es racontent avoir voulu adopter une trajectoire scolaire conforme au script scolaire. Cela dit, leurs conditions semblent avoir limité les opportunités pour le faire. Deux éléments particulièrement vulnérabilisants sont évoqués pour décrire leur trajectoire scolaire — l'absence de ressources matérielles et d'appui parental. Il s'agit de difficultés qui semblent avoir limité les possibilités de développement de la confiance et du confort nécessaires pour la réussite scolaire. Elles ont nui à leur tranquillité d'esprit et ont contraint leur accès à l'espace scolaire.

Les participants·es évoquent fréquemment les conditions familiales pour décrire leurs difficultés scolaires et expliquer le processus de rupture scolaire. Au cours de son entretien, Hype raconte que des conditions familiales difficiles ont influencé sa participation scolaire.

L'école c'est important, mais quand t'as toutes ces autres choses-là qui se passent... [...] L'école devient comme... Tu sais, tu ne peux pas t'attendre que des gens qui ont tous ces problèmes puissent aller à l'école. Comme, comment le sais-tu ? Ça dépend. C'est comme, à la maison, si tu n'as pas de maison, comment vas-tu faire pour te préparer pour aller à l'école ? Comment vas-tu faire pour réussir ? Tu sais ? Comment la famille va-t-elle faire pour te motiver et puis te mettre dans une routine et structurer ta vie et puis « c'est ça que tu dois faire avec ça. » Ça, en gardant un œil sur toi comme les parents devraient ? Tu n'irais pas à l'école. T'es *fucking* bon, toi. *Come on...* [...] [Et puis, même si tu y vas,] tu n'auras pas ta place parce que tu ne sais pas comment prendre ta place... (Hype)

Max, de son côté, a décrit l'influence de l'instabilité familiale sur sa performance scolaire.

Souvent, [j'avais de la difficulté à me concentrer] parce qu'il y avait plein d'autres choses qui se passaient. Comme, au primaire, [ça n'allait pas bien] parce que je n'avais pas un foyer stable. Ensuite, au secondaire, [je n'avais pas de bonnes notes] parce que je n'avais pas un foyer stable. (Max)

Major, quant à lui, mentionne l'importance de l'appui parental pour la réussite scolaire. Au cours de son entretien, il a rigolé à propos du fait qu'il détenait le record pour la pire assiduité à son école. Il a expliqué qu'il profitait de l'absence de sa mère, puisqu'elle devait travailler

de longues heures pour subvenir aux besoins de la famille pour rester à la maison et jouer à des jeux vidéo et boire de l'alcool.

Ma mère était préoccupée que [par le travail,] tu comprends ? Elle ne nous demandait pas comment on allait ou rien de ça. C'était levé, travail, retour, cuisine. [...] [On avait] aucune relation. Elle travaillait trop. (Major)

Ces passages, comme ceux de plusieurs autres participants·es, dévoilent l'importance d'analyser la rupture scolaire comme un phénomène qui dépasse les murs de l'école. Ils révèlent que la participation scolaire dépend de conditions sociales propices à l'affiliation scolaire. Les participants·es racontent ne pas avoir eu les ressources pour favoriser leur réussite scolaire. Iels expliquent avoir fait face à l'école seuls ou presque. John explique : « [...] ma mère n'aimait pas vraiment aller à l'école et des choses comme ça. Elle y allait juste pour les rencontres régulières avec les enseignants·es. » Il explique qu'elle ne démontrait pas d'intérêt pour ses devoirs non plus. Comme Ari qui explique devoir « figurer tout ça tout seul », ces participants·es dévoilent s'être sentis démunis devant le système scolaire.

Les conditions familiales semblent aussi avoir présenté des opportunités pour mettre prématurément fin à la trajectoire scolaire. Par exemple, Zach raconte que, à la suite de la perte d'emploi de son demi-père, les tourments familiaux lui ont demandé de se concentrer sur le bien-être de ses sœurs plutôt que sur sa scolarité. Josh, de son côté, explique que même s'il ne trouvait pas sa place à l'école, il est arrivé à poursuivre ses études jusqu'à ce que ses parents se séparent.

[Ma rupture scolaire] s'explique finalement par les drogues et le fait que ma mère a laissé mon père. Et puis juste, comme, la structure familiale et puis des choses comme ça qui sont disparues. [...] Quand ils se sont séparés, je pense que j'étais à la fin de la 10^e année. [...] [Après,] c'était un an et demi de dépression et d'autodestruction. (Josh)

Les difficultés familiales sont des points tournants qui ont fait bifurquer les trajectoires scolaires. Zach et Josh se sont trouvés sous la garde d'une mère qui avait peu de moyens financiers et qui avaient des problèmes de dépendances aux drogues. Les changements dans leurs familles leur ont fait perdre les ancrages déjà fragilisés qui encourageaient la poursuite de leurs études.

D'ailleurs, plusieurs participants·es évoquent des difficultés rencontrées tout au long de leurs parcours de vie pour raconter leurs difficultés scolaires. Josh explique avoir eu à s'adapter continuellement à de nouvelles conditions de vie. Dans son cas, il est démenagé presque chaque année au cours de son enfance en réponse à la décomposition de sa famille et aux

difficultés financières de sa mère. Ces multiples transitions l'ont amené à fréquenter une nouvelle école presque toutes les années du primaire.

[Le premier logement] que je me souviens, [ma mère] m'a parlé d'une place dans le coin [du quartier Ogimaa.] [...] Ensuite, il y a [Ishpadinaa] ou quelque chose comme ça. [...] Ensuite, je me souviens de [Aggaasawaa]. Ensuite, c'était [la rue Mooniyaatigo], non pas [Mooniyaatigo], les appartements sur [Jiigi-ziibi] avec mon père. C'est lui qui nous a rentré là. Ensuite, à partir de là, c'était une maison [...] dans le sud de la ville. Ensuite, c'était [...] au coin de [Zhooniyaa-makak] et [Bi-naagwad]. Ensuite, on a déménagé [dans le village de Mashkode]. [...] Ensuite, ma mère et moi, on a déménagé. Mon père est resté à Ottawa. Oui, un petit appartement de deux chambres à [Mashkode.] (Josh)

Max, de son côté, raconte qu'entre ses problèmes de logement, ses ennuis avec la loi, et ses défis de santé mentale, il ne trouvait plus l'énergie pour participer à un espace familial dans lequel il retrouvait peu de reconnaissance. Il a grandi avec une mère monoparentale violente jusqu'à ce qu'elle lui brise le nez et qu'il soit pris en charge par l'*Aide à l'enfance* à 6 ans. Ses débuts scolaires ont ainsi été caractérisés par une transition dans une nouvelle ville, avec une nouvelle famille, et des visites de sa mère les fins de semaine. Ensuite, il est allé d'un foyer à l'autre pour fuir différentes formes de violence, vivant par moment avec des familles d'accueil, sa mère, les parents de sa copine, et son père. Ces déménagements l'ont amené d'une ville à l'autre jusqu'à ce que la police l'escorte, contre son gré, dans un foyer de groupe à Ottawa et qu'il perde les ancrages (p. ex., travail, amis·es) qu'il avait formés dans une autre ville à 150 kilomètres de là. Après ce déménagement, à 15 ans, on l'incarcère pour avoir volé les écouteurs d'un collègue de classe. Son parcours scolaire s'est terminé à la suite de sa sortie de prison après avoir fréquenté une école alternative pour quelques mois.

Ces récits montrent comment les conditions matérielles et sociales peuvent participer à la production de la rupture scolaire. Ils dévoilent que l'instabilité du contexte peut préparer la désaffiliation scolaire en influençant des éléments clefs du parcours de vie. Des conditions caractérisées par l'absence d'appui parentale, la violence, les problèmes de santé mentale, et les interventions d'organismes paragouvernementales peuvent vulnérabiliser les enfants et participer au façonnement d'un rapport au monde caractérisé par une estime de soi faible et peu d'ambitions scolaires.

Cela dit, il y a quelques cas contrastants qui permettent de nuancer l'analyse. Ce ne sont pas tous·tes les participants·es qui ont vécu des parcours de vie vulnérabilisants dès la naissance. Il y en a qui racontent des trajectoires scolaires relativement stables jusqu'à ce qu'un

événement les fasse bifurquer. Par exemple, Major raconte avoir quitté l'école après son expulsion du foyer familial par sa mère. Issu d'un foyer monoparental qui avait peu de moyens économiques, il profitait de son absence pour travailler afin d'éviter un système scolaire qui l'exposait à des formes violentes d'intimidation. Ainsi, à la suite de la rencontre d'un ami qui avait accès à de l'alcool, il séchait ses cours pour en consommer et a développé une dépendance. Lorsque sa mère a découvert qu'il consommait de l'alcool, ce qui était interdit chez lui, elle l'a expulsé. Incapable de subvenir à ses besoins primaires, il a cessé d'aller à l'école. Je reviens sur ces cas ci-dessous.

Toutes les biographies des participants·es dévoilent l'influence vulnérabilisante que peuvent avoir les conditions de vie sur les parcours de vie. Le parcours d'Emily est particulièrement révélateur à cet égard.

Biographie 3 — Emily

Emily est une femme blanche de 24 ans qui utilise les services de refuge pour adultes sans abris. Elle est née dans une province des maritimes d'une mère qui consommait des drogues dures pendant la grossesse et d'un père entrepreneur impliqué dans le crime organisé. Elle est née avec le syndrome d'abstinence néonatale et de l'épilepsie. Lorsqu'elle avait 18 mois, on l'a retiré des soins de ses parents pour la placer chez des amis·es de la famille avant qu'elle soit officiellement adoptée par cette famille à l'âge de 6 ans. Elle décrit sa famille adoptive comme une famille de classe moyenne. Sa mère adoptive travaillait dans le service à clientèle et consommait des drogues comme l'amphétamine et l'oxycodone. Son père adoptif gérait un concessionnaire automobile et consommait du cannabis. Sa relation avec elle était bonne au début, mais devient tendue après la naissance de son frère et des incidents de violence, dont des agressions sexuelles par son grand-père, son oncle, et son frère.

Les interactions entre sa situation familiale, la consommation de drogues, la criminalisation de ses comportements, et les difficultés de logements sont importantes à considérer pour comprendre la trajectoire scolaire d'Emily. Elle parle peu de son primaire sauf pour dire qu'elle trouvait que l'école était difficile, qu'elle recevait l'appui d'un personnel consciencieux, et qu'elle voulait y aller pour retrouver ses amis·es. C'est en 9^e année que sa trajectoire bifurque. À ce moment, elle commence à sécher ses cours pour consommer des drogues qu'elle prend de ses parents. C'est ainsi que sa famille décide de continuer ses

études à la maison (*homeschooling*). À son retour à l'école en 10^e année, elle continue de sécher ses cours pour consommer des drogues. Après une intervention de l'école pour changer ses cours et encourager sa présence en classe, elle se fait expulser du foyer familial et emménage avec une tante. Peu de temps après, la police l'a arrêté pour possession de drogues et elle est détenue pour 1 an. Elle décrit cette période comme des « vacances » même si elle y a vécu de la violence. Elle explique y continuer ses études jusqu'à ce qu'elle soit expulsée du programme scolaire du centre de détention pour avoir adopté des comportements anti-normatifs. À sa sortie de prison, elle n'a pas de logement et décide de déménager dans une autre province pour s'inscrire à un programme offert par un groupe qui vient en aide aux personnes judiciarisées. Ensuite, elle devient enceinte de son premier enfant et accède à un logement subventionné. Un an plus tard, elle remet son enfant à l'*Aide à l'enfance* pour tenter de régler ses problèmes de dépendance aux drogues — ce qui entraîne la perte de son logement. Elle continue ses études en réadaptation. Mais, après avoir appris à propos de l'adoption de son fils par ses parents adoptifs, elle décida de les suivre jusqu'à Ottawa où elle se trouve du logement auprès d'un service communautaire et elle s'inscrit à l'école d'où elle sera expulsée au bout de 3 mois parce qu'elle consommait de la drogue — ce qui provoque la perte de son logement.

5.2. Des parcours caractérisés par l'instabilité et l'incertitude

Les récits des participants·es dévoilent des processus de vulnérabilisation caractérisés par les conditions économiques difficiles de leur famille, les tensions familiales, et les interventions de services paragouvernementaux. Il s'agit de conditions qui coexistent et qui interagissent dans l'espace et dans le temps. Elles compliquent l'investissement scolaire et provoquent des bifurcations.

5.2.1. Les difficultés économiques de la famille

Les récits des participants·es décrivent les manières dont la situation économique de la famille peut limiter la capacité des parents à offrir à leurs enfants un environnement propice à l'affiliation scolaire. Tous·tes les participants·es se sont trouvés dans des contextes qui ne répondaient pas toujours à leurs besoins matériels et émotionnels dès la petite enfance. Pour plusieurs, les conditions de précarité matérielle de la famille semblent avoir mis la table pour des expériences frustrantes qui ont contribué non seulement à leurs difficultés scolaires, mais aussi au développement d'un rapport au monde caractérisé par la méfiance et la

dévalorisation de soi. Elles ont limité leurs opportunités pour l'engagement scolaire, notamment en faisant bifurquer leur trajectoire scolaire vers des espaces marginalisés.

Dans la plupart des cas, les difficultés économiques des familles précèdent la naissance des participants·es et organisent l'ensemble de leur parcours de vie. Par exemple, Josh raconte être né d'une mère sans domicile fixe.

[Ma mère] était sans domicile fixe, dans la rue, avant. Quand elle était adolescente. Elle n'a pas son diplôme d'école secondaire non plus. Je ne sais pas. Elle est allée à Toronto pour un petit bout de temps, sur la rue là-bas. Et, elle est finalement venue à Ottawa. [...] Elle m'a eu quand elle avait 17 ans, pendant qu'elle était à l'Armée du Salut ici. (Josh)

Comme lui, la plupart des participants·es évoquent des difficultés économiques et sociales sévères pour discuter des conditions sociales qui ont limité leurs opportunités. Leurs récits inscrivent ces difficultés dans des systèmes socioéconomiques plus larges auxquelles les familles sont soumises.

Pour la majorité, ces difficultés économiques ont perduré au long de leur parcours de vie. Il s'agit d'un élément incontournable de leur contexte social qui a influencé l'ensemble de leurs expériences. Jake raconte, par exemple, que sa mère avait recours à de l'aide communautaire pour combler les besoins de la famille.

Je dirais que nous étions de classe inférieure supérieure, tu comprends ? (rire) On arrivait à s'arranger vraiment bien, mais on allait quand même dans des banques alimentaires et des choses comme ça, tu vois ? (Jake)

Blake, de son côté, dévoile que le peu d'argent que recevait sa mère de l'aide sociale ne lui permettait pas de subvenir aux besoins de la famille. Elle devait donc compléter son revenu avec du travail du sexe.

Ma mère a dû faire des choses vraiment pourries, tu sais ? Elle a couché avec quelques gars quand on n'avait absolument rien juste pour s'assurer qu'il y avait de quoi sur la table. Tu vois, elle a fait des choses vraiment déplaisantes pour s'assurer que les lumières restent allumées. (Blake)

Même Emily, une participante qui a bénéficié de conditions matérielles familiales plus stables que les autres, raconte que sa famille rencontrait certaines difficultés économiques.

[Mes parents adoptifs] sont de classe moyenne. [...] Ils sont plus comme entre inférieurs et moyenne. Ils peuvent se permettre des choses, mais ils ne peuvent pas vraiment. [...] Ils ont une auto. Ils ont une maison. Ils ont de tout vraiment, mais les factures sont en retard. (Emily)

Comme ces exemples le dévoilent, les participants·es sont devenus conscients des défis économiques que rencontraient leurs parents tôt dans leur parcours de vie — ce qui a contribué au façonnement de leur rapport au monde.

Ces conditions économiques ont exercé une influence sur les dynamiques familiales. Les récits des participants·es dévoilent notamment l'influence qu'elles ont eue sur les interactions entre les membres de la famille et sur la santé mentale des parents. Dans plusieurs cas, elles ont exigé aux parents d'adopter des pratiques nuisibles à la cohésion familiale pour subvenir aux besoins de la famille. Par exemple, Major et Max expliquent être issus de foyers monoparentaux qui avaient d'importants problèmes financiers. Major raconte que sa mère travaillait de longues heures pour offrir plus de stabilité financière à sa famille et qu'elle était peu présente pour lui et son frère. La mère de Max, de son côté, s'est investie dans le travail du sexe et a développé des problèmes de santé mentale en lien avec une vie précarisée par l'instabilité chronique. Pour d'autres, les difficultés économiques ont participé à la création d'un climat familial difficile. Josh explique, par exemple, que ses parents ont développé des problèmes de dépendance aux drogues qui ont limité leurs capacités d'améliorer leur situation économique et de s'occuper de lui. D'ailleurs, comme lui, tous·tes les participants·es racontent que leurs parents étaient peu disposés à les appuyer au cours de leur scolarité. Il y en a qui expliquent avoir reçu de la reconnaissance de leurs parents à certains moments de leurs parcours, mais la précarité de la famille semble avoir limité le potentiel d'encadrement que pouvaient offrir les parents.

S'il est important de tenir compte des conditions économiques de la famille dans l'analyse de la rupture scolaire, ce semble surtout être parce qu'elles participent au façonnement d'un rapport au monde et à l'école caractérisé par la méfiance. Leurs récits permettent de saisir comment les trajectoires scolaires s'insèrent dans des conditions de vie plus large. En plus de limiter l'accès aux ressources pour favoriser la réussite scolaire, l'instabilité qu'elle entraîne semble être une source importante d'angoisse pour les participants·es. Iels évoquent leurs conditions économiques, les transitions constantes, et l'absence d'appui parentale pour décrire l'imprévisibilité des parcours. Dans ce climat d'incertitude, iels se sont retrouvés sans les outils pour favoriser une participation scolaire soutenue.

5.2.2. Un climat familial tendu

Au cours de leur récit, les participants·es discutent longuement des manières dont la précarité économique de la famille participe au façonnement de tensions familiales. Iels décrivent des

parcours de vie caractérisés par la violence, les problèmes de santé mentale et la décomposition des familles. Pour plusieurs, les processus de rupture scolaire se sont édifiés sur ces relations. Elles limiteraient le développement de la confiance nécessaire pour accomplir des projets personnels, tels qu'obtenir le diplôme d'études secondaires. Même si, par moment, les conditions socioéconomiques se sont améliorées au cours du parcours de quelqu'uns·es et qu'iels ont parfois eu accès à de la sollicitude, les expériences vulnérabilisantes du passé semblent avoir forgé en elleux de la circonspection à l'égard des adultes. Iels s'attendaient à ce qu'on les laisse éventuellement tomber et qu'iels aient à se débrouiller seuls·es.

Les expériences décrites ci-dessous représentent ce qu'ont vécu la plupart des participants·es. Cela dit, ces expériences sont toutes uniques. Il y en avait qui provenaient de foyers qui offraient plus de reconnaissance que d'autres. Par exemple, Josh et John s'entendaient bien avec leurs parents. Josh dit que sa mère est « [...] géniale. Elle est décontractée, comme *chill*, et hilarante. » John, de son côté, se décrit comme le « garçon à maman » (*mama's boy*). Il explique avoir une bonne relation avec sa mère même s'il s'est fait expulser du foyer familial. Ces cas apportent l'attention sur la multidimensionnalité des processus de vulnérabilisation. Malgré la présence de ces relations, ces participants·es n'avaient tout de même pas accès aux conditions sociales qui favorisaient l'affiliation scolaire. La plupart se trouvaient dans des milieux qui les exposaient à de la négligence ou de la violence et qui offraient peu de tranquillité et d'opportunités pour l'investissement scolaire.

5.2.2.1. L'omniprésence de la violence

Lorsqu'iels décrivent leur contexte familial, la plupart des participants·es évoquent des expériences de violence. Qu'elle soit exercée par un parent sur un autre, par les parents sur les enfants, ou par les enfants sur les parents, il s'agit d'une composante incontournable de leurs parcours de vie. Dans plusieurs cas, ces expériences ont fait dérailler leurs efforts scolaires. Ethan explique, par exemple, qu'il se faisait régulièrement frapper par son demi-père. Lorsque je lui ai demandé de me décrire ses conditions familiales à l'enfance, il s'est concentré sur sa relation avec lui.

C'était lourd. Mon père avait un tempérament. Il me prenait soit par le menton comme ça (mets quelques doigts dans sa bouche) et poussait vers le haut. [...] Il appelait ça l'hameçon ou quelque chose. C'était juste pour avoir mon attention. Il m'a aussi lancé des chaussures, comme de bottes à cap d'acier. Je pense qu'il a même frappé l'auto de quelqu'un à un moment donné. (Ethan)

Pour d'autres, la violence était de nature psychologique. Pour Justin, comme pour plusieurs autres, ce type d'abus parental a joué un rôle important. Il explique que sa mère adoptive, qui est aussi la sœur de sa mère biologique, était abusive à son égard.

Mes parents ont commencé à me battre avec toutes ces choses de christianisme. J'ai été élevé dans une famille chrétienne. Ça ne me dérangeait pas du tout. Je suis Chrétien moi-même. C'est juste qu'elle me forçait et puis la manière qu'elle me disait de le faire... Je ne sais pas... Si je ne faisais pas les choses à sa manière, elle m'abattait littéralement et elle me traitait de noms, elle m'appelait plein de... Je ne sais pas. Elle disait des choses comme j'étais un vaut-rien (*worthless*), que je ne devrais pas être là, que Dieu s'est trompé en me mettant dans l'univers. De la merde comme ça. (Justin)

En plus de l'abus psychologique, à certains moments, elle ne lui permettait pas de manger si elle jugeait qu'il n'avait pas bien pratiqué leur religion.

Presque tous·tes les participants·es racontent au moins une expérience de violence physique ou psychologique familiale qui a provoqué au moins un point tournant dans leur parcours de vie. Iels décrivent des expériences qui sous-tendent une socialisation qui s'est faite dans des conditions de déni de reconnaissance (voir Anderson et Honneth, 2005). Elles ont brisé la confiance entre les membres de la famille et, par conséquent, contribué à leur isolement. C'est ce qu'explique Emily lorsqu'elle raconte qu'elle a été victime d'attaques et d'abus sexuels de son oncle et de son grand-père.

Je me suis fait frapper par des ceintures. On m'a lancé des choses. J'ai... [...] C'était mon père, mon père adoptif. Mais je me suis aussi fait abuser sexuellement quand j'étais plus jeune par mon oncle et mon grand-père, les deux du côté adoptif. C'était l'enfer en grandissant. [...] [Ma mère n'a rien fait.] Elle pensait que je mentais. Elle pensait que je ne ferais rien. Elle pensait que je le méritais parce que je ne faisais que chialer tout le temps et j'étais comme « je suis un enfant. » Comme « je ne suis pas censé me faire frapper. Tu es censé me protéger. Tu es ma mère. Pourquoi ne me protèges-tu pas ? » (Emily)

Elle raconte que les attaques se sont multipliées au cours des années et que sa famille ne lui offrait pas de protection.

D'autres racontent avoir vécu des formes de violence plus sournoises qui dévoilent du déni de reconnaissance. Justin explique, par exemple, qu'il se sentait isolé par une mère adoptive qui lui interdisait de fréquenter les autres enfants de son quartier. Il raconte aussi qu'elle ne lui a pas permis de changer d'école après avoir expliqué vouloir trouver une nouvelle école pour ne pas vivre d'intimidation. Ainsi, lorsque je lui ai demandé de m'expliquer sa rupture

scolaire, il a immédiatement parlé des tensions entre lui et sa mère adoptive. Il a expliqué qu'elle le forçait à rester dans un milieu qui le rejetait.

[Je te parle de ma mère adoptive] parce c'est... J'allais à l'école et ne voulais plus aller à la même école. Je ne voulais plus y aller. À cette école-là, il y avait trop de merde qui se passait à ce moment-là et à la maison aussi. Je me faisais intimider beaucoup. Je me faisais battre tous les jours à l'école. Je me faisais lancer dans les poubelles. (Justin)

Dans ce contexte, le milieu familial tendu de Justin, comme celui de plusieurs autres participants·es, a influencé l'ensemble de sa trajectoire scolaire. Il n'y retrouvait pas la protection ou le confort nécessaires pour s'investir dans ses études tout en sachant qu'il ne serait pas seul face aux aléas de la vie.

Pour la majorité des participants·es, les expériences de violence semblent avoir commencé à l'enfance et perduré au cours de leur parcours de vie. Dans plusieurs cas, elles ont mené à la décomposition familiale et à des interventions de l'*Aide à l'enfance* — ce que j'explique plus longuement ci-dessous. Pour d'autres, elles ont entraîné le désir de se défaire de ces conditions accablantes. Ethan raconte, par exemple, en avoir eu assez des agressions de son père et s'être défendu lorsqu'il avait 16 ans. Il décrit en détail un incident qui a mené à une intervention policière, puisqu'il a fini par tenir sa famille en otage.

[Mon demi-père] avait un tempérament extrêmement mauvais dans le temps. Et puis, un jour, j'ai éventuellement, j'ai perdu la boule, parce qu'on se chicanait. Moi je descendais d'un high de coke. [...] Je ne me rappelle plus quel âge j'avais, mais je me rappelle que c'était le [5 juillet]. [...] J'ai sorti un couteau et puis je l'ai enfoncé dans le comptoir. Je lui ai dit : « Si tu mets encore tes mains sur moi, je te tranche la gorge et puis je te tire la *fucking* colonne vertébrale par la gorge. » [...] J'étais un peu violent avec lui. Il était violent avec moi. C'était du donnant donnant, mais c'est moi qui étais le plus violent. (Ethan)

Emily, de son côté, a contacté la police à la suite d'une attaque lorsqu'elle était préadolescente. Son oncle et son grand-père se sont fait arrêter et incarcérer pour leurs actions. Dans le cas de Justin, il a fait plusieurs tentatives de fugue pour finalement se réfugier auprès de services communautaires dédiés à la gestion de conflits familiaux.

Les événements décrits ci-dessus ne sont que quelques exemples de manières dont les relations familiales des participants·es se sont envenimées. Ils révèlent le rôle qu'occupe la famille et la manière dont il peut évoluer au cours des parcours de vie. Soumis à de telles conditions familiales dès l'enfance, l'adolescence a été pour plusieurs un moment de prise en charge. Leurs réactions de lutte ou de fuite devant la violence familiale sont des points

tournants qui font non seulement bifurquer leur trajectoire scolaire, mais aussi leur parcours de vie dans l'ensemble. Tous·tes les participants·es se sont éventuellement détachés de la famille pour se retrouver avec peu ou pas d'appui ou de reconnaissance. Par exemple, à la suite de son incident, Ethan a entamé un processus d'émancipation de sa famille qui l'a mené à s'inscrire auprès de la province pour recevoir de l'aide sociale et se louer un logement seul. Malgré la présence de ces services, il s'est trouvé avec peu de ressources et a éventuellement perdu son logement. Justin, de son côté, a choisi de ne pas retourner chez sa mère adoptive et a préféré se retrouver en situation d'itinérance. Dans son cas, le départ du foyer familial coïncide avec son départ de l'école. Emily, quant à elle, est restée avec sa famille même après que sa mère a suggéré qu'elle était responsable de son abus. Quelques années après sa dénonciation, ses parents l'ont expulsé de leur foyer parce qu'elle s'est fait incarcérer pour des problèmes de drogues.

Au début de l'étude, je n'anticipais pas qu'une section de mon analyse porterait sur la violence familiale. Ce thème s'est imposé au cours des entretiens. Il décrit l'effritement des liens de protection familiale. Pour la plupart, la famille n'offrait pas un espace sécuritaire où il était possible d'explorer et d'apprendre. Certains·es participants·es expliquent se sentir responsables des tensions familiales. Cela dit, iels racontent aussi que les parents devraient assurer la protection des enfants et que leurs parents n'ont pas rempli ce rôle suffisamment bien. Ultimement, ces expériences semblent avoir créé des tensions qui ont contribué à l'instabilité du milieu familial et qui ont aggravé les incertitudes qui définissent leurs parcours de vie. Elles les ont vulnérabilisés en limitant les opportunités pour le développement de la confiance nécessaire pour poursuivre leurs ambitions et pour faire face à la contingence au cours de leur parcours de vie.

5.2.2.2. Les problèmes de santé mentale des parents

En plus de la violence, plusieurs participants·es évoquent les problèmes de santé mentale de leurs parents pour décrire comment les conditions familiales ont participé à leur vulnérabilisation. Iels racontent le rôle qu'ont joué les troubles anxieux ou dépressifs de leurs parents et leur dépendance aux drogues ou à l'alcool au cours de leur parcours de vie. Des chercheurs·euses expliquent que ces problèmes seraient intimement liés à la violence (p. ex. Goodman et coll. 2009). Ils ajoutent à la détresse au sein du foyer familial et à l'insécurité vécue par les participants·es — ce qui a nui à leur affiliation scolaire en rendant l'école une préoccupation secondaire.

Les participants·es évoquent les problèmes de santé mentale de leurs parents pour expliquer qu’iels ne pouvaient pas toujours se fier sur elleux pour obtenir l’appui requis au cours de leur trajectoire scolaire. C’est ce qu’explique Stacey lorsqu’elle raconte son enfance. Selon elle, les problèmes dépressifs et anxieux de ses parents, particulièrement ceux de sa mère, auraient mené à son isolement — ce qui aurait participé au développement de problèmes à l’école.

Ma mère est née [dans les Prairies canadiennes], mais elle a grandi [dans la ville de Mahtâmini-kistikân]. Elle était dans les écoles résidentielles. [...] Son père était très abusif. Pas abusif, mais disciplinaire. Sa mère ne parlait pas vraiment l’anglais. Elle était très autochtone. Son père était très Français. [...] Ma mère a vécu des choses complètement folles. Il y a plein de choses qui se passent avec les femmes des Premières Nations. Tu sais ? Surtout quand elle était plus jeune. [...] Ma mère a été chanceuse. Elle a survécu. Mon père aussi. Ma mère a été torturée et violée et battue presque toute sa vie. Elle a le syndrome de stress post-traumatique. Elle est alcoolique. Elle ne fait confiance à personne. Elle a essayé de se tuer quand j’avais 14 ans. Ouais... de la vraie merde. (rire) Elle a tout eu. (Stacey)

Stacey explique que, puisque sa famille devait gérer plusieurs problèmes, elle ne pouvait pas s’attendre que ses parents s’intéressent à ses études. Lorsque je lui ai demandé si ses parents étaient présents pour l’aider, elle a expliqué qu’iels n’étaient pas dans une position pour le faire : « [ma mère] avait ses propres problèmes. [...] Mon père c’est juste que... il n’était pas très bon en anglais. » Plus tard, elle ajoute que son père avait lui aussi des problèmes de santé mentale et qu’il est peu présent dans sa vie.

Dans certains cas, les participants·es expliquent que les problèmes de santé mentale des parents ont influencé leur socialisation. Par exemple, Blake raconte qu’il devait être prêt à gérer les problèmes de dépendance aux drogues de sa mère, puisqu’ils se manifestaient de toutes sortes de manières.

[Ma mère] prenait plein de drogues et puis, comme... elle venait dans ma chambre à comme 2 heures du *fucking* matin en train de capoter parce qu’elle n’arrivait pas à trouver quelque chose qu’elle avait caché plus tôt. En train de *fucking* capoter en me demandant de me lever pour l’aider à le trouver. [...] [Elle prenait] un mélange de choses disponibles au comptoir à la pharmacie. Des choses que les gens vont se chercher et puis du crack et de la cocaïne qui lui faisaient perdre la boule au milieu de la nuit. Elle prenait le marteau et puis elle l’enfonçait dans le mur la nuit, dans ma chambre. Elle ne se rappelait rien le lendemain. (Blake)

La dépendance de sa mère ajoutait à un climat familial déjà précarisé par des difficultés économiques. Il déplore que sa mère « [... n’était] intéressée que par son chèque du gouvernement pour fumer du crack. » Selon lui, ce serait une des raisons pour lesquelles il

aurait eu des problèmes à l'école. Il croit qu'il aurait pu mieux réussir avec des parents plus travailleurs.

[J'aurais aimé avoir] des parents immigrants, parce que tous les parents immigrants que j'ai rencontrés, ils sont aisés·es (*well off*) et ils travaillent très forts tous les *fucking* jours pour s'assurer d'être là pour leur famille. C'est quelque chose que je ne connaissais pas en grandissant et je suis jaloux. (Blake)

Stacey explique aussi que les problèmes de santé mentale de sa mère et la précarité économique de sa famille ont influencé son développement.

Comme, je ne sais pas, ça fait partie de grandir, j'imagine. Ma tête n'était pas toujours là quand je grandissais. Comme, ma mère me gardait loin du monde. Comme, très isolé du monde. Comme, tu sais... C'est n'est pas d'une mauvaise manière. C'est juste qu'elle ne me laissait pas aller au parc, ou sortir. (Stacey)

Ces exemples dévoilent que le milieu familial offre aussi des outils qui favorisent ou qui défavorisent l'affiliation sociale et scolaire. Lorsque Stacey dit « ma tête n'était pas toujours là », elle suggère que l'isolement aurait nui à son développement social et intellectuel.

Plusieurs des participants·es adoptent un regard critique sur les comportements de leurs parents et racontent avoir dû s'adapter. Leurs récits dévoilent que les problèmes de santé mentale des parents ont limité leur capacité à offrir la reconnaissance qui favorise le développement d'outils qui permettent l'affiliation scolaire. Ils les auraient vulnérabilisés en limitant leur accès aux espaces et aux ressources qui offrent des opportunités pour développer la confiance nécessaire pour réaliser leurs ambitions.

5.2.2.3. La décomposition et la recomposition des familles

Les trajectoires familiales de plusieurs des participants·es sont caractérisées par de l'incertitude et de l'instabilité qui influence la trajectoire scolaire. Bon nombre d'entre iels expliquent que leur famille s'est décomposée et recomposée avec de nouveaux membres pendant leur enfance. Brian explique, par exemple, que les conflits entre ses parents ont entraîné une chaîne d'événements qui a défini le déroulement de sa vie.

[Mon père a plaidé coupable] d'avoir battu ma mère. En gros, à ce point-là, elle est disparue. Elle est juste disparue, comme ça. Je pense qu'elle s'est enfuie. [...] Ça fait que, j'étais avec l'*Aide à l'enfance* pour 3 mois avec ma sœur. On est allé dans une famille d'accueil très gentille dans le coin [du quartier Wemitigoozhiikaag], [rue Beardy.] [...] Ensuite, notre père est revenu nous chercher... Hum, ça ne leur a pas pris 1 an. Pendant ce temps, il est aussi retourné avec ma mère en essayant de nous ravoire... Même s'ils n'étaient pas censés être atour de l'un et de l'autre. Et puis, comme, *fucking* ... On est déménagé à [Bear Creek] et puis la merde a pris (*shit hit*

the fan) encore. La police m'a pris avec ma sœur pour nous apporter dans un foyer de groupe, je ne rappelle même pas où. [...] J'ai fini par perdre la *fucking* boule. J'avais comme 7-8 ans ou quelque chose comme ça. (Brian)

À la suite de cet incident, ses parents se sont séparés de nouveau et son père a formé un couple avec une autre femme. Brian est ensuite retourné vivre chez son père jusqu'à ce que ce dernier appelle l'*Aide à l'enfance* pour qu'il soit retiré de son foyer.

Mon père était comme « je ne peux pas gérer ça. » Je me suis fait transférer. Ils sont venus me chercher chez mon père au coin de [la rue Ninaantigwaaboo] et [de la rue Nolan], et puis ils m'ont apporté dans une maison d'accueil dans [le village de Mitigaag]. (Brian)

Pendant ce temps, Brian a changé d'école à plusieurs reprises et il a eu de la difficulté à s'investir dans ses études. Il a développé un tempérament violent qui a mené vers différents programmes d'éducation de l'enfance en difficulté.

Comme Brian, Hype raconte aussi une trajectoire familiale remplie de points tournants. Son parcours est défini par une succession de changements de foyers en lien avec les conflits familiaux. Dans son cas, son père l'a enlevé de sa mère sans avoir l'autorisation de l'emmener en Afrique.

[Mon père] m'a ramené à la maison quand j'avais 8 ans pour que je rejoigne les Forces spéciales parce qu'à la maison, [dans le pays natal de mon père], il n'y a pas vraiment d'écoles. L'école c'est pour les riches. [...] Il m'a ramené à la maison pour la guerre. (Hype)

Ensuite, sa grand-mère l'a ramené au Canada contre la volonté de son père pour le protéger de la violence à laquelle il était exposé avec son père. De là, l'*Aide à l'enfance* est intervenue pour le replacer avec sa mère qui souffrait de dépendance aux drogues et qui était membre d'un gang de rue.

Dans ces cas, la précarité économique des familles et les relations instables entre les parents, souvent caractérisés par la violence, accentuent l'incertitude vécue par les participants·es. Pour plusieurs, ces situations ont entraîné l'intervention de l'*Aide à l'enfance*. On les a retirés du foyer de leurs parents pour les envoyer chez des membres de la famille étendue, dans des familles d'accueil, ou dans des foyers de groupe. Ces points tournants dans leurs parcours ont déstabilisé leurs conditions de vie davantage et ont participé au façonnement d'un rapport au monde et à l'école caractérisé par la méfiance.

5.2.3. Les interventions de services paragouvernementaux

Comme plusieurs extraits ci-dessus l'évoquent, les parcours de vie de la plupart des participants·es comprennent des interventions de services paragouvernementaux autres que

l'école, comme l'*Aide à l'enfance*, les services de santé et les services policiers. En les évoquant, les participants·es décrivent des interventions parfois coordonnées avec l'école en réaction à des comportements inconformes aux normes sociales. Ces interventions semblent avoir comme objectif de surveiller et réprimander les enfants issus de milieux précarisés pour tenter de les « réadapter ». Elles participent à leur vulnérabilisation en provoquant des bifurcations dans leur parcours de vie qui entraînent davantage d'instabilité et d'incertitude.

5.2.3.1. L'Aide à l'enfance

L'*Aide à l'enfance* est le service paragouvernemental le plus souvent évoqué par les participants·es, autre que l'école. En l'évoquant, iels décrivent des espaces définis par une absence relative de ressources et de reconnaissance et racontent leur prise en charge comme un point tournant qui a accentué leurs difficultés matérielles, sociales, et émotionnelles. D'ailleurs, leur prise en charge par ce service est presque exclusivement racontée comme des événements qui ont déstabilisé davantage leur parcours de vie et qui ont participé au processus de rupture scolaire et à leur trajectoire vers l'itinérance — même si les interventions sont survenues à la suite de violence ou de négligence parentale. Les participants·es racontent s'être retrouvés·es encore plus démunis·es et isolés sans l'appui qu'offrait la famille.

Les multiples interventions de l'Aide à l'enfance ont marqué le parcours de vie de la majorité des participants·es. Il y en a qui sont pris(es) en charge lorsqu'iels n'avaient qu'un an tandis que d'autres ont eu leur premier contact à 12 ans. Pour Brian, l'intervention est survenue lorsqu'il avait 6 ans.

Disons que l'*Aide à l'enfance* est dans ma vie essentiellement depuis que j'ai 6 ans, je crois. Mes parents ne s'entendaient pas bien. Et puis la police a pris ma sœur et moi. Mon père a fait une tonne de... Il est allé et il a fait... excusez-moi, une tonne de programmes pour se prouver au système de justice... qu'il était capable de s'occuper de son fils, moi, et de sa fille, [Jen], ma sœur. (Brian)

Pour Brian, comme dans plusieurs autres, il s'agissait d'un point tournant. Il explique qu'on l'a placé dans un milieu qui n'offrait pas la reconnaissance nécessaire pour développer une estime de soi qui encourage la poursuite d'ambitions scolaires. Après plusieurs déplacements et l'éventuelle renonciation des droits parentaux de son père lorsqu'il avait 12 ans, on l'a déplacé de l'*Aide à l'enfance* vers des services de réadaptation en toxicomanie avant de retourner avec son père et de faire une fugue — ce qui coïncide avec son abandon scolaire. Il

raconte s'être enfui parce qu'il n'y retrouvait pas la sollicitude qu'il recherchait chez ses parents ou au sein de l'*Aide à l'enfance*.

La police a fini par me rechercher et toute cette merde. Euh... Ce qui m'a poussé c'est le fait que, comme, personne ne me voulait. J'avais l'impression que personne ne se préoccupait de mon bien-être. Iels voulaient juste me dire quoi faire quand j'étais plus jeune. C'est comme ça que je me sentais, tu vois ? Comme, je ne voyais pas le portrait dans son ensemble. Je me sentais juste, comme, « OK, t'es nouveau dans ma vie et t'essayes de me dire quoi faire. Mon père n'est pas autour présentement... » Là... Il y a cette nouvelle personne que je ne veux pas entendre. Ça fait que je vais juste m'enfuir (*I'm just going to fuck off*).
(Brian)

Bon nombre de participants·es ont vécu de telles expériences. Les transferts entre les foyers sont souvent décrits comme du rejet déshumanisant. Il s'agit d'expériences traumatiques qui demandent de se réorienter sans nécessairement offrir les ressources matérielles et sociales pour le faire.

À l'adolescence, ces prises en charge sont vécues par plusieurs participants·es comme des affronts à leur autonomie. En avançant dans leurs parcours, ceux qui ne sont pas incarcérés finissent dans des foyers de groupe — des espaces qui semblent organisés pour les surveiller plutôt que pour leur offrir du soutien. Mis à l'écart et dans un contexte défini par des relations hostiles, iels développent le sentiment d'être indésirables et préfèrent se diriger vers la rue.

Comme Brian le suggère, la prise en charge par l'*Aide à l'enfance* est aussi un événement qui peut provoquer des réflexions sur leur position sociale. Les participants·es racontent ces interventions comme des moments au cours desquels le peu de certitude et de stabilité que la famille offrait se seraient écroulées. Les propos de Jake sont révélateurs à cet égard. Il explique que sa vie familiale semblait normale avant l'intervention de l'*Aide à l'enfance*.

L'*Aide à l'enfance* est entrée et puis [l'intervenante] me dit « Hé, devine quoi mon garçon ? » [...] « Ce n'est pas normal ce que tu vis. Ta mère n'est pas bonne (*your mom is fucked*). » (rire) Et ça, ça m'a vraiment causé des problèmes. J'ai juste arrêté de travailler à l'école. [...] [C'était en 4^e, 5^e année.] [...] C'est comme j'ai dit. C'est comme « Hé, devine quoi garçon ? Rien ne fonctionne ici, tu comprends ? » [...] J'étais inquiet et préoccupé pour ma mère parce que, pour elle, les choses ont vraiment dégringolé après qu'ils m'ont pris. [...] J'étais à peu près tout ce qu'elle avait pour s'agripper. Ça fait qu'elle s'est juste plus embarquée dans tout. Elle a fini par aller en prison pour quelques mois et puis des choses comme ça. (Jake)

Dans son cas, cette expérience a eu un impact tangible et immédiat sur sa réussite scolaire. Il a eu de la difficulté à s'ajuster à sa nouvelle réalité.

J'ai eu une enfance un peu compliquée. L'*Aide à l'enfance* est venue me chercher pour que je ne sois plus sous la responsabilité à ma mère quand j'avais 10 ans [...] Avant ça, j'avais des B+ et des A, ou quelque chose de genre [...] Après ça, j'ai arrêté de travailler à l'école. J'ai juste, tu sais, arrêté (rire). [...] J'avais autre chose en tête. (Jake)

L'intervention a provoqué chez Jake une prise de conscience sur la marginalité de sa famille. En se sentant comme un cas spécial qu'on devait prendre en charge, il a développé un sentiment d'infériorité par rapport à ses pairs issus de familles plus aisées. Il s'agit d'une bifurcation qui l'a séparé de sa mère et qui a bouleversé son rapport au monde.

La plupart des participants·es racontent qu'à la suite de leur prise en charge par l'*Aide à l'enfance* leur situation s'est aggravée. Certains·es décrivent ces expériences comme un déracinement qui déstabilise davantage leurs parcours de vie. Max explique, par exemple, que le système l'a déchiré de sa communauté pour le placer dans un foyer de groupe qu'il décrit comme contraignant.

J'ai demandé de me faire changer de famille d'accueil parce qu'ils se foutaient de moi, si je vivais ou si je mourais. Et j'ai testé ma théorie un jour. Ils m'ont regardé en plein visage pendant que j'avais une ceinture autour du cou, et je n'étais pas quelqu'un de suicidaire. J'étais juste à bout de nerfs. Ils m'ont juste comme regardé en plein visage et ils étaient comme... Ils ont continué ce qu'ils faisaient. Ils faisaient ce qu'ils faisaient. Ils étaient peut-être d'ici au mur là de moi (pointe au mur l'autre côté de la pièce). À ce point, j'étais comme « OK, je ne peux pas être autour d'elleux. Je vais leur faire du mal. » Je les aurais attaqués. Je n'avais pas de choix. Je ne savais plus quoi *fucking* faire. Ce n'est pas correct ! Ça fait que j'ai demandé de me faire changer de maison et ils ont décidé de me dire qu'il y avait des chances qu'on me déménage loin et je ne savais pas ce que ça voulait dire... (Max)

À la suite de son transfert, il a perdu son emploi, sa copine, et son réseau social, puisqu'il n'est jamais retourné dans sa communauté d'origine. Il est plutôt resté dans un foyer de groupe à Ottawa où on l'a inscrit dans une nouvelle école. Son récit décrit l'hostilité qu'il a vécue dans ce foyer. Il décrit un sentiment de ne jamais être en sécurité et devoir toujours être aux aguets.

Il y a plein de personnes qui étaient dans des foyers de groupe qui sont mortes ou en prison en ce moment parce qu'il y a plein de choses de cachées. Plein de choses que les gens cachent. Je regardais les employés tous les jours. Ils s'assoiaient là et ils riaient et demandaient pour un verre d'eau pendant qu'il y en a une qui était pratiquement en train d'étrangler un jeune de 11 ans. Pendant ce temps, les 3 autres... et le jeune qui crie « enlève-toi de sur moi. » Je suis presque intervenu pour mettre mon pied dans le visage à tout le monde. (Max)

D'ailleurs, aucun des participants·es n'évoque des expériences positives au sein de l'*Aide à l'enfance* — particulièrement au sein de foyers de groupe. Ils expliquent tous être victimes de négligence et avoir eu de la difficulté à se trouver des espaces de tranquillité.

Même les interventions les mieux organisées sont racontées comme des expériences déshumanisantes qui entraînent un sentiment d'aliénation. Ari, évoque ce sentiment lorsqu'elle dit : « [...] il y a trop de personnes qui me disent qu'ils veulent mon bien (*told me they gave a shit about me*). » Elle décrit sa déception par rapport à un système qui ne tient pas ses promesses. Comme plusieurs autres participants·es, ses expériences l'ont mené à ne plus croire que les choses pouvaient s'améliorer et à percevoir le système de l'*Aide à l'enfance*, tout comme l'école et les autres services paragouvernementaux, comme des systèmes de surveillance qui ne cherchaient qu'à les contrôler — des systèmes qui n'offrent pas les outils nécessaires pour réussir leur affiliation sociale.

5.2.3.2. La réadaptation et la répression

Autre que l'*Aide à l'enfance*, l'État est aussi intervenu dans la vie des participants·es par l'entremise d'interventions médicales et policières. Ces interventions semblent avoir participé à leur vulnérabilisation en déstabilisant leurs trajectoires scolaires et en les excluant des espaces qui permettent l'affiliation sociale et scolaire. Il s'agit d'expériences qui ont fait bifurquer les parcours de vie de plusieurs en accentuant leur marginalisation.

Dans certains cas, l'adoption de comportements inconformes aux normes sociales, tels que des comportements violents, les fugues, ou la consommation de drogues, a entraîné des interventions psychologiques ou psychiatriques. Par exemple, Blake raconte avoir été envoyé dans un hôpital psychiatrique après s'être enfui d'un foyer de groupe.

Où est-ce que je suis allé en 8^e année ? Est-ce que j'allais encore à l'école élémentaire [Ajidamoo] ? Parce que j'étais dans un foyer de groupe un moment donné. Comme on m'a placé dans un... J'étais dans comme un édifice de [l'Hôpital Royal d'Ottawa (hôpital psychiatrique)] si tu as déjà entendu parler de ça. Ce sont des édifices ronds, en forme de tarte, dans le temps. C'est un peu comme des centres de détention pour des jeunes et ils ont leur propre système scolaire. Je suis allé à cette école et ensuite dans un foyer de groupe à [Waasa Aki]. (Blake)

Comme lui, Ethan raconte qu'on l'a envoyé en hôpital psychiatrique à la suite de tentatives de suicide.

Ils m'ont... On m'a mis dans [l'Hôpital Royal] quelques fois [l'Hôpital] Civic [et le Centre hospitalier pour enfant de l'est de l'Ontario] parce que je veux me tuer depuis toujours. [...] Je ne me rappelle pas [de la première

fois], mais je me rappelle m'être choqué et d'avoir brisé une chaise sur la tête d'un employé [de l'Hôpital Royal.] (Ethan)

Bien qu'ils reconnaissent l'utilité de ces services et plusieurs expliquent être reconnaissants·es de ceux qu'ils ont reçus, ces participants·es sont d'avis qu'ils servent à surveiller les enfants que d'autres services, comme l'*Aide à l'enfance*, ne sont pas arrivés à contrôler.

Les expériences décrites ci-dessus sont surtout survenues au cours de l'enfance. À l'adolescence, iels racontent plutôt que leurs comportements étaient criminalisés. Emily explique, par exemple, qu'elle s'est fait placer en centre de détention parce qu'on soupçonnait qu'elle avait l'intention de vendre de la drogue. Hype, de son côté, est allé en prison lorsqu'il était en 11^e année à la suite d'événements violents. Son incarcération est survenue à la suite de sa sortie de détention pour des activités avec le gang de rue de sa mère après que l'*Aide à l'enfance* l'a retiré du foyer de sa grand-mère.

Je suis allé en prison pour environ 2 mois. Ensuite, ils nous ont laissés aller... [...] [Après], ils sont revenus et ils m'ont arrêté avec toutes les accusations. Ils m'ont laissé aller sur toutes les accusations. J'étais sous caution. Ils m'ont dit « OK, retourne à l'école. » Ils m'ont envoyé à [un centre] pour être en réadaptation pour ma toxicomanie en 11^e année. (Hype)

Dans son cas, comme pour d'autres qui ont adopté des comportements criminalisés, sa trajectoire scolaire est interrompue le temps de régler les problèmes avec la loi. Même si les centres d'incarcération juvénile offrent des programmes scolaires, cette expérience a mené à la fin de sa scolarité. À sa sortie du centre, il s'est inscrit à une école pour adulte, mais il ne s'y est jamais présenté. Ce fut son dernier contact avec le système scolaire. Les inquiétudes associées à une vie précarisée par l'itinérance supplantaient son désir d'aller à l'école.

Plusieurs des expériences racontées par les participants·es décrivent les interactions entre les approches médicales et judiciaires. Dans certains cas, la criminalisation a mené vers des programmes de réadaptation. Par exemple, on a envoyé Zach dans un centre de réadaptation pour la toxicomanie à la suite d'ennuis avec la loi.

[Je travaillais à un restaurant] comme aide-serveur. J'ai travaillé là pour comme 1 an et 3 mois. Je me présentais tous les jours à l'heure. J'avais mon propre appartement au [YMCA] et tout. Mais, après je suis tombé dans les drogues et c'est allé en dégringolant, en dégringolant, en dégringolant. [...] J'ai juste arrêté d'aller [au travail.] [...] J'ai arrêté d'aller à l'école encore. J'ai arrêté de tout faire. La seule chose qui me préoccupait était de me geler la face. Je me suis fait arrêter. Je suis allé en prison pour 8 mois pour agression armée. [...] Je vendais des drogues aussi. Ils ont pris

mes drogues, ça fait que je ne pouvais plus me geler. Ça fait que je devais aller en réadaptation et en prison. (Zach)

Jake, de son côté, raconte être placé en réadaptation pour bien paraître devant les tribunaux.

Quand j'avais 16 ans, je suis allé en réadaptation pour mes propres problèmes de drogues ou *whatever*. [...] [Je suis allé] en lien avec des accusations que j'ai reçues quand j'ai lancé [une poubelle à travers la fenêtre de l'école.] Mon avocat a suggéré que « Hey, si tu vas en réadaptation, ça va mieux paraître. Ils ne te donneront pas autant de probation », et ce genre de chose. Ça fait que j'étais comme, « OK, oui. » C'est ce que j'ai fait. [...] [Ils] avaient un programme scolaire là ou *whatever*. Ça fait que mes enseignants·es à la maison, à [l'École élémentaire Amikozow], envoyaient le curriculum aux enseignants·es en réadaptation. Ensuite, je travaillais pendant les heures d'école là-bas. [...] [J'ai probablement fait plus travail là] (rire) parce que je n'avais rien d'autre à faire. (Jake)

Ces expériences dévoilent que de tels séjours peuvent parfois substituer l'incarcération. Il s'agit d'interventions qui semblent avoir l'objectif d'offrir des outils pour qu'iels adoptent des comportements normatifs.

Les participants·es identifient ces expériences comme des bifurcations dans leur parcours de vie qui mettent la table pour non seulement la rupture scolaire, mais aussi l'itinérance. Dans le cas d'Emily, sa famille l'a expulsé du foyer parental à la suite d'une arrestation. À sa sortie de détention, elle n'est pas arrivée à se trouver du logement et est déménagée dans une nouvelle ville pour essayer de trouver de la stabilité. Elle n'est pas arrivée à se trouver du logement stable, autre que pendant les quelques années après avoir donné naissance à un enfant que l'Aide à l'enfance a éventuellement pris en charge. Dans le cas de Jake, son séjour en réadaptation est un événement déclencheur qui a provoqué son retrait de l'école. Pour Max et Zach, l'arrestation a provoqué une bifurcation dans la trajectoire scolaire tout comme dans leur parcours de vie.

Les différences entre les interventions me permettent d'appuyer l'idée évoquée tout au long de l'analyse que la période de l'enfance, surtout au primaire, et celle de l'adolescence se distingue par la manière dont les autorités scolaires et extrascolaires ont réagi aux comportements des participants·es. Il semblerait qu'iels ont surtout été pris en charge par le système médical au cours de l'enfance parce que l'on perçoit qu'iels ne sont pas nécessairement responsables de leurs actions. Cette approche semble avoir comme objectif de cultiver l'autonomie des patients·es pour leur permettre de mieux intégrer la société. Malgré cela, il y en a qui perçoivent ces soins, particulièrement les soins psychiatriques, comme de la répression. À l'inverse, les discours qui veulent que l'adolescent·e se responsabilise pour ses

actions ou qu’iel subisse les conséquences pour l’adoption de comportements inconformes aux normes sociales semblent justifier la répression vécue par les participants·es au cours du secondaire. Au cours de cette étape de leur vie, les comportements qu’iels adoptent sont généralement plus dangereux, comme le manifestent certains exemples de violence décrits ci-dessus. À cet égard, la notion de sécurité publique semble aussi servir à justifier leur répression. Cette approche ne semble donc pas permettre aux jeunes personnes de cultiver l’autonomie nécessaire pour qu’iels se conforment aux exigences de l’école. Elle contribue plutôt à forger de la distance entre ceux qui adoptent des comportements inconformes et les organismes qui exigent la conformité, comme l’école, ce qui limite les opportunités pour développer la confiance nécessaire pour naviguer dans ces milieux.

5.2.4. La présence d’adultes soucieux de leur bien-être

Malgré les images plutôt chaotiques des parcours de vie des participants·es décrites ci-dessus, il y a des extraits de récits qui décrivent des périodes de tranquillité. L’analyse de ces épisodes me permet de réitérer l’idée que la précarité socioéconomique que rencontrent les participants·es a nui au façonnement d’un rapport à l’école qui favorise la réussite scolaire. Les participants·es décrivent ces expériences comme des interludes au cours desquels iels sont arrivés·es à s’investir dans leurs études. La comparaison de ces quelques moments et des passages qui évoquent la frénésie des parcours de vie dévoile l’importance que peut prendre la stabilité des conditions de vie au cours des trajectoires scolaires. Les récits des participants·es qui ont tiré profit de cette stabilité sont évocateurs des processus de vulnérabilisation qui se produisent sur l’ensemble des parcours de vie — particulièrement dans les parcours des participants·es qui n’ont pas eu accès à ce répit.

Quelques participants·es racontent des moments de leur vie au cours desquels iels ont eu accès à des conditions de vie plus favorables. Blake explique, par exemple, que sa vie a changé lorsque sa mère a rencontré un homme qui avait un travail stable et une maison.

[Mon père biologique] a fui à moitié chemin durant la grossesse. Ensuite, à un certain point après ma naissance, [ma mère] a commencé à fréquenter un gars qui s’appelait [George], un chauffeur de camion. Il est éventuellement mort. Il était dans un camion à deux citernes et [il a eu un accident.] (Blake)

Ari, de son côté, raconte avoir reçu de l’aide d’un couple lorsqu’elle s’est enfuie de son foyer de groupe et qu’elle s’est retrouvée dans la rue.

[Jacqueline et Suzanne...] Elles sont techniquement mes mères maintenant, mais dans le temps c’étaient des étrangères qui me voyaient me promener en ville et qui m’ont demandé, comme, « as-tu un endroit pour dormir ? » Moi, je leur ai dit que non. Ça fait que je dormais chez elles et elles m’ont

adopté. [...] Après un bout de temps, elles ont dit « c'est assez. On cherche un enfant de toute manière. Pourquoi ne viens-tu pas vivre avec nous ? » [...] Elles savaient [que j'étais dans un gang] bla bla bla, et elles essayaient de garder ça sous contrôle. Elles ont réussi pour un petit bout. [...] Elles étaient vraiment bien. Elles m'ont inscrite à [l'école secondaire William Commanda.] Elles m'ont inscrite à [l'école secondaire Basil H. Johnston.] Elles n'étaient vraiment pas contentes quand j'ai abandonné. Ça fait qu'elles m'ont reniée pour un bout de temps. [...] [C'était difficile,], mais j'étais comme « De la merde. Je vais juste retourner au centre-ville » Puis, je suis parti. (Ari)

Ces exemples dévoilent l'existence de points tournants positifs dans les parcours des participants·es. Le nouveau copain de la mère de Blake lui a offert de la stabilité comme il n'avait jamais connue. Cela dit, comme Ari qui raconte que les efforts de ses « nouvelles mères » ont fonctionné « pour un petit bout », ces expériences étaient de courte durée. Dans tous les cas, les participants·es ont retrouvé des conditions de vie instables à la suite de conflits ou de tragédies qui ont fait bifurquer leurs parcours.

Quelques participants·es décrivent les bénéfices de leur transition vers le foyer d'une grand-mère capable de leur offrir plus de stabilité. John raconte, par exemple, que même s'il était frustré que sa mère l'ait envoyé vivre chez sa grand-mère, le temps passé chez elle lui a permis de trouver plus de soutien et de reconnaissance. Il explique que « Pour les deux premières années, c'était très bien. J'ai aimé vivre avec ma grand-mère. » Il raconte même avoir eu quelques réussites scolaires grâce à elle.

Je pense que le temps où j'ai eu le plus de succès [scolaire] était quand j'étais avec ma grand-mère parce que, comme, elle était toujours sur mon dos à propos de l'école. Comme, elle s'assurait que je fasse ce que je devais faire. Elle allait littéralement à l'école et s'assoit dans mes cours pendant que j'étais là. [...] Comme, elle et l'enseignante, elles étaient proches. Après ça, elles se parlaient à propos de plein de choses. Elles avaient le numéro de téléphone de l'autre et des choses comme ça. (John)

Comme Zach qui raconte que les parents de son ami lui offraient un milieu qui favorisait son affiliation scolaire, la grand-mère de John a fait son possible pour l'aider à réussir à l'école. Dans ces cas, comme dans d'autres, les participants·es ont retrouvé des endroits qui offraient plus de moyens financiers et qui offraient plus d'appui. Il s'agissait de refuges de la précarité de leur situation précédente.

L'exemple de Jake est particulièrement évocateur de la manière dont les transitions de foyers peuvent influencer l'expérience scolaire. Né d'une mère de 16 ans qui avait peu de moyens et d'un père peu présent qui a refait sa vie avec une autre famille, il a été retiré de la garde de sa mère par l'*Aide à l'enfance* pour être placé avec sa grand-mère à l'âge de 10 ans. Là, il a eu

accès à plus de ressources matérielles et de soutien. Il raconte que, contrairement à sa mère, sa grand-mère démontrait de l'intérêt pour ses études.

C'est que, elle s'assurait toujours, premièrement, que j'étais pour aller [à l'école]. Comme, je ne pouvais pas rester à la maison le matin parce qu'elle s'assurait que je me rendais à l'école. [...] Particulièrement quand on vivait dans [le quartier de Amiko-giba'igan.] On a déménagé juste à côté de [l'école Amikozow.] J'étais à 5 minutes à pied, même pas. (Jake)

Il explique que cet encadrement lui a permis de s'investir à l'école, ce qu'il n'était pas arrivé à faire avant. Même s'il avait toujours de la difficulté à répondre à certaines normes de performance scolaire, sa grand-mère lui offrait la confiance nécessaire pour qu'il s'investisse dans ses études et qu'il développe de l'autonomie.

Dans tous les cas, les transitions vers des milieux plus stables semblent offrir de l'espoir en plus d'outils qui favorisent l'affiliation scolaire. De la même manière, la perte de cette stabilité à la suite de transitions vers d'autres milieux semble nuire à l'affiliation scolaire. D'ailleurs, Blake raconte que « [...] la seule fois que j'ai vécu dans une maison c'était chez [George.] » Après la mort de [George] dans un accident de route, il a perdu cette stabilité et est retourné vivre dans des conditions précarisées avec sa mère. De la même manière, après être retourné vivre avec sa mère, John a cessé de prendre ses médicaments pour son TDAH, puisque, selon sa mère, la marijuana est plus efficace pour gérer cette condition. Ses problèmes scolaires se sont ensuite décuplés. Hype est aussi retourné chez sa mère après que sa grand-mère devienne malade. Là, il s'est investi dans le crime organisé. Ces expériences ont participé au façonnement d'une conscience croissante de la précarité des conditions familiales. Elles ont contribué à l'accumulation de frustrations et de découragements, et au façonnement d'un désir d'abandon scolaire.

Les passages ci-dessus dévoilent aussi qu'il y a des participants·es qui n'ont pas profité de ces interludes de tranquillité. Leurs récits décrivent une absence chronique de liens sécurisants. Ils dévoilent des conditions qui limitent les opportunités pour poursuivre des ambitions conformes aux normes scolaires. Les passages qui décrivent le soutien d'adultes soucieux de leur bien-être dévoilent que de telles transitions peuvent offrir aux enfants les conditions sociales pour développer des formes d'autonomie qui encouragent l'exploration des différentes possibilités sans le souci que l'échec ou le rejet fassent bifurquer leur trajectoire scolaire ou leur parcours de vie.

L'expérience d'Ari dévoile bien comment l'instabilité et l'incertitude des parcours peuvent influencer les trajectoires scolaires.

Biographie 4 — Ari

Ari est une femme de 24 ans née en Europe de l'Est qui dort dans le sous-sol d'une église. Elle a été adoptée 3 fois au cours de sa vie — par un couple américain qui était violent lorsqu'elle avait 3 ans, par un couple de Halifax qui avait des moyens modestes lorsqu'elle avait 7 ans, et par un couple aisé d'Ottawa lorsqu'elle avait 14 ans. Elle est arrivée à Ottawa de la Nouvelle-Écosse à l'âge de 11 ans lorsque l'*Aide à l'enfance* l'a placé dans un foyer de groupe. C'est à ce moment qu'elle commence à remettre en question son identité de genre. Au moment de l'entretien, elle s'apprêtait à commencer des soins d'affirmation de genre.

À l'âge de 7 ans, elle a été diagnostiquée avec un trouble de l'attachement et à d'autres moments avec un trouble de déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH), un trouble de personnalité limite, un trouble dissociatif de l'identité, et de la schizophrénie. Ces troubles ont influencé son parcours de vie. Elle a raconté plusieurs incidents en lien avec ces problèmes qui semblent avoir nui à son expérience scolaire — de la famille américaine qui préférait la prière aux médicaments pour le TDAH à la famille d'Halifax qui a contacté l'*Aide à l'enfance* parce qu'ils n'arrivaient pas à gérer ses comportements violents et la famille à Ottawa qui a perdu l'espoir de pouvoir l'aider.

Ses expériences scolaires varient beaucoup. Elle explique avoir aimé l'école au primaire à Halifax parce qu'elle aimait les enseignants·es et que l'école permettait de s'évader d'une situation familiale déplaisante. À ce moment-là, elle fréquentait un groupe d'amis·es avec qui elle faisait de mauvais coups. C'est après son déménagement à Ottawa que sa vie a bifurqué pour l'éloigner de l'école et la rapprocher de la rue. Dans le foyer de groupe, elle s'est fait des amis·es qui fréquentaient des gangs de rue et s'est mêlée à leurs activités. À ce moment, elle fréquentait une école primaire, mais n'aimait pas l'expérience. Elle tombait fréquemment endormie en classe et ne se présentait parfois pas à l'école. Le personnel devait appeler la police pour la retrouver. Elle a aussi tenté de s'enfuir du foyer de groupe à plusieurs reprises et la police devait la ramener. Ce n'est que lorsque le foyer de groupe a fermé quand elle avait 12 ans, qu'elle s'est réfugiée dans les rues du centre-ville d'Ottawa. À ce moment, un couple retraité l'invitait parfois pour la nourrir et offrir une douche. Ce couple l'a finalement adoptée, ce qui lui a permis de continuer sa scolarité. Malgré l'appui de ses parents pour qu'elle participe à l'école et qu'elle ait du succès, elle a

fini par se tourner vers la rue. Pendant ce temps, elle continua à sécher ses cours, et vendait de la drogue à l'école. Elle s'est même fait prendre par la police à quelques reprises. Elle explique avoir eu beaucoup de difficulté à se faire des amis·es à l'école, et vouloir continuer à s'associer à ses amis·es de la rue. Son départ de l'école s'est fait à la fin de la 9^e année après s'être fait expulser de la maison parce que ses mères désapprouvaient de son style de vie. Sans espoir de pouvoir bénéficier de l'école, elle s'est investie davantage dans la rue — là où elle se sent acceptée et peut faire de l'argent.

5.3. Un système scolaire mal adapté aux réalités des participants·es

Jusqu'ici, j'ai expliqué comment les conditions extrascolaires participent au processus de vulnérabilisation qui nuit à l'affiliation scolaire. Cela dit, cette vulnérabilisation n'est pas uniquement le produit de conditions extrascolaires. Les récits des participants·es dévoilent aussi comment le système scolaire y participe, notamment en omettant de reconnaître l'influence des conditions sociales auxquelles sont confrontés les élèves les moins favorisés sur les trajectoires scolaires. Iels décrivent un espace peu compatible à leurs réalités socioéconomiques. Comme d'autres, Zach suggère que l'école s'organise autour de la présomption que tous les élèves ont accès à certaines conditions de vie.

[Les chances de réussite ne sont pas égales] à l'école publique, mais à l'école alternative, elles le sont. C'est parce que l'école alternative a des programmes de petits-déjeuners et des banques alimentaires. Alors, à l'alternative, oui. [...] À mon avis, à l'école régulière, comme, il a un, comme... Tu sais ? Tu dois te conformer à la société. Ça fait que tout le monde pense que tu as eu ton petit-déjeuner le matin. [...] Tout le monde pense que lorsque tu retournes à la maison tu as une collation ou quelque chose comme ça, mais il y a plein de personnes qui n'ont pas ça. [...] C'est la même chose pour les vêtements. Comme, à l'école normale, plein de gens que je connais n'avaient que quelques morceaux parce qu'ils ne pouvaient pas s'en payer d'autres. (Zach)

Ari aussi explique que l'école n'est pas adaptée aux réalités des enfants issus de milieux socioéconomiques moins favorisés.

Je pense que l'école est destinée aux personnes qui peuvent s'asseoir et étudier pour avoir de bonnes notes. Je pense que les jeunes de la rue, les jeunes dans des gangs, les jeunes toxicomanes ont un impact négatif sur leur taux de succès. Pour elleux, je pense que c'est plus difficile parce qu'ils n'ont pas accès à beaucoup de services pour, comme, l'école, tu comprends ? Je pense que je suis l'exemple parfait de quelqu'un qui va à l'école et qui a besoin de s'asseoir dans une classe pour 6 heures pour étudier des sujets, mais, en même temps, qui est inquiète de ce qui se passe au centre-ville. [...] Leur tête est... Comme, pour quelqu'une qui peut s'imaginer retourner vers une belle maison et puis qui n'a qu'à s'inquiéter

de ses jeux vidéo plus tard, ils sont capables de se concentrer là-dessus. Ça fait que je pense que l'école est vraiment biaisée [en faveur de ces élèves-là.] (Ari)

Comme Zach, Ari explique que ces milieux ne reconnaissent pas ses difficultés socioéconomiques. À cet égard, les participants·es ont décrit des services scolaires mieux adaptés aux réalités d'élèves issus de milieux plus favorisés.

Ces extraits suggèrent que l'école tiendrait pour acquis que tous les élèves ont accès à un minimum de ressources économiques et d'appui parental, et que la réussite scolaire est leur préoccupation principale. J'ai déjà expliqué comment l'absence de ces ressources participe à la vulnérabilisation des participants·es. En reproduisant des discours qui ne sont pas inclusifs de la réalité de certains élèves et en reconnaissant rarement qu'il y a des élèves qui n'ont pas accès à de telles conditions sociales, l'école semble construire des frontières symboliques qui organisent ses espaces et qui marginalisent les enfants issus de milieux défavorisés. Elle exige la conformité de ceux qui ne sont pas équipés·es pour se conformer aux normes établies. Ethan et Jake décrivent ces divisions en évoquant le même dicton — « Tout le monde est un génie. Mais si vous jugez un poisson par sa capacité de grimper un arbre, il vivra toute sa vie en croyant qu'il est stupide. » Ce dicton est employé pour décrire la désaffiliation scolaire que vivent les élèves issus de milieux moins favorisés. Ethan dit : « Ça fait que, comme, [le poisson] vit dans l'eau. Ne devrais-tu pas montrer au poisson comment vivre dans l'eau ? » Jake, de son côté, explique qu'il n'arrivait pas à se conformer.

Je veux dire, tu peux me demander de m'asseoir en classe et de noter des choses ou *whatever* toute la journée. Impossible que je puisse le faire. [...] Tout le monde apprend différemment. Tout le monde est fier de différentes choses. Comme, tout le monde est attiré à différentes choses (Jake)

Max, de son côté, évoque ces inégalités plus explicitement que les autres. Selon lui, la mission de l'école serait de créer des citoyens·nes et des travailleurs·euses dociles, ce qu'il trouve aliénant. Il est d'avis qu'elle n'offre pas des espaces sécuritaires à ceux qui ont des « besoins spéciaux » parce qu'elle néglige de tenir compte des circonstances qui engendrent leurs besoins. Elle n'arriverait donc qu'à reproduire les inégalités sociales en favorisant l'éducation des élèves issues de milieux plus favorisés.

Ces observations permettent de renverser la logique qui veut que ce soit la responsabilité des familles de fournir les outils aux enfants pour assurer leur réussite scolaire. Comme plusieurs penseurs de l'école l'ont suggéré (p. ex. Bourdieu, 1966; Bourdieu et Champagne, 1992; Bourdieu et Passeron, 1964; 1970; Bernstein, 1960; 1977), l'école semble être un vecteur de

reproduction sociale. À cet égard, les récits des participants·es permettent de mieux cadrer la conversation sur la vulnérabilisation de leur trajectoire scolaire. Iels décrivent un système qui exclut ceux qui n'ont pas les mêmes ressources que les élèves qui viennent de familles « normales ». Iels donnent aussi des indices sur le fonctionnement de ce système et dévoilent les manières dont les inégalités sociales s'opèrent à l'école — notamment pour les élèves pris en charge par l'*Aide à l'enfance* et ceux qui reçoivent peu ou pas d'appui parental. Malgré l'existence de programmes d'éducation de « l'enfance en difficulté », il semble y avoir peu de programmes scolaires dont l'objectif est de réduire les inégalités sociales. En négligeant de reconnaître les manières dont ces inégalités influencent l'affiliation scolaire, elles cristallisent la vulnérabilisation des élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés.

Il faut faire attention pour ne pas confondre le système scolaire et les actions ou les intentions d'individus. Quelques participants·es expliquent avoir rencontré des membres du personnel scolaire qui reconnaissaient leurs difficultés socioéconomiques. Iels racontent les actions bienveillantes d'adultes incapables de modifier des systèmes qui contribuent aux processus de vulnérabilisation qui ont influencé leurs expériences scolaires. Stacey explique, par exemple, que sa conseillère en orientation a tenté de l'aider à gérer ses difficultés socioéconomiques — ce qu'elle a qualifié d' « étrange. »

[Ma conseillère en orientation] était un peu étrange. Celle que j'avais était un peu étrange. Comme, elle était toujours très directe avec moi et notre relation est devenue très personnelle. Nous ne nous entendions pas bien au début, mais j'ai fini par l'apprécier parce que, comme, je voyais qu'elle essayait de m'aider. Il y avait des moments que, comme, je ne disais rien parce que je savais qu'elle voulait juste m'aider. Comme, elle m'a littéralement donné à moi et à ma mère 400 \$ en carte cadeau pour le Walmart. Elle savait que nous avions de la difficulté. [...] Elle savait que je voulais être en santé et en forme, mais que ma mère me gâtait un peu trop en grandissant. Comme, je mangeais toujours de la nourriture de restaurants rapides. Ça fait que j'étais un enfant obèse. Je pesais comme 280 livres. Ça fait qu'elle et son mari me préparaient des *smoothies* aux fruits santé tous les matins. Elle me sortait de mes cours. Elle m'apportait un sac de fruits et, comme, un petit-déjeuner, et, comme, des *milkshakes*. Elle me demandait de lui ramener à l'heure du dîner, tu comprends ? (Stacey)

Cette attention spéciale révèle à quel point Stacey était un cas exceptionnel parmi ses collègues de classe. Elle dévoile aussi que certains membres du personnel scolaire reconnaissaient l'influence de ses difficultés socioéconomiques sur sa trajectoire scolaire, mais qu'ils disposaient de peu de leviers organisationnels pour remédier aux problèmes.

Il ne faut pas croire non plus que l'école ne reconnaît pas certaines de ces inégalités. Des extraits de récits suggèrent qu'il existe des programmes qui cherchent à les adresser, mais que le système scolaire ne s'adapte pas nécessairement à ces réalités. Iels évoquent des programmes de soutien qui accentuent le statut exceptionnel des élèves issus de milieux défavorisés et qui contribuent à leur marginalisation. Par exemple, les passages sur les expériences dans les écoles alternatives permettent de comprendre qu'il y a des écoles qui offrent des services spécifiquement destinés aux élèves issues de familles socioéconomiques défavorisées comme des banques alimentaires et des services de repas gratuits. Ces écoles modifieraient aussi les normes des performances pédagogiques des élèves pour les laisser travailler à un rythme qui leur convient. Il s'agirait toutefois d'écoles pour les « décrocheurs·euses » qui cristallisent la position marginalisée des élèves qui l'occupent. Je reviens sur cette idée au cours du chapitre 7.

Plusieurs récits, comme celui de John, dévoilent un système inéquitable qui catégorise les élèves à la fois selon la performance scolaire et les origines socioéconomiques.

Biographie 5 — John

John est un homme blanc de 19 ans qui utilise des services pour adultes sans domicile fixe. Il est issu d'un foyer monoparental où il a grandi avec une mère propriétaire d'une petite entreprise de services ménagers et une grande sœur qui venait parfois vivre à elleux. Sa famille vivait dans un appartement subventionné et avait des problèmes financiers. Il n'a jamais rencontré son père et explique aimer sa mère et sa grand-mère, mais entretenir des relations parfois difficiles avec elles. Lorsqu'il avait 7 ans, iels sont déménagés·es à Ottawa, en provenance d'une ville de l'Est ontarien, pour suivre sa grand-mère. À 9 ans, après quelques conflits avec le copain de sa mère, il a emménagé dans la maison de sa grand-mère où il a vécu plus de stabilité et reçu davantage d'appui. Ensuite, à 14 ans, il retourna vivre avec sa mère avant d'être expulsé de son foyer à l'âge de 18 ans.

Plusieurs facteurs, dont sa situation familiale et des difficultés scolaires, semblent avoir influencé la trajectoire scolaire de John. Diagnostiqué dès l'enfance avec un trouble de déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH), John a parfois accepté de prendre ses médicaments et a choisi de consommer de la marijuana pour gérer cette condition à d'autres moments. À l'école, il se décrit comme le « jeune achalant » et explique avoir eu de la difficulté à se faire des amis·es. Il explique aussi avoir été victime d'intimidation en

lien avec une difformité de la poitrine et ses appareils auditifs. Dans l'ensemble, il n'a pas aimé l'école puisqu'il était souvent en conflit avec les autres élèves et le personnel scolaire. La seule période qu'il décrit positivement est lorsqu'il habitait chez sa grand-mère, en fin de primaire (de la 6^e à la 8^e). Il explique que pendant cette étape scolaire les enseignants·es étaient attentifs, qu'il avait commencé de nouveaux médicaments pour son TDAH, et que sa grand-mère l'appuyait — ce qui contrastait avec les autres étapes de sa trajectoire scolaire. Après sa transition au secondaire, il a subi quelques échecs et a commencé à penser quitter l'école. C'est en 11^e année, à l'âge de 16 ans, qu'il a quitté l'école pour aller travailler — suivant la suggestion de sa mère.

Malgré les défis scolaires qu'a rencontrés John, son récit ne mentionne pas de services adaptés à ses besoins autres qu'à la fin de son parcours — lorsqu'on l'a inscrit à une école alternative pour quelques mois avant d'abandonner. Au cours de son parcours, il a rencontré des enseignants·es soucieux de son bien-être, principalement au primaire, et il a profité de la présence d'une grand-mère attentive. Il a aussi rencontré des enseignants·es qui lui donnaient l'impression de ne pas être bienvenue à l'école, de l'intimidation de ses collègues de classe, et des collègues qui ont incité l'adoption de comportements inconformes aux normes, comme la violence et la consommation de marijuana. Découragé par ses difficultés pédagogiques et relationnelles à l'école, il explique avoir décidé d'abandonner pour travailler. Même s'il aimait aller à l'école alternative puisqu'il se sentait comme s'il était « parmi les siens » et qu'elle lui permettait d'avoir une passe d'autobus — ce que sa mère ne pouvait pas lui procurer — il l'a quitté parce que ses notes étaient faibles — ce qu'il attribue à des collègues de classe qui le dérangent.

5.4. La vulnérabilisation n'est pas vécue passivement

Jusqu'ici, j'ai décrit des sujets surtout passifs — des victimes de vulnérabilisation. Bien que plusieurs des participants·es reconnaissent le peu de contrôle qu'ils ont eu sur leurs conditions sociales, leurs récits décrivent aussi des acteurs capables de réagir à ces conditions pour se prendre en main. Ils décrivent des processus de rupture scolaire complexes influencés par les opportunités qu'offre le milieu et par des actions en réponse à leurs conditions sociales. Ce deuxième point mérite plus d'attention.

Tous·tes les participants·es parlent de leurs conditions de vie pour expliquer comment elles ont informé leurs pratiques. Ces pratiques dévoilent leur rapport aux conditions familiales et

scolaires. Au cours de leurs récits, iels décrivent l'enchaînement d'événements et le façonnement de leur rapport au monde. Un rapport au monde qui ne peut être compris qu'en observant l'ensemble de leur parcours.

Le parcours de Zach est particulièrement évocateur. Il raconte que sa vie a changé lorsque son demi-père a perdu son travail. Ce point tournant a déstabilisé ses conditions familiales, ce qui a provoqué la violence de son demi-père. En réaction à cette violence, sa mère s'est enfuie avec les enfants dans un refuge familial. Pendant ce temps, Zach a développé une relation conflictuelle avec elle et elle l'a encouragé à aller vivre chez un ami — ce qu'il a fait pour plusieurs mois. Après être retourné chez sa mère, il s'est fait expulser du foyer parental et s'est trouvé du travail et un appartement. Au cours de cette étape de vie, il a fréquenté un groupe d'amis·es qui l'attirait vers des espaces extrascolaires. Un groupe avec lequel sa consommation de drogues a augmenté. Dans ce contexte, il est devenu de plus en plus difficile pour lui de se concentrer sur ses études et de trouver sa place à l'école. Ultimement, la précarité économique de la famille, les comportements violents de son demi-père et les problèmes de santé mentale de sa mère ont jeté les fondations pour un parcours centré sur la subsistance et le désir de reconnaissance — pas sur la réussite scolaire.

Le parcours de Zach dévoile l'importance du rapport des participants·es aux conditions sociales pour expliquer le processus de rupture scolaire. En premier lieu, s'il a pu s'éloigner de sa mère c'était parce qu'il avait accès à un autre milieu prêt à l'accueillir — ce que la plupart des participants·es ne possédaient pas. Le choix d'aller chez un ami, en retour, manifeste du fait qu'il reconnaissait que les conditions que lui offrait sa famille étaient peu propices à l'affiliation sociale. En deuxième lieu, son retour chez sa mère dévoile l'inconfort qu'il vivait chez son ami. Le déménagement de ce dernier a présenté une occasion pour lui de quitter leur foyer.

[Je suis resté avec elleux à la fin de la 9^e année et au début de la 10^e]
Ensuite, je suis déménagé parce qu'ils déménageaient et je ne voulais plus être un fardeau sur elleux. Ça fait que je suis parti et je me suis trouvé du travail. [...] Je n'aimais pas aller chez mon ami non plus parce que, comme, j'avais l'impression d'être un fardeau pour elleux, tu vois ? Parce que je n'avais pas besoin de payer pour mes choses. Je n'avais rien de ça. [...] [Les parents de mon ami n'ont rien fait pour que je me sente comme ça.] C'était juste moi. Comme, je pense que c'était dans ma tête. C'est moi qui faisais ça. (Zach)

Sachant que sa mère possédait un nouveau logement, il a choisi de retourner chez elle et de laisser l'école. Cette décision révèle l'importance que prend la famille biologique pour Zach.

Elle semble s'appuyer sur une norme qui veut que les enfants soient la responsabilité de leurs parents biologiques ou de leurs tuteurs·trices. Cependant, lorsque sa relation avec sa mère s'est alourdie de nouveau et qu'il s'est fait expulser une deuxième fois, il s'est éloigné définitivement de sa famille pour tenter de trouver de l'indépendance et de l'autonomie. Éventuellement, ces expériences ont nui à sa santé mentale et ont provoqué son retrait de la plupart des circuits d'échanges productifs — comme l'école, le travail, et la famille.

Je ne sais pas. J'étais vraiment déprimé. Je n'allais pas bien psychologiquement. Je suis juste parti [de chez mon ami et de l'école.] Je ne sais pas. J'essayais de quitter la ville, mais je ne l'ai pas fait. Je suis resté pris ici. [Je suis retourné chez ma mère] et je me suis trouvé du travail. Quand tout ça s'est écroulé, je suis tombé dans la drogue et tout. (Zach)

Le récit de Zach raconte la manière dont ses actions ont influencé le déroulement de son parcours de vie. Il permet de reconnaître son pouvoir d'agir et de réagir à des conditions sociales qui ont façonné son rapport à l'école, à sa famille, et à sa position sociale. Son départ de l'école atteste des manières dont ses conditions familiales, communautaires, et scolaires l'ont vulnérabilisé. Sans les ressources nécessaires pour continuer sa scolarité tout en assurant sa dignité, il a abandonné pour tenter d'en retrouver au travail et auprès de ses amis·es. Il a réagi à ses conditions pour répondre à ses désirs et poursuivre ses ambitions.

L'analyse du rapport aux conditions sociales dévoile l'importance du contexte physique et temporel dans l'adoption de pratiques. Si la rupture scolaire se solde en abandon surtout en fin de primaire et au début du secondaire, ce semble être, en partie, parce qu'il s'agit d'une période au cours de laquelle les participants·es deviennent plus conscients de la précarité de leur famille et des distinctions sociales qui en découlent. Cela dit, ce ne sont pas tous·tes les participants·es qui sont aussi réflexifs·ves. Pendant que certains·es semblent conscients·es de la précarité de leur famille depuis qu'ils sont très jeunes, d'autres semblent réfléchir à ces conditions plus tard dans leurs parcours. Des événements comme la perte d'emploi d'un parent, l'utilisation de services communautaires ou les déménagements successifs semblent avoir contribué à l'éveil de quelques-uns·es. Ils ont provoqué des réflexions sur leur position sociale et sur les inégalités sociales qui organisent leur milieu. Jake raconte, par exemple, que les conditions socioéconomiques créent des divisions dans l'espace social. Dans son cas, elles l'auraient confronté à des situations difficiles qui ont participé à sa socialisation et qui ont influencé la direction de son parcours de vie.

Je regarde [les personnes qui ont plus d'argent] de haut parce qu'ils sont [...] superficiels et qu'ils ont l'esprit fermé. Ils ne connaissent pas la valeur des choses. Comme, moi, je comprends la vraie valeur de l'argent parce

que j'ai rencontré tous ces problèmes quand j'étais très jeune, tu comprends ? J'ai mangé rien que du beurre d'arachide pour une semaine parce que c'était tout ce que nous avions. (Jake)

Cette conscience des distinctions de statut entre les individus semble avoir influencé la manière dont iels ont navigué à travers leur trajectoire scolaire. Il s'agit d'un élément important du processus de rupture scolaire pour plusieurs participants·es.

Dans bien des cas, les réflexions des participants·es sur leurs conditions sociales participent au façonnement d'un rapport identitaire qui se forge en opposition aux personnes issues de milieux plus aisés. Stacey explique, par exemple, qu'elle était consciente de la précarité économique de sa famille tôt dans sa vie et qu'elle tentait de cacher.

J'ai toujours été la plus pauvre de mon groupe [d'amis], mais je m'assurais que ça avait l'air du contraire. [...] J'essayais toujours, comme... Tu sais, parce que ma mère me gâtait avec le peu d'argent qu'elle recevait et puis, évidemment, les gens étaient comme... Elle avait des amis qui pouvaient l'aider. Tu sais, pour nous, l'argent, ça vient comme... Je ne sais pas. C'est juste qu'on est chanceuses. (Stacey)

Comme Stacey, Ethan raconte aussi être conscient de la précarité relative de sa famille.

Quand j'étais à l'école, c'était la même chose... Parce que, comme, je n'étais pas la personne la plus riche là. J'étais... Je n'avais pas de nouvelles choses. J'avais... Je n'avais même pas de téléphone [portable] pour la majorité de ma vie. (Ethan)

Ces participants·es, comme plusieurs autres, expliquent ne pas pouvoir se conformer aux normes de consommation matérielle qui permettent de suivre le style de vie des personnes plus favorisées. Iels racontent que leurs conditions socioéconomiques étaient une source de honte. Même s'il y en a qui tentaient de les dissimuler, iels reconnaissent leurs difficultés à se conformer à certaines normes qui favorisent l'affiliation sociale. Comme Ethan le déplore lorsqu'il explique ne pas avoir de téléphone portable, la plupart des participants·es mentionnent leur position sociale en soulignant des choses qui étaient hors de leur portée.

Le développement d'une identité associée aux origines socioéconomiques semble avoir contribué à la construction de relations parfois conflictuelles entre les participants·es et les personnes issues de milieux plus aisés. Dans le Chapitre 7, je souligne la manière dont les inégalités socioéconomiques structurent les relations entre les pairs scolaires. Ici, je mets la table pour cette analyse en expliquant qu'il s'agit de relations qui communiquent des informations aux participants·es sur leur position sociale. Brian note, par exemple, qu'il a pris conscience dès le primaire que ses origines socioéconomiques le rendaient indésirable pour ceux issus de milieux plus aisés.

Je venais d'un quartier merdique. Les autres jeunes ont grandi dans [des banlieues riches.] [L'école] ne prends pas de risque (rire). [Ils ne nous mélangeront pas.] Tu comprends ce que je veux dire ? [...] [Ma famille profitait] de programmes spéciaux en grandissant. [...] C'étaient de différents programmes... C'était comme de l'aide pour le loyer et le revenu. Quelque chose comme ça. (Brian)

Ari, de son côté, explique plutôt les désavantages que rencontrent les élèves issus de milieux semblables au sien.

Je pense que si quelqu'un a une bonne maison et qu'iel a plus de revenus, iel peut se procurer un tuteur et toutes ces autres choses-là. Ensuite, je pense qu'iel a un avantage sur la personne qui doit s'asseoir là et essayer de figurer tout ça tout seul. (Ari)

En racontant la manière dont les inégalités sociales se traduisent en inégalités scolaires, ces participants·es décrivent un aspect clef de leur vulnérabilisation devant l'école — les relations difficiles qu'iels entretenaient avec les individus issus de milieux plus favorisés. Iels font le lien entre leur position dans l'espace scolaire et leur position sociale à l'extérieur de l'école, et identifient des éléments déterminants de leur trajectoire scolaire pour situer leur décision d'abandonner dans des conditions sociales qui limitent leur accès aux ressources nécessaires l'affiliation scolaire. Dans le cas d'Ari, l'obligation de « figurer tout ça tout seul » dévoile la manière dont elle construit ces inégalités. Comme Brian qui raconte être différent des jeunes personnes des quartiers plus aisés, les inégalités qu'elle décrit servent à mieux situer ses expériences et à trouver du sens dans son parcours. Il s'agit de points de repère qui permettent d'identifier les frontières de l'espace social pour qu'iels puissent se réfugier dans les espaces qui offrent de la reconnaissance.

La biographie de Stacey est intéressante pour discuter du rapport à la vulnérabilisation.

Biographie 6 — Stacey

Stacey est une femme de 19 ans aux origines autochtones et d'Amérique latine qui utilise des services pour adultes sans domicile fixe ou chez des amis·es. Au cours de sa trajectoire scolaire, elle a habité dans un logement subventionné à Ottawa avec une mère dépressive qui ne travaillait pas. Elle mentionne peu son père autre que pour dire qu'elle le voyait à l'occasion et qu'il avait des problèmes de santé mentale. Elle a 1 frère et 3 sœurs beaucoup plus vieux·lles qu'elle ne voyait qu'à l'occasion puisqu'iels ne vivaient pas ensemble. Parmi les enjeux familiaux qu'elle rencontre, elle évoque la consommation excessive d'alcool et les comportements contrôlants comme deux aspects importants. Elle s'efforce

aussi de nuancer ses propos en expliquant les passés difficiles de ses parents. La trajectoire scolaire de Stacey est caractérisée par des difficultés d'insertion sociale et l'adoption de comportements inconformes aux normes scolaires. Elle a été suspendue 2 fois du primaire. Une première fois en première année parce qu'elle était violente avec ses collègues de classe. Une deuxième fois en troisième année pour une entrée par infraction et du vandalisme. Ensuite, en 7^e année, elle s'est jointe à un gang de rue et a rencontré ses premières difficultés avec la police après un vol à l'étalage — ce qui persistera tout au long de son parcours de vie. En 9^e année, sa mère l'a changé d'école pour l'éloigner d'un garçon qu'elle jugeait comme une mauvaise influence. À ce moment, Stacey a commencé à faire l'école buissonnière pour passer du temps à son ancienne école. L'année suivante, elle retourne à son ancienne école où elle continue de voler et de consommer de la marijuana. Elle continue aussi de sécher ses cours et subit des échecs qui l'amènent à prendre du retard dans ses études. Elle quitte l'école en 12^e année, moins d'une semaine après avoir eu ses 18 ans, puisqu'elle pouvait motiver ses absences. Voyant qu'elle n'avait pas les crédits pour obtenir le diplôme, elle préféra abandonner.

Au cours de son entretien, elle explique que ses difficultés scolaires sont les résultats de conditions familiales difficiles. Elle raconte avoir quitté l'école parce qu'elle sentait sa santé mentale se détériorer. Elle décrivait ses problèmes comme des « distractions » qui l'empêchait de se concentrer à l'école. Son désengagement de l'école s'accélère lorsqu'on la change d'école puisqu'elle se sentait seule et désorientée sans ses amis·es. Ayant peu d'expériences scolaires positives et peu d'encadrement à l'extérieur de l'école, elle s'est mise à éviter l'école pour rejoindre des amis·es qui n'allaient plus à l'école.

5.5. Conclusion

Dans ce chapitre, j'explique comment les éléments constitutifs des processus de vulnérabilisation vécus par les participants·es ont contribué à leur rupture scolaire. Leurs récits évoquent chacune des logiques d'action pour décrire ces expériences, la manière dont elles s'insèrent dans leur parcours de vie, et leur influence sur leur trajectoire scolaire. En conclusion, j'explique comment les participants·es les mobilisent et ce qu'elles révèlent sur les processus de vulnérabilisation.

Les logiques d'intégration mobilisées par les participants·es pour expliquer leur vulnérabilisation décrivent de fortes tensions entre la sphère scolaire et les sphères

extrascolaires, comme la famille et la communauté. Leurs récits suggèrent, comme de Singly (2006), l'existence d'une « dualité identitaire » issue de clivages entre leur désir d'autonomie et les exigences scolaires. Les participants·es évoquent des structures et des systèmes qui se sont imposés sur eux et leur famille pour limiter leur capacité de participer aux circuits d'échanges productifs, notamment à l'école, et favoriser leur participation dans des espaces marginalisés, comme la rue. À cet égard, presque tous·tes les participants·es décrivent des conditions familiales précarisées dès la naissance, des milieux instables qui rendaient leur quotidien difficile à gérer, et des environnements dans lequel ils avaient de la difficulté à trouver de la tranquillité. Ils évoquent des expériences de violence et d'exclusion qui semblent avoir nui au développement de leur estime de soi et décrivent des interventions de l'*Aide à l'enfance*, de services médicaux, et de services policiers qui les ont retirés d'espaces familiaux où ils retrouvaient certaines formes de protection et de confort — même si les parents n'arrivaient pas toujours à remplir leurs exigences légales et que les enfants se trouvaient parfois en danger. Dans ce contexte, des conflits semblent avoir émergé entre les exigences scolaires et les autres inquiétudes qui prévalaient au sein de la famille ou de la communauté. Il n'est donc pas surprenant que d'autres études aient constaté que les problèmes familiaux (p. ex. Garriga et Martinez-Lucena, 2018; Archambault et coll. 2017) peuvent nuire à l'affiliation scolaire et que plusieurs élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés se désengagent de l'école tôt dans leur trajectoire scolaire (voir aussi Kelly, 2008; Reay, 2006; Jackson, 2010; Archer et coll. 2007).

Les logiques d'intégration que mobilisent les participants·es dévoilent aussi comment leur socialisation a été influencée par leurs conditions sociales et matérielles. Au cours de l'analyse, ils évoquent de la dévalorisation de soi, des problèmes de confiance, de la méfiance, et un sentiment d'infériorité qui semblent ancrés dans des représentations normatives de la famille et de l'élève reproduites par l'école et par les services paragouvernementaux, ainsi que par les participants·es eux-mêmes. Ci-dessous, je reviens sur les manières dont ces conditions ont participé au façonnement d'un rapport au monde en discutant des logiques de subjectivation. Je l'évoque ici pour illustrer la présence de normes qui ont compliqué leur intégration scolaire en participant à la construction de représentations d'un espace scolaire qui leur offrait peu d'opportunités pour une participation significative soutenue. Si, comme les participants·es à d'autres études (voir aussi Reay, 2006; Rikala, 2020; MacDonald et Shildrick, 2013), ils estimaient ne pas toujours avoir de place à l'école — particulièrement au secondaire, ce semble être parce que l'école (tout comme l'*Aide à*

l'enfance, les services médicaux, et les services policiers) valorise les savoir-faire de personnes issues de groupe plus favorisées au détriment de personnes issues de milieux moins favorisés (p. ex. Bourdieu et Passeron, 1964; 1970; Reay, 2004; Ingram, 2009; 2018; Teversham, 2014; Furlong, 2013). Il s'agirait de conditions vulnérabilisantes car, comme l'ont observé d'autres chercheurs·euses (Bautier et Rochex, 1997; Bonnéry, 2003; Reay et Lucey, 2000), elles peuvent entraîner des conflits qui provoquent de la frustration, de la honte, et du désengagement qui réduisent l'affiliation scolaire des élèves. D'ailleurs, les habiletés (p. ex. Morgan et coll. 2009; Yoshikawa et coll. 2012), l'ambition scolaire (p. ex. Parekh et coll. 2011; Sodha et Margo, 2010) et l'investissement parental (p. ex. Pigot-Upshall, 2017; Edgerton et coll. 2014) semblent être des facteurs de risque associés à la rupture scolaire parce qu'ils sont associés à une construction normative de la famille et de l'élève qui vulnérabilise les enfants issus de milieux défavorisés.

L'absence de reconnaissance des manières dont les inégalités sociales influencent les trajectoires scolaires semble être une des manières par lesquelles l'école reproduit les représentations normatives de la famille et des élèves. Je suggère donc, comme d'autres chercheurs·euses (p. ex. Nuttall et Doherty, 2014; Perry et Francis, 2010; Milner, 2013), que cette absence de reconnaissance est un élément particulièrement vulnérabilisant pour les participants·es parce qu'elle accentue la marginalisation de jeunes personnes issues de milieux socioéconomiquement défavorisés (voir aussi Klasen, 2001). Plusieurs se sont trouvés·es en situation de « double vulnérabilité », pour reprendre le terme suggéré par Millet (2007), puisque leurs difficultés extrascolaires étaient exacerbées par des exigences et des programmes scolaires qui participent à leur marginalisation. Malgré la présence de programmes destinés à aider les étudiants·es qui vivent des défis pédagogiques ou comportementaux, l'absence relative de souplesse que le système scolaire puisse s'adapter aux difficultés associées à leur situation familiale ou communautaire semble accentuer cette marginalisation en limitant les opportunités d'affiliation scolaire.

Confronté à leur impuissance devant les systèmes et structures sociales comme l'école, les participants·es ont aussi mobilisé des logiques de subjectivation pour décrire les processus de vulnérabilisation. En d'autres mots, la plupart ont développé une compréhension de leur situation qui semble avoir contribué à leur vulnérabilisation en participant notamment au façonnement d'un rapport au monde caractérisé par la méfiance et la dévalorisation de soi, et l'adoption d'une identité définie par la marginalité. Conscients·es de leur marginalité et de la marginalité de leur famille, les participants·es semblent avoir développé une compréhension

des inégalités sociales qui a participé à forger une distance symbolique croissante non seulement entre elleux et l'école, mais aussi entre elleux et les personnes issues de milieux plus favorisés. Dans cette optique, leurs propos semblent appuyer le travail de Bonnéry (2003) qui estime que le rapport à l'école peut se développer en réaction aux rapports de forces scolaires qui imposent de la conformité, telle que la maîtrise de la langue, et qui produisent de la frustration. Bien que quelques succès scolaires aient parfois donné de l'espoir que la réussite est possible, les participants·es se sont surtout trouvés·es dans des situations de dévalorisation — particulièrement au secondaire. J'y reviens dans le chapitre 7. Ce qu'il faut retenir ici est que la plupart d'entre elleux s'expliquent leurs difficultés comme une défaillance personnelle symbolique de leur infériorité. D'ailleurs, leurs quelques succès semblent même accentuer le sentiment de défaillances morales puisqu'ils sont interprétés comme un signe de leur capacité de réussite. Rencontrant de plus en plus de situations fâcheuses au cours de leur trajectoire scolaire, iels deviennent plus frustrés, et concluent qu'il s'agit de problèmes individuels — que leurs difficultés sont attribuables au fait qu'ils sont des « marginaux » qui manquent de motivation.

L'analyse permet aussi d'apercevoir comment les participants·es mobilisent des logiques stratégiques pour expliquer les processus de vulnérabilisation. À certains instants, particulièrement lorsqu'ils étaient plus jeunes et à la suite de transitions importantes, iels racontent avoir déployé des efforts pour se conformer aux exigences parentales et scolaires. Ces tentatives, surtout échouées, révèlent les objectifs d'affiliation scolaire et sociale des participants·es et permettent de contextualiser leurs pratiques. Elles permettent aussi de capter l'importance de tenir compte des interactions entre les sens que donnent les individus aux expériences et les contraintes imposées par les structures et les systèmes sociaux au cours des trajectoires scolaires pour comprendre leurs expériences. Comme je l'explique ci-dessus, les récits suggèrent que les expériences d'échec peuvent contribuer au façonnement du sentiment de marginalité et de désespoir sur lesquels l'objectif de quitter l'école pour s'investir dans des espaces extrascolaires se construit. Ils révèlent que ces objectifs ont participé à justifier l'adoption de comportements inconformes aux normes scolaires, particulièrement à la fin de la trajectoire scolaire — ce que j'explique davantage dans le chapitre 7. Des comportements qui mènent à une marginalisation croissante dans l'espace scolaire, et qui signalent l'appartenance à des groupes marginalisés ainsi que le désir de résister aux normes scolaires pour demeurer fidèle à soi et devenir plus autonomes

Les logiques stratégiques mobilisées par les participants·es suggèrent, comme le font aussi Rodriguez (2010), Hallinan (2008) et Bernard (2011b), le besoin de contextualiser les questions d'engagement scolaire. Plusieurs décrivent un désir d'engagement scolaire qui fluctue au cours de leurs trajectoires scolaires et qui informe leurs stratégies. Si, à certains moments, iels adoptent des comportements plus conformes aux normes scolaires qu'à d'autres moments, ce semble être en réaction à des points tournant dans leurs parcours de vie qui donnent l'espoir qu'il est possible de se « reprendre en main » et « repartir du bon pied ». D'ailleurs, je suis d'avis que c'est de cette perspective que les facteurs de risque comportementaux de la rupture scolaire devraient être interprétés (voir section 2.1.1). Bien sûr, ce ne sont pas toutes les pratiques adoptées par les élèves qui sont nécessairement « stratégiques ». Les récits des participants·es décrivent des incidents, particulièrement en début de parcours, au cours desquels iels adoptent des comportements plus impulsifs. Cela dit, les pratiques adoptées pour des fins stratégiques révèlent la complexité des questions d'engagement scolaire. On peut voir dans l'évolution des pratiques adoptées par les participants·es de l'estime de soi (Saeki et Quirk, 2015; Finn, 1989; Fall et Roberts, 2012); de la motivation (Alivernini et Lucidi, 2011; Vezeau et coll. 2010); à l'espoir (Dixson, 2019; Marques et coll. 2017); et des comportements (Christle et coll. 2007; Sweeten et coll. 2009) qui changent en réaction à des événements scolaires et extrascolaires.

Comme les stratégies, la manière dont les autres logiques d'action influencent la vulnérabilisation semble fluctuer dans le temps. Ces logiques suggèrent, comme Millet et Thin (2005) et Ingram (2018), que les ruptures scolaires peuvent se produire sur le long terme puisqu'elle s'enracine dans les conditions d'existence de la famille et leurs relations à différents systèmes sociaux tels que l'Aide à l'enfance. Bien sûr, les récits des participants·es représentent leur perspective au moment de l'entretien, mais il n'empêche qu'ils captent des différences associées aux paliers scolaires, à l'âge des participants·es, et à leurs expériences. Cela dit, iels mobilisent principalement des logiques d'intégration pour raconter leur vulnérabilisation, particulièrement lorsqu'ils discutent d'expériences du primaire. À cet égard, il semblerait qu'il s'agisse principalement d'un phénomène subi. Il s'agit de processus de marginalisation qui se produisent d'abord dans les familles et qui s'accroissent dans les espaces publics, comme à l'école ou par leur prise en charge par des services médicaux ou policiers. Comme Millet et Thin (2004) l'expliquent, ces processus semblent faire interagir les conditions familiales et les conditions scolaires pour produire un sentiment d'indignité. Même si la famille et l'école pouvaient parfois avoir un effet protecteur, surtout en début de

parcours, les difficultés à se conformer aux normes sociales sous-tendent les processus de vulnérabilisation. Au cours du parcours de vie, des événements provoquent une prise de conscience croissante de leur marginalité et de celle de leur famille, ce qui participe au façonnement d'un rapport au monde caractérisé par la méfiance et la dévalorisation de soi. Le désir de dignité et d'autonomie est confronté aux conditions sociales et matérielles et l'espoir semble céder la place au désespoir. Les stratégies qui en découlent entraînent l'adoption de comportements qui servent à justifier la prise de distance des circuits d'échanges productifs scolaires. Les pratiques d'évitement, comme l'école buissonnière, sont particulièrement saillantes pour décrire ces processus. Elles décrivent comment la quête de reconnaissance et d'autonomie peut être vulnérabilisante. D'une part, des études notent que ces comportements participent à la formation de l'écart de réussite entre les élèves issues de milieux plus favorisés et celles issues de milieux moins favorisés en limitant les opportunités pour l'apprentissage (p. ex. Guay et Talbot, 2010). D'une autre part, ces comportements entraîneraient davantage de difficultés relationnelles à l'école avec les enseignants (p. ex. Reay, 2006) et avec les autres élèves (p. ex. Pijl et coll. 2008). Dans le cas des participants·es, elle a mené vers des espaces marginalisés extrascolaires. Au cours de leur parcours, des tensions grandissantes entre leur rapport au monde et les exigences des services scolaires et paragouvernementaux semblent avoir contribué au façonnement d'une identité marginalisée qui encourage une participation accrue dans les espaces marginalisés. Une participation qui accentue la vulnérabilisation en appuyant l'adoption de pratiques qui contribuent à leur marginalisation.

Chapitre 6 : L'abandon scolaire

Comment les participants·es racontent-iels leur départ de l'école ?

Dans le chapitre précédent, j'ai expliqué que la vulnérabilisation des parcours de vie des participants·es prépare leur rupture scolaire. Je situe l'analyse dans un contexte qui dépasse les murs de l'école. Ici, j'explique que la plupart des participants·es racontent leur rupture scolaire en mobilisant des discours sur l'abandon. Cela dit, il serait faux de penser que ce phénomène se réduirait à une question de choix. Il est plutôt présenté comme une stratégie adoptée en réaction à des conditions scolaires et extrascolaires. Une stratégie qui contribue à un processus de rupture qui s'actualise dans le temps. D'ailleurs, en évoquant l'abandon, iels racontent aussi les étapes qui précèdent le départ d'un espace dans lequel iels vivaient des problèmes pédagogiques, comportementaux, et interpersonnels.

Plusieurs participants·es, comme Brian, expliquent avoir préféré s'investir dans des espaces qui offraient davantage de ressources et de reconnaissance que de rester à l'école.

Biographie 7 — Brian

Brian est un homme blanc de 24 ans aux origines anglaises, italiennes, et autochtones. Il est né à Ottawa d'une mère qu'il a peu connue parce qu'elle se joignait à la famille que pour de brèves périodes. Il a principalement été élevé avec sa sœur par un père qui avait un emploi précaire dans le secteur de la construction dans un logement subventionné insalubre. Il explique que son père est une personne réservée qui traitait bien ses enfants et explique avoir une bonne relation avec lui malgré ses problèmes de consommation d'alcool et ses comportements parfois négligents. Il a aussi 2 demi-frères et sœurs d'une relation que sa mère a eue avec un autre homme avant d'être avec son père.

Lorsqu'il avait 6 ans, les services de l'*Aide à l'enfance* ont pris Brian et sa sœur pour une première fois après un incident de violence domestique pour lequel le père a plaidé coupable. Il décrit cet événement comme une expérience traumatisante qui a eu des effets prolongés sur sa santé mentale. Moins d'un an plus tard, il est retourné vivre avec ses parents après leur réconciliation avant que sa mère quitte la famille définitivement. À 11 ans, sa mère meurt de problèmes associés à la consommation de drogues. Brian suspecte qu'il s'agit d'un suicide. Dans la même année, on l'envoie dans un programme pour traiter sa santé mentale après une surdose de Ritalin. À 12 ans, son père demande aux services d'*Aide à l'enfance* de le prendre après que sa demi-sœur appelle la police pour dire que

Brian fumait la cigarette dans la maison familiale. Avec l'*Aide à l'enfance*, il a fait des séjours dans des foyers d'accueil et des foyers de groupe avant de retourner chez son père jusqu'à ce qu'il ait 16 ans et qu'il devienne officiellement émancipé de la garde d'adultes. Pendant ce temps, il s'est enfui à plusieurs reprises pour dormir dans la rue. Il a aussi rencontré des problèmes avec la loi en lien avec des vols et les drogues. Il est détenu pour quelques mois et a participé à des programmes de réhabilitation.

Au cours de son entretien, Brian explique avoir abandonné l'école lorsqu'il avait 16 ans parce qu'il était frustré et découragé. Bien que sa rupture scolaire semble avoir commencé dès le début de l'école primaire, il insiste sur le fait qu'il avait le contrôle sur sa trajectoire scolaire. Dès la maternelle, il est expulsé pour des comportements violents. Il retourne à l'école en première année. En 2^e année, on l'inscrit à une nouvelle école où il se trouve dans une classe pour enfance en difficulté. Il explique y retrouver un sentiment de sécurité et de stabilité. En 5^e année, il commence à expérimenter avec des drogues. En 6^e année, il sèche ses cours pour la première fois pour fréquenter le centre-ville avec des amis·es de l'école secondaire. Après sa transition vers l'école intermédiaire en 7^e année, il est expulsé pour avoir consommé de la marijuana sur l'autobus d'école et il est envoyé à un camp pour enfants violents pendant 9 mois. Au secondaire, il fait ses études dans une école ordinaire et explique recevoir de l'appui avant d'être envoyé dans une école alternative. Ce transfert vers une « école sécuritaire » lui donne l'impression qu'on le perçoit comme un « clochard ». Après quelques mois dans cette école, il s'enfuit pour dormir dans la rue et l'*Aide à l'enfance* l'envoie en réadaptation pour un problème de toxicomanie. Après la réadaptation, il retourne chez son père et s'enfuit après s'être fait battre par lui à la suite d'un accident d'auto provoqué par Brian lorsqu'il était en état d'ébriété. Après un séjour en détention juvénile parce qu'il refusait de demeurer dans un foyer de groupe, il tente de se reprendre en main en laissant sa copine, loue un appartement, et s'inscrit dans une école alternative. Là, il se décourage et abandonne définitivement.

Dans son ensemble, Brian explique avoir aimé l'école et ne pas avoir eu de difficultés pédagogiques quand il s'appliquait. Il regrette de ne pas avoir pleinement exploité son potentiel. Il raconte tout de même des incidents au cours desquels il s'est senti jugé par ses collègues de classe parce qu'il n'avait pas accès aux mêmes ressources qu'eux. Au moment de l'entretien, il explique vouloir terminer ses études secondaires pour faire des études collégiales.

6.1. Un choix socialement situé

La plupart des participants·es insistent sur le fait que leur départ de l'école était un choix délibéré. Cela dit, leurs récits dévoilent que l'abandon scolaire est l'étape décisive d'un processus de rupture scolaire qui s'opère sur l'ensemble du parcours de vie et qui reflète des conditions sociales vulnérabilisantes peu propices à la participation et la réussite à l'école. Certains·es, comme Josh, le décrivent comme une réaction impulsive à des conditions extrascolaires :

J'ai rencontré une fille d'Ottawa et ça m'a vraiment bouleversé, tu sais ? [...] Quand on était chez moi, comme, on a fait l'amour, et puis ça m'a vraiment collé au mur (*blew my mind*). La prochaine chose que je savais c'est que je déménageais de chez moi pour aller à Ottawa, même si j'avais encore de l'école à [Mashkode.] [...] Après, je suis retourné parce que ma mère était comme « *What the fuck?* Reviens, bla, bla, bla, bla. » Ça fait que je suis retourné un jour. Le même jour que je suis retourné, je suis reparti. [...] [À ce point-là, l'école] n'était pas vraiment importante. Je pouvais toujours y retourner après... (Josh)

D'autres, comme Ari, décrivent des dynamiques plus complexes qui comprennent à la fois des conditions extrascolaires et un rapport à l'école tendu :

J'ai terminé la 9^e année et après j'ai décroché. [...] Je me suis joint à plein de différents gangs et j'ai juste... Il n'y avait pas de point d'aller à l'école. [...] J'avais 15 ou 16 ans [...] Et, beaucoup de consommation de drogues. [...] [Mon départ était permanent]. Comme, « jamais de la vie je ne vais retourner à l'école. » [...] À ce moment-là j'étais comme « Ils peuvent se faire foutre. J'irai en prison ou je vais me faire tuer avant. » (rire) Ça fait que... C'est juste une manière de parler. (Ari)

Tous·tes les participants·es décrivent un système scolaire dans lequel iels ne retrouvaient plus les ancrages (p. ex. réussite pédagogique, amis·es) pour justifier leur persévérance et un contexte extrascolaire qui offrait peu d'appui. Malgré les efforts de membres du personnel scolaire qui avaient essayé de travailler avec certains·es d'entre-eux pour leur offrir des outils adaptés aux défis qu'iels rencontraient, iels ne trouvaient pas leur place à l'école. Au fil de leur trajectoire, plusieurs expliquent que les objectifs imposés par l'école perdent leur sens et qu'iels reconnaissent de moins en moins ses bénéfices potentiels. Iels ont donc préféré abandonner pour s'investir dans des espaces qui leur offraient davantage de ressources et de reconnaissance.

Pour expliquer la rupture scolaire, il semble donc nécessaire de comprendre le contexte dans lequel l'abandon se fait. En plus des conditions extrascolaires décrites dans le dernier chapitre, les difficultés pédagogiques et interpersonnelles à l'école et l'attrait de projets extrascolaires sont d'autres éléments évoqués par les participants·es pour expliquer leur

départ de l'école. Leurs récits dévoilent aussi des tensions dans leurs expériences scolaires qui jettent de la lumière sur l'importance des normes scolaires et du rapport à l'école des participants·es dans le processus de rupture. Il s'agit de conditions qui ont permis ou qui ont encouragé l'abandon scolaire.

La plupart des participants·es racontent leur abandon en évoquant des dynamiques sociales complexes qui comprennent les conditions scolaires et les conditions familiales évoquées dans le chapitre précédent. Dans le cas de John, les conditions précarisées de sa famille, la présence d'une mère qui ne valorisait pas toujours l'école, une trajectoire scolaire remplie de difficultés pédagogiques, et l'adoption de comportements inconformes aux normes scolaires semblent avoir jeté les bases pour un événement déclencheur qui a provoqué son abandon.

La raison que j'ai décrochée à la fin c'est parce que j'avais commencé à manquer de l'école un peu. C'était à [l'école alternative Norval Morrisseau.] C'était comme dans les derniers moments que j'étais là. Je manquais des cours et puis ma mère était comme « OK, c'est comme ça que ça va se passer. Tu peux soit aller à l'école » et puis, comme, ne pas manquer une journée ou *whatever*, « ou tu peux juste aller travailler et puis commencer à payer les factures » et des choses comme ça. [...] Moi, j'étais comme « OK, je vais travailler » parce que je voulais faire de l'argent, tu vois ? Pour que je sois capable de me payer des choses. Parce qu'à l'école, j'ai remarqué que je n'apprenais pas vraiment des choses qui pouvaient m'aider sur le marché du travail. (John)

Justin, de son côté, raconte qu'il voulait quitter l'école parce qu'il n'était pas à l'aise dans un espace qui ne semblait pas l'accepter. Quand je lui ai demandé s'il croyait s'être fait repousser de l'école, il a reconnu que son abandon était en réaction à ses conditions scolaires — particulièrement à l'intimidation qu'il subissait de la part de ses collègues de classe. L'entretien a été une occasion pour lui de réfléchir au contexte dans lequel le départ s'est produit pour mieux saisir les interactions sociales qui ont encadré son départ.

Disons que je voulais partir [de l'école]. Je voulais vraiment partir parce que je ne me sentais plus à l'aise. Mais là que j'entends ce que tu me dis... Comme, je comprends ce que tu veux dire que tu dis que je me serais fait repousser. Ça veut dire que les gens ne m'auraient pas aidé à rester ou qu'ils ne m'auraient pas aidé à vouloir rester. Ça a juste aggravé les choses en me faisant vouloir partir, mais l'idée de partir était toujours là. [...] Comme, depuis que j'ai commencé à subir de l'intimidation, j'étais, comme... Après quelques années, j'ai commencé à me faire intimider. J'étais comme : « Tu sais quoi ? Pourquoi est-ce que je reçois ça ? Pourquoi moi ? Pourquoi est-ce que je suis une cible ? » (Justin)

Dans ces cas-ci, comme dans plusieurs autres, l'abandon scolaire semble être une option dans des contextes qui sont non seulement peu propices à la participation scolaire, mais qui

semblent aussi s'organiser pour qu'il s'agisse d'une option. Pour Justin, l'accumulation de frustrations en lien aux difficultés avec ses pairs scolaires aurait nourri son désir d'abandon. Pour John, ce sont les expériences scolaires difficiles et l'attrait de l'argent, une ressource rare dans sa famille, qui l'auraient encouragé à quitter l'école.

Les récits décrivent aussi la perte de sens du projet scolaire. Iels racontent l'abandon en évoquant des critiques de l'école — de ses valeurs et de ses normes. Certains·es, comme Josh, décrivent des milieux aliénants. Ce dernier explique que, selon lui, le but de l'école est de créer une population docile et conforme.

Peu importe les raisons, [l'école] c'est pour s'assurer que nous soyons tous pareils. [...] C'est ça l'affaire de tout le système. [...] Parce que, pourquoi est-ce qu'on me force à étudier ça et puis ça quand je n'en ai aucune utilité et je ne veux pas, que je n'aie pas besoin de le savoir pour mener le reste de ma vie. Ce n'est pour aucune espèce de raison. [...] Pourquoi est-ce que j'aurais besoin de tracer une courbe dans un graphique ? [...] Ou de trouver l'angle manquant d'un triangle. Je me fous carrément de l'angle manquant du triangle. S'il manque un angle au triangle, ce n'est pas un triangle (rire).
(Josh)

Ces participants·es évoquent des tensions pour expliquer leur prise du recul par rapport aux objectifs de l'école et leur position dans l'espace scolaire. Iels semblent avoir préféré quitter l'école parce qu'iels n'y ont pas trouvé leur place et qu'iels ne voyaient pas les avantages de continuer. Leurs récits décrivent un espace scolaire dévalorisant, générateur de honte et d'humiliation. Iels racontent avoir préféré s'investir dans des activités extrascolaires qui leur offraient la reconnaissance recherchée (p. ex. gangs, travail, copine).

6.1.1. Les événements qui mènent à l'abandon

Les participants·es évoquent aussi des événements précis pour expliquer l'abandon. Il s'agit de points tournants dans leurs parcours qui provoquent du découragement et du désengagement scolaire et qui exigent de prendre du recul pour réévaluer leur participation scolaire. Justin explique, par exemple, que l'événement déclencheur pour son abandon est survenu lorsqu'il a tenu tête à un de ses intimidateurs.

[Un] jour, je me suis tellement choqué que je n'en pouvais plus. Quelques jours avant ma fête, avant que je quitte l'école, un gars s'est approché, il a essayé de lever mes sous-vêtements pour les mettre par-dessus ma tête ou comme les mettre sur un mât ou de la merde comme ça. C'est là que j'ai décidé de l'envoyer par-dessus mon dos, de le faire tourner et de le tabasser. Ensuite, j'ai perdu conscience (*blacked out*). C'est la première fois que je perdais la boule. (Justin)

Son récit dévoile que même s'il avait fait son possible pour suivre les normes scolaires, il n'arrivait pas à trouver la reconnaissance et le respect qu'il cherchait de ses collègues de classe. Le choc de cet événement est important dans sa trajectoire, puisqu'il l'a mené à faire le point sur ses expériences scolaires et à devenir plus critique des éléments qui ont dévalorisé sa position dans l'espace scolaire. Sa frustration montante en lien avec l'intimidation et l'absence d'appui l'a amené à laisser tous les espaces sociaux auxquels il s'agrippait. Il s'est enfui de chez sa mère adoptive pour aller dans un centre de santé familiale et ensuite pour passer les nuits clandestinement dans un restaurant pendant plusieurs semaines. Il a aussi quitté l'école de manière définitive et s'est résigné à vivre dans les marges — loin du mauvais traitement qu'il vivait dans les autres milieux.

Le jour que je me suis enfui, j'ai commencé à me sentir comme si j'étais plus en sécurité. Je me sentais comme si « OK, qu'est-ce que je fais maintenant ? » Et, je me sentais réellement soulagé d'être loin [de ma mère adoptive]. En partant, j'étais comme « tu sais quoi ? Je me sens beaucoup mieux. » (Justin)

Ne plus vouloir participer aux espaces sociaux lui a permis de se libérer des relations de domination qui définissaient son quotidien et des pressions sociales qui lui donnaient le sentiment d'être inadéquat. Plutôt que de continuer à essayer de retrouver de la reconnaissance dans la famille et à l'école, il a développé une méfiance pour ces milieux et a recherché des endroits qui lui offraient davantage d'opportunités pour développer son autonomie.

Le parcours de Justin, comme celui de plusieurs autres participants·es, dévoile l'importance des événements déclencheurs dans les processus de rupture scolaire. Ces événements semblent provoquer des réflexions critiques sur la mission scolaire et sur le rapport entre l'école et la position sociale. Par exemple, Brian raconte que, dans son dernier cours à l'école alternative, il n'arrivait pas à comprendre l'accent de son enseignant. Dans son cas, un conflit avec cet enseignant est l'événement qui a entraîné son abandon.

Quand je suis partie de [l'école alternative Norval Morrisseau], j'étais en étude indépendante (*Independent Learning Courses*). [Je suis parti] parce que j'étais tellement frustré. Je ne pouvais pas comprendre un mot qui sortait de la bouche [de l'enseignant.] [...] En gros, je suis devenu extrêmement frustré avec le fait qu'il se choquait parce que je ne le comprenais pas. Comme, tu comprends ce que je veux dire ? [...] Ça fait que je le frustrais et puis moi j'ai fini par perdre la boule (*ended up snapping*) et puis j'étais comme « tu sais quoi ? *Fuck you!* Je ne comprends pas un mot qui sort de ta bouche. Je m'en vais. » (Brian)

L'incompréhension de l'enseignant a aggravé les frustrations qu'il ressentait à l'école depuis le primaire. Les problèmes avec cet enseignant ont exagéré la distance symbolique dans un espace duquel il était déjà marginalisé. C'est à ce moment qu'il a reconnu qu'il ne pourrait probablement pas réussir et que sa progression vers le diplôme d'études secondaires était bloquée. C'était une indication qu'il n'y avait pas sa place, même à l'école alternative — ce qui est parfois présenté comme « l'école de la dernière chance. »

Ces récits dévoilent que les événements déclencheurs doivent être analysés comme des composantes de processus de rupture scolaire. Ils mènent vers l'abandon, parce que le fossé symbolique entre les participants·es et l'école se serait construit graduellement au cours de leur trajectoire scolaire. Le parcours de Zach est particulièrement révélateur à cet égard. Sans l'enchaînement d'expériences scolaires et extrascolaires difficiles, ces événements ne provoqueraient vraisemblablement pas de bris définitifs avec les ambitions d'affiliation scolaires. Il s'agit de moments qui font culminer des sentiments d'inadéquation et de découragement déjà présents. Les frustrations liées à ces expériences auraient déjà façonné un rapport tendu qui prépare leur abandon.

Biographie 8 — Zach

Zach est un homme blanc de 20 ans qui dort dans des refuges pour adulte. Il est né d'une mère dépressive et dépendante aux drogues, et a entretenu une relation tumultueuse avec elle au cours de sa vie. Il connaît peu son père biologique et le décrit comme un toxicomane violent qui l'emmenait dans des piqueries. Il l'a vu pour la dernière fois à l'âge de 8 ans lorsqu'il a battu sa mère. Après cet incident, il est déménagé avec sa mère d'une ville de l'Est ontarien à Ottawa où il habite avec son demi-père, un travailleur de la construction avec qui elle a eu trois autres enfants. Au cours de sa trajectoire, la situation économique de la famille de Zach a beaucoup varié et était parfois difficile. Cela dit, il profitait d'une stabilité relative grâce au logement social obtenu par la mère à la suite de la séparation avec le père de Zach. Mais, il a aussi vécu des périodes d'instabilité liées à la perte d'emplois ou aux changements dans la composition de sa famille — comme quand sa mère a quitté son demi-père pour aller dans un refuge familial après avoir été victime de violence. Après un séjour chez un ami, il est retourné chez sa mère avant d'y être expulsé et de se trouver un logement auprès de services communautaires.

Comme les autres participants·es, sa situation extrascolaire et la capacité de l'école à reconnaître les défis qu'il rencontre influencent sa trajectoire scolaire et il développe un rapport à l'école de plus en plus tendu. Malgré un trouble de déficit de l'attention, de la dyslexie, des problèmes de consommation de substance, et des comportements parfois violents, son primaire semble s'être relativement bien déroulé. Il décrit l'école primaire comme un refuge de sa famille et explique avoir obtenu de bonnes notes. C'est en 8^e année, lorsqu'il avait 13 ans, qu'il a commencé à sécher ses cours pour fréquenter des amis·es à l'extérieur de l'école — ce qui a mené à sa suspension de l'école. L'année suivante, il a commencé le secondaire. Là, il consommait des drogues qu'il avait prises de sa mère ou qu'il achetait dans la rue, et en vendait parfois à des collègues de classe. Il a quitté cette école après quelques mois pour suivre sa mère lorsqu'elle a quitté son demi-père. Il s'est ensuite inscrit dans une école alternative, mais la quitte après quelques mois pour prendre soin de son frère et de ses sœurs — pour s'assurer qu'ils reçoivent les soins nécessaires. Après que les services de l'*Aide à l'enfance* sont intervenus pour prendre ses frères et sœurs, il a fréquenté une nouvelle école alternative à temps partiel tout en travaillant à temps plein dans un restaurant. Il y est resté pour quelques mois avant de se faire expulser pour vente de drogues. Il ne retourna pas à l'école après cet incident, découragé par son incapacité de « rattraper » les crédits nécessaires pour graduer et préférant fréquenter des amis·es dans la rue.

6.2. Un rapport à l'école tendu

Les discours des participants·es sur leur trajectoire scolaire oscillent entre le blâme de soi et la critique de l'école. La plupart reprennent des discours sur l'école néolibérale — l'égalité des chances, le mérite, et la responsabilisation de soi (Dubet, 2000; 2013; Hache, 2007a; 2007b) — pour raconter leurs expériences et expliquer le rôle qu'ils ont joué dans le processus de rupture scolaire. Le résultat est des discours parfois contradictoires qui expliquent à la fois leurs désirs de participer et de quitter l'école.

Les récits des participants·es permettent de saisir la complexité de leur rapport à l'école et des processus de rupture scolaire. Les tensions qu'ils présentent permettent de comprendre le sens qu'ils donnent à leurs expériences scolaires. D'un côté, la plupart des participants·es expliquent que l'école offre de la mobilité sociale et que, pour en profiter, ils doivent travailler pour y mériter leur place. D'un autre côté, ils la décrivent aussi comme un milieu

aliénant et injuste. Pour raconter leur rupture scolaire, la plupart tentent de démêler ces tensions pour préserver un sentiment de dignité.

Les tensions entre le désir de réussite scolaire et le désir de quitter l'école sont particulièrement évidentes lorsque les récits expliquent que l'école a le monopole sur la « qualification sociale » — qu'il s'agit de la seule manière reconnue d'assurer l'intégration sociale. Même si leurs expériences ont été difficiles et qu'il y en a qui contestent la légitimité des processus de hiérarchisation scolaire qui ont participé à leur marginalisation, tous·tes les participants·es expliquent comprendre qu'ils devaient se conformer aux normes scolaires pour obtenir une place valorisée en société. Blake dit : « [je] pense que l'école secondaire devrait être obligatoire pour tous parce que je ne vois pas comment un entrepreneur pourrait faire confiance à quelqu'un qui n'a pas fait ce que la moyenne de la nation a fait. » Selon lui, ceux qui n'ont pas de diplôme d'école secondaire, comme lui, devraient être « mis à l'écart » (*shunned*). D'ailleurs, sa référence à « la moyenne de la nation » renvoie à l'importance qu'occupent les normes sociales dans la construction qu'il fait de son parcours de vie et de sa position sociale.

Les discours sur la responsabilisation de soi et sur l'école comme un espace qui ne répond pas à leurs besoins sont particulièrement importants dans la construction que les participants·es font de l'abandon scolaire. Ils témoignent de composantes clés de leur rapport à l'école, tel que l'inconfort qu'ils ont vécu au long des trajectoires scolaires, le découragement, et le désengagement qui en suit.

6.2.1. La responsabilisation de soi et l'égalité des chances

Au cours des entretiens, la plupart des participants·es reproduisent les discours néolibéraux sur le mérite qui encouragent les individus à se responsabiliser pour leurs actions et à persévérer dans des milieux qui offriraient des chances égales à tous·tes (Dubet, 2000; 2004). C'est dans ce contexte que certains·es évoquent le « décrochage » pour décrire leur départ d'un espace qu'ils décrivent comme relativement égalitaire et juste. Ethan explique, par exemple, que l'individu est ultimement responsable de faire son chemin.

Tout le monde a des chances de réussite scolaire égales. C'est la manière qu'ils s'appliquent qui fait la différence, s'ils le veulent vraiment. Tant et aussi longtemps que tu t'appliques, tu peux [réussir.] Tu peux faire ce que tu veux. Tu peux devenir, comme... Tu peux aller sur la lune si tu le veux vraiment. Mais, tu dois avoir la bonne mentalité. Et, comme, moi... Je n'avais pas la bonne mentalité à l'école. J'étais plutôt concentré à essayer de figurer ma vie. (Ethan)

Même s'il explique avoir dû « figurer sa vie », ce qui est une référence à ses problèmes familiaux, Ethan croit être responsable de sa réussite. Il est d'avis que l'école lui offrait les mêmes chances que les autres. Il se responsabilise donc pour sa rupture scolaire et son expérience est interprétée comme un indicateur de sa valeur individuelle.

Max croit aussi être responsable de sa rupture scolaire. Il explique que la réussite lui était accessible. Qu'il n'avait qu'à s'appliquer.

[Quand j'avais] de bonnes notes, ça voulait dire que je m'appliquais. [...] Un jour, j'ai décidé de m'appliquer en science. J'ai fini avec un 89 ou quelque chose comme ça et je n'étais même pas en train de m'appliquer à fond. J'étais juste comme... J'étais surpris de voir que je connaissais ça. Et, ça, c'était un résultat une fois en classe. J'étais, comme, « tant et aussi longtemps que je m'applique, je vais me sentir comme si je vais revenir [à l'école] demain pour faire ça encore... » (Max)

Cet extrait raconte que malgré le doute qui planait sur ses capacités, ses réussites sont symboliques de ses capacités et du mérite de ses échecs. On peut comprendre que, comme c'est le cas pour plusieurs autres participants·es, ses expériences participent au façonnement d'un rapport à l'école à l'intérieur duquel il cultive un sentiment de dévalorisation de soi et du désengagement scolaire. Il explique que l'école lui donne accès à un futur plus reluisant et que c'est sa responsabilité d'en profiter.

Pour la plupart des participants·es, les tensions entre la responsabilisation de soi et la critique du système scolaire apparaissent lorsqu'ils décrivent leurs difficultés pédagogiques et comportementales. Dans le prochain chapitre, j'offre une analyse plus détaillée des normes scolaires qui régissent les questions de performance et le rapport des participants·es aux normes. Ici, je les évoque pour expliquer qu'elles sont mobilisées pour discuter des manières dont la motivation et la préparation scolaire ont influencé leur rapport à l'école. Les exemples cités ci-dessus suggèrent que ceux qui ne sont pas « prêts » à répondre aux normes scolaires et ceux qui manquent de motivation seraient irresponsables et qu'ils ne mériteraient pas la réussite et la reconnaissance, puisqu'ils ne rempliraient pas adéquatement le rôle de l'élève.

En adoptant ces discours, les participants·es se responsabilisent pour leur rupture scolaire et ses effets subséquents (p. ex. chômage, pauvreté, itinérance, etc.). Quand j'ai demandé à Brian s'il croyait avoir eu le contrôle sur sa trajectoire scolaire, il a évoqué la notion de choix pour expliquer qu'il était responsable des difficultés qu'il a rencontrées.

[J'ai eu autant de contrôle] que je voulais. [...] Je prends mes propres décisions, je suis humain. [...] Oh oui, [j'étais jeune,], mais si j'avais décidé de bien me comporter quand j'étais plus jeune... Je pense que je mets beaucoup de blâmes sur moi-même, mais j'ai toujours été intelligent. [...] Tu vois, si j'avais décidé de prendre... de faire les bons choix quand j'étais plus jeune, je ne serais pas dans un trou comme je le suis maintenant. Si j'avais... comme, porté attention à ce que le système essayait de m'offrir quand j'étais un enfant, je serais probablement plus près de terminer le collège ou l'université avec une auto en ce moment. Mais, j'ai décidé de me foutre de tout ça et aller faire de la dope au lieu. (Brian)

Dans ce passage, Brian associe la responsabilisation de soi à son intelligence. Tout en reconnaissant qu'il en met peut-être trop sur ses épaules, il explique qu'une personne intelligente doit se responsabiliser. Pour lui, jeter le blâme ailleurs serait un affront à sa dignité. Ça suggérerait qu'il s'agit d'une personne inférieure.

D'autres participants·es mobilisent des discours sur l'intelligence semblables à celui de Brian. Ce discours manifeste de l'intériorisation (*embodiment*) des valeurs de l'école néolibérale et dévoile que l'affiliation scolaire passe par le respect d'un ensemble de normes et de valeurs qui organisent l'école. Comme lui, ces participants·es jettent un regard critique sur leur position sociale et sur les conditions sociales productrices de la réussite scolaire. Leurs récits permettent de tenir compte de cette intériorisation et de la manière dont iels les reproduisent et les critiquent. Josh explique, par exemple, que, selon lui, l'objectif primaire de l'école est l'assimilation. Il est d'avis que l'école offre des chances égales à ceux qui se conforment.

Mathieu : Est-ce que tu penses que l'école offre des chances égales de succès ?

Josh : Oui

Mathieu : Pour tous et pour toutes ?

Josh : Oui, tant et aussi longtemps que tu respectes les règles.

Mathieu : Est-ce que tu penses que tout le monde est capable de suivre les règles de la même manière ?

Josh : Non, mais je pense que tu dois quand même aller chercher de l'aide, si tu veux. Tu peux changer ta manière de faire un peu pour accomplir ce que tu as à faire.

Au cours des entretiens, j'étais surpris d'entendre des participants·es, comme Josh, dire qu'iels croyaient que l'école offrait des chances égales de réussite. Ces extraits ont attiré mon attention au façonnement de leur rapport à l'école. L'intériorisation des valeurs néolibérales qui gouvernent l'école semble leur permettre de préserver l'espoir d'être capable de remplir les exigences scolaires. À cet égard, iels ne semblent donc pas être en situation de rupture complète avec le système scolaire. En se responsabilisant pour leur abandon scolaire iels

peuvent expliquer leur trajectoire scolaire tout en préservant la conviction que la mobilité sociale reste possible s'ils y mettaient plus d'efforts. Ils gardent l'espoir que le diplôme leur donnera, un jour, accès à l'affiliation sociale.

6.2.1.1. La motivation comme discours qui recentre l'acteur

En discutant d'abandon scolaire, plusieurs participants·es abordent la question de la motivation. Ils l'évoquent principalement pour expliquer l'adoption de comportements inconformes aux normes scolaires, comme l'école buissonnière. En la mentionnant, leurs récits reproduisent les discours sur le mérite et la responsabilisation de soi pour distinguer entre les aspects contrôlables de leur trajectoire des aspects incontrôlables. Selon plusieurs, l'absence de motivation expliquerait certains de leurs problèmes scolaires tout en leur permettant de préserver l'espoir qu'un jour ils seront assez motivés·es pour obtenir leur diplôme.

Tous les récits évoquent directement ou indirectement les questions de motivation. Les participants·es les évoquent principalement pour expliquer qu'ils ne voulaient pas aller à l'école. Brian raconte, par exemple, qu'il n'était pas motivé pour se rendre à l'école, mais que lorsqu'il s'y rendait, il réussissait parfois à se conformer aux normes scolaires.

[J'allais à l'école] peut-être le lundi et pas le mardi et le mercredi. J'y allais le jeudi et puis j'essayais de trouver une excuse pour le vendredi. C'était un peu comme ça, comme, je n'essayais pas de me présenter en classe. Je ne voulais vraiment pas. Mais, quand j'étais en classe, ou si j'étais à l'école, je m'appliquais, j'étais à mon affaire. (Brian)

Ari, de son côté, raconte qu'à son arrivée à Ottawa elle s'ennuyait en classe et blâme les enseignants·es. Elle contraste ses expériences dans sa nouvelle ville avec ses expériences en Nouvelle-Écosse pour expliquer que le climat de classe a influencé sa motivation.

Oui, j'étais à Halifax, à Dartmouth. C'était intéressant parce que les cours étaient décents. À vrai dire, j'aimais aller à l'école à ce moment-là. Comme, l'enseignant [M. Mackenzie], rendait les cours plaisants. Il les transformait en jeu. [...] Ensuite, quand je suis arrivé à Ottawa et les enseignants ici étaient justes... Ils sont plus conservateurs, je crois. Je m'assois là et il fallait suivre le manuel du cours. C'était juste... Ce n'était pas plaisant. C'était une corvée. [...] J'avais de la difficulté à rester éveillé dans la plupart des cours. Je tombais endormi dans plusieurs cours. Je dormais. (Ari)

Même si leur motivation est expliquée de différentes manières, ces deux participants·es l'évoquent pour raconter leur rupture scolaire. Brian raconte qu'à partir de la 6^e année son environnement familial lui permettait de choisir s'il voulait aller à l'école ou non. Selon lui,

c'était uniquement sa faute s'il n'y allait pas. Ari, de son côté, explique que même si elle se rendait à l'école, elle trouvait peu de motivation pour faire ce qui était demandé. Comme Brian, elle se trouvait dans un environnement familial avec peu de supervision et a commencé à sécher ses cours en 6^e année. Mais ses problèmes de motivation étaient plutôt en réponse à des difficultés scolaires.

Ces deux cas dévoilent que l'absence de motivation peut être interprétée à la fois comme une caractéristique intrinsèque à chacun des participants·es et une caractéristique sociale issue d'interactions avec le milieu. Ils dévoilent l'importance de comprendre l'influence de la subjectivité de chacun·e des participants·es. Par exemple, Justin explique ne pas avoir mérité de bonnes notes puisqu'il n'était pas motivé. Ensuite, il nuance ses propos en expliquant qu'il s'agissait d'une réaction à un contexte dévalorisant.

Justin : Un de mes problèmes pour rester à l'école, c'est de rester motivé

Mathieu : À cause du déficit de l'attention ?

Justin : Pas juste ça. Quand je retourne à l'école, j'ai toute cette merde en tête et la seule chose que je veux faire c'est partir. Je ne veux pas être là. Je ne veux pas être là.

Mathieu : OK, mais pourquoi ne veux-tu pas être là quand tu l'es ?

Justin : Je ne sais pas. Il y a quelque chose qui me vient en tête.

Instantanément, ça fait qu'elle veut que je parte.

Mathieu : Est-ce que ça aurait à voir avec le fait qu'il y a une structure et que tu n'es pas à l'aise dans une structure ?

Justin : Ce n'est pas ça. C'est... je ne sais pas. C'est l'aura autour de [l'école]. Je ne me sens pas bien.

Mathieu : Les gens qui te disent quoi faire ?

Justin : Non, ce n'est pas ça du tout. C'est comme, je suis dans ma tête. Je m'apprête à aller à l'école. Je veux y aller. Je veux y aller, mais dès que je m'assois et que je commence à travailler je ne me sens pas à l'aise.

Selon lui, s'il n'était pas motivé, c'était surtout parce qu'il n'était pas à l'aise à l'école.

Comme la plupart des participants·es, il se sent déchiré entre le désir de participer à l'école pour assurer son futur et le désir de l'éviter parce qu'il ne s'y sent pas à sa place.

6.2.1.2. La préparation scolaire comme discours sur les capacités d'intégration

Plusieurs participants·es évoquent la préparation scolaire pour expliquer que leurs difficultés se situent à l'intersection entre les normes sociales et la responsabilisation de soi. Ils expliquent que l'abandon est, en partie, le résultat d'un manque de préparation pour se conformer aux normes scolaires. Par exemple, John explique que ses difficultés scolaires sont le résultat d'un manque de maturité.

Je suis distrait et... C'est juste que je suis facilement distrait, on peut dire.

En ce moment, je suis capable de ne pas être distrait parce que je suis plus

vieux. Je suis un peu plus mature avec ces choses-là [maintenant]. Ça fait que... ouais. (John)

Ethan, de son côté, raconte avoir abandonné l'école parce qu'il souffrait de problèmes de santé mentale qu'il a développés dans un milieu familial abusif.

C'était en 2014, je crois. 2015. C'est à ce moment que j'ai officiellement décroché. J'avais essayé de me [suicider] quelques fois... Je n'étais pas capable de le faire. Je sais, mentalement, je n'étais pas prêt pour l'école ou rien comme ça. Ça fait que je suis parti et j'ai commencé à me chercher du travail. J'en ai trouvé pour un bout de temps, comme cuisinier de pizza. J'étais un cuisinier de pizza, j'étais serveur, je lavais la vaisselle et tout le reste. (Ethan)

Dans ces deux cas, comme dans plusieurs autres, « ne pas être prêt » signifie ne pas avoir les outils pour répondre aux exigences de l'école.

Les discours sur la préparation scolaire offrent des indices sur le rapport à l'école des participants·es. Bien que les normes scolaires soient parfois présentées comme des faits incontestables qui exigent la conformité des élèves, peu importe leurs conditions sociales, ces derniers·es adoptent un regard réflexif critique de leurs capacités et des pressions exercées par l'école. Dans certains cas, ces réflexions laissent entrevoir comment les origines sociales interagissent avec les discours sur la préparation scolaire. Elles dévoilent le pouvoir qu'exercent les normes scolaires sur les élèves, particulièrement ceux issus de milieux moins favorisés. Pour John, ses difficultés d'affiliation scolaire sont expliquées comme une responsabilité individuelle. Il maintient qu'il est l'unique responsable pour son sort malgré l'influence des conditions familiales sur son parcours de vie. D'autres, comme Ethan, tiennent des discours plus nuancés. Ce dernier m'a surpris en associant sa rupture scolaire à sa détresse psychologique. Il explique que cette détresse est le résultat de violence et de négligence familiales. Selon lui, la réussite scolaire est impensable sans la santé mentale nécessaire pour faire face aux conditions difficiles offertes par l'école.

Comme je l'explique dans le chapitre précédent, tous·tes les participants·es se trouvaient dans des contextes familiaux qui ont compliqué leurs efforts de répondre aux normes scolaires. Les discours sur la préparation scolaire offrent des indices sur ces dynamiques. Ils permettent de réconcilier les discours sur la responsabilisation d'acteurs libres et sur les réalités familiales et scolaires pour y apercevoir des acteurs-sujets capables de naviguer à travers les contraintes de l'environnement. Au cours du prochain chapitre, je continue cette analyse en observant de plus près les normes de performance pédagogique et comportementale de l'école, les manières dont les participants·es les présentent et leurs

interactions avec les conditions sociales. Les difficultés qu’iels racontent semblent faire interagir la présence d’exigences scolaires qui servent à distinguer les inclus des exclus, leur désir de répondre aux normes, et les difficultés qu’iels ont rencontrées lorsqu’iels ont tenté de s’y conformer.

6.2.2. Des établissements qui ne reconnaissent pas les besoins de tous les élèves

En racontant leur abandon scolaire, plusieurs participants·es offrent des réflexions sur l’influence des inégalités sociales sur leurs expériences à l’école. Leurs récits dévoilent qu’ils construisent l’abandon comme une stratégie adoptée en réaction à des contraintes sociales qui limitent leurs opportunités d’affiliation scolaire. Iels décrivent un désir de quitter l’école qui est ancré dans des critiques de la mission scolaire et de la structure des opportunités scolaires. Plusieurs expliquent qu’elle ne semble pas leur offrir les outils pour favoriser une participation soutenue. Ne voyant pas les avantages de rester à l’école, iels préfèrent s’investir dans des projets extrascolaires qui donnent accès à des ressources qui ne sont pas offertes par l’école, comme l’argent et la reconnaissance.

Les jeunes personnes en situation de rupture scolaire peinent parfois à trouver des raisons pour rester à l’école — particulièrement au secondaire (voir Millet et Thin, 2012). En plus de croire qu’iels n’étaient pas assez prêts ou motivés pour assurer leur réussite scolaire, plusieurs participants·es racontent que l’école ne leur offrait pas de raisons pour rester engagés·es et pour développer des outils qui donnent accès à la réussite. Il serait alors devenu de plus en plus difficile, au cours de leur trajectoire scolaire, pour iels de persévérer à l’école. Max explique, par exemple, que même s’il se croyait capable de réussite scolaire, le prix pour la réussite était trop élevé. Comme plusieurs autres participants·es, il est d’avis que l’école prive les élèves de leur individualité en leur demandant de devenir docile. Il raconte que s’il a refusé de « s’appliquer » c’est parce que, selon lui, l’école est incapable d’offrir un espace sécuritaire à ceux qui ont des besoins spéciaux ou des ressources limitées. Il explique que, contrairement aux autres, il ne voulait pas se faire aliéner par ce système.

La plupart des participants·es racontent aussi que l’école ne leur a pas offert les bénéfices attendus. Selon iels, l’école ne permet pas de cultiver les habiletés nécessaires pour fonctionner en société (p. ex., accéder au travail, devenir riche; faire ses impôts). Jake estime qu’elle ne lui a pas offert les outils pour qu’il devienne autonome.

Quand tu arrives en 9^e, pas la 9^e, comme 10^e et 11^e, la mathématique... Ils t’enseignent le calcul et des choses comme ça, mais tu ne sais même pas comment faire une déclaration de revenus encore. Comme, est-ce que

quelqu'un peut m'enseigner ça s'il vous plait ? Comme, enseigne-moi quelque chose que j'utiliserai dans ma vie. (Jake)

Selon lui, l'école est un milieu inégalitaire qui a ses racines dans un passé révolu. Elle n'offrirait pas les récompenses promises même à ceux qui s'y conforment.

Le système scolaire est organisé pour produire une main-d'œuvre, mais le problème c'est que... C'est comme toute une affaire des années 50, tu sais ? C'est organisé pour produire des enseignants et de la main-d'œuvre d'usine et des choses comme ça. Mais, aujourd'hui, la plupart des emplois ne sont pas comme ça. [...] Elle te prépare pour un monde qui n'existe plus et c'est pour ça que c'est comme... (rire) [...] Et puis, tu sais, tout le monde apprend différemment. C'est quoi le dicton ?... « Si tu juges un poisson selon sa capacité de grimper un arbre, il vivra toute sa vie en pensant qu'il est stupide. » [...] C'est tellement vrai. (Jake)

Jake n'est pas le seul à développer une telle critique de la matière enseignée à l'école.

Comme John qui a préféré travailler parce que l'école n'enseignait « pas vraiment des choses qui pouvaient [l'aider] sur le marché du travail », Ari explique qu'elle ne croyait pas que l'école pouvait lui offrir les conditions socioéconomiques qu'elle désirait puisqu'elle ne la préparait pas pour le « vrai » monde.

C'était juste que, comme, il n'y a rien que je ne peux pas apprendre [dans la rue] que je peux apprendre à l'école. [...] Et puis, tu sais, l'idée c'est que si tu vas à l'école pour cinq ans après tu peux aller au collège pour un autre 4 ans, et je peux avoir du travail qui paie quoi ? 20 dollars de l'heure ? Trente dollars de l'heure ? Ou, je peux juste aller au centre-ville et je peux vendre \$300 de drogues en 5 minutes et je peux faire le même montant d'argent, si pas plus, que quelqu'un qui est allé au collège. (Ari)

Ces participants·es ne croient pas que l'école leur permettrait d'atteindre des ambitions. Dans quelques cas, elle était même perçue comme un espace qui limitait leur potentiel.

Malgré les critiques, les participants·es reproduisent tout de même des discours qui lient la réussite scolaire à la réussite sociale. Iels reconnaissent la valeur symbolique du diplôme et expliquent vouloir l'obtenir. Selon iels, il s'agit d'un élément qui permet d'accéder à de meilleures conditions de vie. Lorsque j'ai demandé à Josh s'il croyait que sa vie serait différente s'il avait obtenu son diplôme, il a dit :

Probablement. [...] Oui, certainement ! (*hell yeah!*) Si j'étais au collège et toute cette merde-là, et je terminais ça ? Définitivement ! [...] [Avoir son diplôme d'études secondaires ne veut pas automatiquement dire qu'on va au collège], mais moi je serais allé si je l'avais parce que je serais sur la bonne piste. [...] Ma vie serait complètement différente de ce qu'elle est présentement. (Josh)

Comme Josh, d'autres estiment que le départ de l'école n'était pas avantageux pour elleux. Iels évoquent leurs difficultés actuelles, tels que l'itinérance, la pauvreté, et les fréquentations douteuses, pour comparer ce qu'iels vivent à une vie idéalisée que leur aurait offerte un diplôme. Les participants·es croient qu'iels auraient eu accès aux ressources économiques, culturelles, sociales, et symboliques nécessaires pour participer dans tous les espaces sociaux sans difficulté (p. ex. écoles postsecondaires, travail, couple, etc.).

Ce ne sont pas tous·tes les participants·es qui croient que l'absence de diplôme a provoqué un désavantage. Plusieurs expliquent que l'abandon demeurerait la meilleure chose à faire pour elleux, malgré l'utilité du diplôme et les conséquences de ne pas l'avoir. C'est le cas de Zach qui évoque plusieurs raisons pour son départ, tel que ses responsabilités familiales, le désir de travailler, et la consommation de drogues.

Je n'ai jamais eu de problèmes à apprendre le curriculum à l'école ou à m'entendre avec les personnes à l'école. C'est juste que... Je ne vois pas le point. Je ne vois pas... [...] Regarde, je pense que [le diplôme] est une vraiment bonne chose à avoir et je sais que c'est mauvais pour moi de dire ça parce que c'est à propos de... Comme l'école c'est un privilège et je sais que je ne suis pas capable d'aller me chercher le meilleur travail. Tu sais ? Sans mon diplôme. Mais je peux quand même me trouver du travail. Je peux aller me chercher du travail de merde dans la construction pour comme 20 \$ de l'heure qui va me défoncer et me briser tous les os du corps. Je préfère quand même ça à m'asseoir sur une chaise et regarder quelqu'un écrire au tableau... La moitié du temps, je ne comprends pas et puis les enseignants ne prennent pas le temps de m'aider. Je me sens comme s'ils sont juste là pour elleux-mêmes. Je n'ai jamais eu de bon(ne)s enseignants comme bon(ne) comme ça. Je ne vois pas le point d'y aller.
(Zach)

Il justifie son abandon, en partie, en expliquant que l'école ne lui offrait pas les conditions appropriées pour qu'il puisse persévérer et obtenir son diplôme. Même si les avantages de l'éducation lui sont évidents, ce n'est pas assez pour justifier la souffrance qu'il y vivait.

Le parcours de Ethan illustre bien le développement du rapport à l'école et la manière dont il se façonne à travers les interactions avec le milieu scolaire et extrascolaire.

Biographie 9 — Ethan

Ethan est un homme blanc de 19 ans qui dort parfois dans des refuges pour adultes sans abris et parfois à l'extérieur pour prendre soin de chien. Il est né d'une mère de 19 ans et a vécu avec sa grand-mère pendant que sa mère terminait ses études. Il est arrivé à Ottawa à l'âge de 2 ans pour y vivre avec sa mère et son demi-père. Il sait qui est son père

biologique, mais ne l'a jamais rencontré. Sa famille avait des moyens financiers modestes et était propriétaire d'une maison. Sa mère était coiffeuse et avait d'autres emplois. Son demi-père était agent immobilier. Au cours de son parcours de vie, il a vécu plusieurs problèmes familiaux et légaux, et s'est enfui à plusieurs reprises. À 10 ans, sa sœur est née, il a commencé à fréquenter les gangs de rue, et a commis son premier vol. Ensuite, il a commencé à consommer de la cocaïne et de la marijuana, et est témoin d'un meurtre. À 12 ans, il a tenté de se suicider. On l'envoie dans un hôpital psychiatrique pour que plusieurs problèmes soient traités, dont l'anxiété chronique, le stress post-traumatique, et des psychoses. À 13 ans, il est expulsé du foyer familial parce qu'il consomme de la drogue. Il va donc vivre chez des amis·es et commet un vol armé. À 15 ans, il abandonne l'école, se trouve du travail dans une pizzeria et fait une deuxième tentative de suicide. À 16 ans, à la suite de plusieurs incidents violents de la part de son demi-père, il se fait arrêter par la police pour la prise en otage de sa famille à bout de couteau. Ensuite, il s'émancipe de sa famille et va vivre dans la rue.

La trajectoire scolaire de Ethan est caractérisée par des difficultés extrascolaires. Au primaire, il a fréquenté 3 écoles différentes et explique rarement avoir des amis·es, être victime d'intimidation, et passer ses journées seul ou avec les enseignants·es. Il répondait parfois violemment à ces incidents. Sa mère le sortait parfois de l'école dès les premières années pour qu'il évite ces difficultés. Dès l'école intermédiaire, il a commencé à fréquenter le centre-ville et à consommer de la drogue. On l'envoie éventuellement dans un centre de santé psychiatrique où il a continué ses études.

Au secondaire, ses expériences négatives ont continué. Bien qu'il avait des notes passables dans tous ses cours sauf la mathématique, il séchait ses cours pour être seul ou pour fréquenter une amie qui était sans domicile fixe. À ce moment, il a continué de consommer différentes drogues et s'est fait expulser de la maison en 9e année. Il a continué d'aller à l'école même s'il couchait sur le canapé d'un ami. En 10e année, il a passé de moins en moins de temps à l'école, préférant fréquenter ses amis·es et travailler. Il est aussi retourné dans un hôpital psychiatrique. Son départ de l'école s'est fait 2 mois après sa sortie de l'hôpital, en 11e année, lorsqu'il a commencé à réclamer la sécurité sociale et qu'il s'est loué une chambre. Il décrit son départ comme un soulagement. Il le raconte comme un point tournant important pour plusieurs raisons, dont sa relation avec sa famille qui refusait de l'accueillir puisqu'il n'allait plus à l'école et qu'il consommait de la drogue.

6.3. La poursuite d'opportunités extrascolaires

Le moment du départ de l'école de plusieurs des participants·es est ponctué par un désir de renouveau et d'autonomie. Il semble surtout se faire dans un contexte scolaire et extrascolaire qui limite l'accès aux ressources qui favorisent l'affiliation sociale. C'est en évoquant ce contexte que certains·es participants·es expliquent que leur abandon est une stratégie qui tient compte des opportunités d'acquisition de capital économique, de capital social, et de capital symbolique dans le présent et dans le futur. Le récit de Hype est particulièrement intéressant à cet égard. Un jeune homme énergique et fier, il explique à plusieurs reprises être le maître de son destin. Il refuse le terme « décrochage » (*dropout*) pour décrire son expérience — ce qu'il réserve pour les personnes alcooliques ou toxicomanes. Il explique son abandon comme le résultat de calculs rationnels effectués pour de multiples raisons, comme l'attrait du crime organisé, un environnement familial tendu qui offre peu de soutien, un manque de préparation scolaire, sa position dévalorisée à l'école, et la perception de l'école comme un espace qui ne transmet pas des connaissances « utiles ». Ses propos s'appuient sur l'entièreté de son parcours de vie et font intervenir à la fois ses désirs personnels et les contraintes qu'il a dû négocier au cours de sa trajectoire scolaire. Il explique notamment qu'au secondaire il a préféré s'investir dans le même gang de rue que sa mère au lieu de poursuivre sa scolarité parce que l'école ne lui offrait pas accès aux conditions socioéconomiques qu'il cherchait. Selon lui, il était préférable de vendre de la drogue pour faire de l'argent. L'école demeurerait toutefois son plan B au cas où il n'atteindrait pas ses objectifs.

Quand j'ai commencé [avec le gang], j'étais chargé de garder un œil sur le Nord, pour m'assurer que personne ne vendait des choses, tu comprends ? Ils savaient que je revenais de la guerre [dans le pays natal de mon père] et tout. Ça fait que, les gars, ils m'utilisaient comme un pit-bull. [...] Tu vois, ils ne m'utilisaient pas pour vendre de la drogue. Ils savaient que j'étais trop intelligent pour ça. Ils m'utilisaient comme délinquant violent. C'est comme ça qu'ils m'ont manipulé dans le système. Ouais, ensuite je suis devenu, j'ai réalisé que je ne voulais pas être la petite chienne d'attaque à ce gars-là, tu sais une petite *bitch*, quand je pouvais faire mon propre argent et faire mes propres choses. C'est là que j'ai commencé et que j'ai dit « de la merde avec l'école » parce que je pense que je me suis dit que l'école était pour être là. Maintenant, je n'ai pas besoin d'aller à l'école aujourd'hui. L'année prochaine, quelqu'un d'autre doit aller à l'école. L'année après, d'autres personnes doivent aller à l'école... Ce sera toujours là. Fait que je peux prendre deux ou trois ans, tu comprends ? Faire de l'argent, porter quelques milliers de dollars sur moi. J'avais une valeur de 300 000 \$ quand je me suis fait arrêter. (Hype)

Dans cet extrait, Hype décrit les conditions sociales qui ont rendu l'abandon attrayante. Il raconte comment sa rupture scolaire s'insère dans un contexte familial et communautaire

difficile, notamment les manières dont il devait négocier des tensions entre la sphère scolaire et la sphère familiale. D'un côté, il raconte que, pour assurer son intégration sociale, il devait obtenir son diplôme d'études secondaires même s'il rencontrait des problèmes d'affiliation scolaire tels que des conflits avec les autres personnes qui occupent l'espace scolaire. D'un autre côté, son environnement familial et communautaire lui offrait le potentiel d'obtenir d'importantes sommes d'argent en participant aux activités du gang de rue. Là, son caractère violent, fortement réprimandé à l'école, était valorisé. Il n'est donc pas étonnant qu'il ait choisi de quitter l'école pour se joindre au gang. Le gang lui a permis d'accéder à la position sociale désirée et d'obtenir la reconnaissance qu'il ne recevait pas à l'école.

Le récit de Hype permet aussi de saisir que son abandon scolaire est le résultat d'un processus complexe et dynamique. Le désir de faire de l'argent et d'obtenir de la reconnaissance coexiste avec plusieurs autres défis, comme la dépendance aux drogues, la désaffiliation scolaire, la violence familiale, etc. Comme lui, plusieurs autres participants·es évoquent de telles raisons pour justifier leur départ de l'école.

6.3.1. Le désir de devenir riche

Plusieurs participants·es évoquent l'attrait de l'argent pour expliquer l'abandon. Certains·es, comme Blake, tracent une ligne directe entre le désir d'obtenir des ressources économiques et le départ de l'école.

Abandonner, c'est comme une décision consciente que tu fais. Ce n'est pas comme si je partais pour quelques jours ou comme si j'arrêtais pour un petit bout. Comme, décrocher c'est « j'ai fini avec l'école. Je ne retournerai plus dans cette place-là. » En même temps, je ne pense pas que j'ai quitté avec l'idée que je ne finirais jamais mon école, tu comprends ce que je veux dire ? Comme, je suis parti parce que j'étais comme « Pourquoi est-ce que je devrais écouter des gens pendant que je serais capable de prendre l'argent qu'ils se font en 3 mois pour les taper [dans le visage] ? » (Blake)

Comme Ari, Zach et Hype, Blake a préféré vendre de la drogue plutôt qu'aller à l'école. D'autres, comme John et Ethan, ont préféré travailler. Iels expliquent que les bénéfices qu'iels pouvaient retirer de ces activités rendaient l'investissement scolaire difficile à justifier.

Les récits des participants·es sur les opportunités financières extrascolaires dévoilent leur rapport aux conditions économiques de la famille. Iels décrivent comment ces conditions limitent les possibilités d'affiliation sociale. Se voyant marginalisés par l'absence de ressources, iels se sont tournés vers des activités qui permettent d'accéder à des ressources

financières, même si ces pratiques ne favorisent pas nécessairement l'affiliation sociale que promet l'école. Au cours de son entretien, Blake explique que, selon lui, l'argent qu'il faisait en vendant de la drogue lui offrait une position sociale plus « prestigieuse » que celle des enseignants·es. Il évoque les inégalités socioéconomiques pour définir sa position dans l'espace scolaire et décrit les relations tendues qu'il entretenait avec les enseignants·es pour justifier son choix d'abonner l'école.

C'était de la frustration et, comme, une mentalité de « vous pouvez tous vous faire foutre. » J'étais comme « c'est moi le roi et puis vous, vous êtes des *fucking* paysans. Pourquoi est-ce que tu me parles ? » C'était ce genre de chose, tu comprends ? Comme, j'avais le sentiment de pouvoir faire ça (*I was entitled*). (Blake)

Avec ses nouvelles ressources économiques, il ne ressentait plus le besoin de respecter leur autorité et de suivre leurs règles.

Comme l'explique cet exemple, l'abandon scolaire en lien au désir de faire de l'argent peut être à la fois en réaction aux conditions familiales et scolaires et au rapport à l'école développé au cours des trajectoires scolaires. Si, dans ce contexte, l'abandon est attrayant, ce semble être parce qu'il leur semble impossible d'obtenir ces ressources en se conformant au script scolaire. À cet égard, l'adoption de cette stratégie semble être en réaction à leur statut socioéconomique et aux opportunités qui se présentent à elleux. Les opportunités extrascolaires semblent mieux assurer leur présent et leur futur.

6.3.2. Le désir de reconnaissance

Plus qu'une simple question de gains économiques, des espaces extrascolaires qui offrent plus de reconnaissance aux participants·es que l'école semblent aussi encourager l'abandon scolaire. Iels racontent que ces espaces les ont attirés et expliquent sécher leurs cours pour retrouver des personnes qui leur offrent de l'estime, du respect, et, parfois, de l'amour. Ces groupes leur offrent l'opportunité de développer une « identité intégratrice » qui est en opposition aux normes scolaires, pour reprendre le concept de Dubet (1994) inspiré des travaux de Hoggart (1970).

Les passages qui évoquent le manque de reconnaissance à l'école décrivent la distance symbolique et physique qui s'est développée entre les participants·es et l'espace scolaire. Iels racontent presque tous·tes s'être sentis·es isolés·es à l'école la plupart du temps, même si quelques-uns·es ont reçu de la reconnaissance de la part de collègues de classe ou de membres du personnel scolaire à quelques moments au cours de leur trajectoire. Pour Blake,

les échecs et l'absence de relations valorisantes avec les pairs ont participé à son désengagement scolaire.

[J'ai commencé à sécher mes cours], comme, à moitié chemin dans l'année parce qu'au début je ne voulais pas ne pas être à l'école. Mes amis séchaient toujours leurs cours du début, tu comprends ? Mais, au début, je m'étais dit que non, tu vois ? C'était une nouvelle chose pour moi, je voulais réussir, et puis toutes les petites choses ici et là m'ont épuisée (*worn down*), la manière qu'on me parlait. [...] [J'étais épuisé par] l'école, par mes amis, par tout le monde qui n'y allait pas... Comme, j'étais en classe et un de mes amis séchait ses cours, constamment, je regardais derrière pour faire des blagues et puis mon ami n'était pas là. (Blake)

En dépit du fait qu'il tenait à réussir à l'école et que la 9^e année représentait une opportunité pour se reprendre en main, Blake a éventuellement séché ses cours pour être avec ses amis·es. L'absence de relations sociales valorisantes à l'école a effrité son désir d'y être. Comme Ari, Hype, Ethan, et Zach, il a préféré se joindre à un gang de rue.

Sauf quelques exceptions, ceux qui avaient des amitiés durables à l'école expliquent que leurs amis·es adoptaient, comme iels, des comportements inconformes aux normes scolaires. Ces amis·es étaient, pour la plupart, des élèves qui occupaient des espaces marginalisés. Leurs récits dévoilent comment l'influence des pairs peut entraîner une prise de distance avec l'école. C'est ce qu'explique Major :

Mon meilleur ami [Jacob], je l'ai rencontré à [l'école secondaire Pontiac]. [...] C'est lui qui m'a donné mon premier [breuvage alcoolisé]. [...] Il se les procurait... [...] [de ses parents d'accueil], et ouais, [la mère] le laissait boire [de l'alcool] tout le temps et puis il m'invitait... [...] La femme lui apportait... Il faisait juste rester là et elle lui disait « ne sors pas. Fais juste le boire ici. » On allait dans sa chambre et on buvait. (Major)

La rencontre de [Jacob] est un point tournant du parcours de vie de Major qui l'a mené vers la rupture scolaire. Plutôt que d'aller à l'école et d'étudier, ils séchaient leurs cours pour consommer de l'alcool.

Comme Major, presque tous·tes les participants·es racontent l'importance de la création de liens d'amitié à travers leur trajectoire scolaire. Au cours de leur récit, iels décrivent des liens souvent forgés avec des personnes plus âgées qui n'allaient pas à la même école qu'iels ou qui n'allaient pas à l'école du tout. C'est le cas de Hype qui a forgé des amitiés au sein d'un gang de rue dès son retour au Canada. C'est aussi le cas de Jake qui était le plus jeune de son groupe d'amis·es. Il séchait ses cours pour voir ses amis·es dès l'école intermédiaire.

[J'ai rencontré plusieurs de mes amis] à l'école primaire. Plusieurs de mes plus anciens amis allaient à [l'école primaire Giigoonh] avec moi. Et, ils

étaient tout comme 1 an ou 2 ans devant moi ou quelque chose comme ça. Ça fait que, ma 8^e année à [Giigoonh] était vraiment intéressante parce que tous mes amis étaient au secondaire. Je me suis retrouvé seul et c'est à ce moment-là que j'ai vraiment commencé à développer la réputation du mauvais garnement (*bad boy*) parce que je faisais toujours des marches à l'extérieur de la propriété de l'école pour prendre une cigarette ou pour comme juste partir de l'école. Ouais, des choses comme ça. (Jake)

Cet extrait révèle l'importance des relations avec les pairs au cours des transitions scolaires. Il s'agit de moments d'instabilité et d'incertitude au cours desquels les participants·es se sont tournés vers des « valeurs refuges », comme les amis·es. Pour Jake, la transition de ses amis·es vers le secondaire est un point tournant dans sa trajectoire scolaire. Avant qu'il parte pour le secondaire, cette camaraderie lui offrait des moments plaisants à l'école. Après leur départ, il a adopté davantage de comportements inconformes aux normes scolaires. Ces comportements, comme l'école buissonnière, sont devenus des composantes d'une identité de « mauvais garnement » qui lui permettait d'aller chercher de la reconnaissance auprès de ses amis·es — ce qui l'encourageait de s'éloigner d'un milieu scolaire qui le dévalorisait.

Les extraits de Blake, de Major et de Jake décrivent deux types de relations interpersonnelles à l'école — des relations qui les ont repoussés de l'école et des relations qui les ont attirés vers des espaces extrascolaires. Elles dévoilent des tensions entre les normes qui organisent les groupes de pairs et les normes scolaires. Comme je l'explique au prochain chapitre, certains·es participants·es expliquent avoir rencontré des difficultés d'insertion scolaire en réaction aux relations difficiles qu'ils entretenaient avec leurs pairs et avec les membres du personnel scolaire. Au lieu de s'investir à l'école, iels ont formé des liens d'amitié forgés à partir d'expériences de marginalisation partagées avec d'autres jeunes personnes qui se retrouvaient aussi dans des espaces scolaires marginalisés. Ces relations leur offraient des espaces pour partager leurs difficultés scolaires. Ensemble, iels ont adopté des pratiques inconformes aux normes scolaires, telles que l'école buissonnière et la consommation de substances illicites, qui ont participé à la formation de liens de solidarité. Par l'adoption de ces pratiques, iels ont signalé leur inclusion au groupe de pairs et leur prise de distance de l'école. Stacey raconte, par exemple, qu'elle a commencé à sécher ses cours à la suite d'un changement d'école forcé par sa famille. Pour l'éloigner de « mauvaises influences » dans la première école, notamment d'un garçon pour qui elle avait de l'intérêt romantique, sa mère l'a inscrite à une autre école près de la première. Dans l'absence de relations qui lui offraient de la reconnaissance dans la deuxième école, elle retournait fréquenter la première école même si elle n'y était pas inscrite.

Je me rappelle. En me préparant le matin, j'enfilais mon uniforme pour faire semblant d'aller à [l'école secondaire Theresa Spence]. Je m'infiltrais dans l'école en douce et j'allais voir mes amis jusqu'à ce que la cloche sonne. Tous les enseignants le savaient et ils ne disaient rien. Ils étaient *cool* avec ça. Ça fait que, ouais, quand la cloche sonnait, je marchais jusqu'à mon école. [...] J'arrivais en retard. Je m'en foutais de cette école. Je ne voulais pas aller là. Parce que, quand j'ai quelque chose en tête, je dois le faire. Tu comprends ? Quand j'ai un plan, je vais le faire. (Stacey)

L'exemple de Stacey illustre bien comment la reconnaissance peut être une composante de l'engagement scolaire. L'atmosphère moins accueillante de la nouvelle école et le fait que ses amis·es ne pouvaient pas simplement être remplacés ont participé à forger de la distance entre elle et l'école. Cette situation a retardé ses études et a contribué à son abandon éventuel.

6.3.2.1. Le refuge de la rue et l'adoption d'une identité marginalisée

Les extraits cités ci-dessus suggèrent que les interactions avec les pairs à l'école et à l'extérieur de l'école sont importantes pour expliquer l'abandon scolaire. Pour plusieurs des participants·es, il s'agit d'espaces qui participent à la formation d'une identité définie par la marginalité — une identité forgée par des appartenances extrascolaires qui façonnent un rapport au monde en opposition aux circuits d'échanges productifs, comme l'école. En se regroupant avec d'autres personnes qui vivent des difficultés d'affiliation sociale et qui valorisent des comportements inconformes aux normes sociales, iels retrouvent des espaces qui leur offrent de la reconnaissance et le potentiel d'obtenir des ressources qui sont autrement difficiles à obtenir. Plusieurs participants·es, comme Jake, décrivent ces espaces comme un refuge contre la dévalorisation vécue à l'école. Iels y ont retrouvé des personnes qui les comprennent et qui les acceptent. Iels s'y sentaient valorisés.

J'ai remarqué que plusieurs personnes dans mon groupe d'amis sont plus vieilles ou *whatever*. Iels ont vécu des choses semblables à ce que j'ai vécu. Pas les mêmes choses, mais tu comprends, des vies troublées et des choses comme ça. Ça fait qu'on a été capable de faire des liens comme ça et puis, comme, finalement, on ne se sent pas comme des intrus (*odd one out*). On est plus les moutons noirs. Du moins, si tu as 10 moutons noirs, à ce moment-là on peut se faire notre propre place. (Jake)

Ces appartenances permettent la création et l'exploration d'espaces marginalisés à l'extérieur de l'école. Iels y rencontrent des individus qui ont aussi vécu des difficultés pédagogiques, comportementales ou interpersonnelles à l'école, les participants·es créent des liens d'amitié. Iels développent des attachements, partagent les valeurs du groupe, et reproduisent les normes qui les organisent — notamment en séchant leurs cours et, éventuellement, en abandonnant l'école. Dans ces espaces, leurs difficultés sont reconnues, leurs critiques de

l'école sont renforcées, et iels trouvent de nouvelles opportunités pour obtenir de la reconnaissance et des ressources. L'abandon se produit donc dans un contexte où des groupes marginalisés offrent, dans plusieurs cas, de l'appui moral, particulièrement en fin de primaire et au secondaire.

Les liens forgés dans les espaces marginalisés ont permis aux participants·es de se réapproprier leur désaffiliation pour la transformer en un élément central de leur identité. En occupant ces espaces, iels s'éloignent de la dévalorisation vécue dans les circuits d'échanges productifs, comme l'école, et cultivent un sentiment de dignité. Justin explique, par exemple, « [Mes amis·es de la rue] me traitent mieux que les amis·es que j'avais à la *fucking* école. C'est comme, tu sais quoi ? C'est probablement bien [que je sois dans la rue.] Je ne déteste pas ça. » Il explique que si la rue présente des défis, « [Au moins,] je ne me faisais pas battre tous les jours. Je ne me faisais pas *fucking* insulter tous les jours. »

Dans ces espaces, des liens d'attachement semblent se forger autour de pratiques inconformes aux normes scolaires (p. ex. flânage dans les rues du centre-ville, vente et consommation de drogue). Plusieurs des participants·es expliquent que ces pratiques servent à signaler l'appartenance au groupe. D'ailleurs, comme Zach, plus d'un·e explique que leur priorité était de passer du temps avec leurs amis·es.

Pour un bout de temps, je ne voulais pas aller [à l'école] honnêtement. Je ne voulais juste pas y aller. Je voulais me geler la face. Je voulais être avec mes amis qui voulaient se geler la face. (Zach)

Comme lui, Ari explique que son rôle dans un gang de rue lui offrait de la valorisation, ce qu'elle n'avait pas ailleurs.

Je savais, quand j'étais un enfant, que j'avais beaucoup de potentiel pour mener la rue ici quand j'étais plus vieille. Ça fait qu'il y a un côté de moi qui ne voulait pas laisser aller ce rêve-là, d'une manière. Quand j'y pensais, c'était que je pouvais avoir 24 ans et être au collège ou avoir 24 ans et être connu partout au centre-ville. [...] C'est du glamour et de la merde comme ça, mais... Il y a ça et il y a aussi le sentiment d'être plus en famille avec le gang qu'avec mes parents. [...] C'est plus comme une famille avec ils même si, maintenant, je vois que ce n'était rien que de la merde. (Ari)

Dans ces deux cas, la rue offre le potentiel de s'émanciper et de retrouver des personnes qui les appuient et qui reconnaissent leur valeur.

Parmi tous·tes les participants·es, Hype est celui qui exprime le plus explicitement son identité en lien avec les pratiques associées à la rue et au crime organisé. Il dit : « Les gangsters ne vont pas à l'école ! » En évoquant son statut de « gangster », Hype évoque

clairement une identité et communique l'idée qu'il n'y a pas de place pour quelqu'un comme lui à l'école — ce que plusieurs participants·es sous-entendent. L'école serait non seulement mal adaptée à sa réalité et à sa manière d'être, elle serait aussi nuisible à son statut social. Si « les gangsters ne vont pas à l'école ! », c'est parce qu'il y a d'autres espaces qui offrent de meilleures opportunités et qui donnent accès à davantage de reconnaissance.

Les extraits cités ci-dessus dévoilent que l'identité développée par les participants·es est plus qu'une « identité intégratrice » (Dubet, 1994). Il s'agit aussi de ce que Dubet appelle une « identité ressource » — une identité qui donne accès à des opportunités pour l'acquisition de ressources. Conscients de leur dévalorisation dans l'espace scolaire et d'avis que l'école ne leur offre pas les opportunités pour la mobilité sociale, ces participants·es préfèrent occuper des espaces marginalisés qui donnent accès à de la dignité et à l'argent. Ils leur offrent de l'indépendance à court terme et la promesse d'autonomie à plus long terme.

En tenant compte de l'identité adoptée par plusieurs des participants·es, on peut comprendre que la rupture scolaire est un processus social qui dépasse les explications individualisantes parfois associées à l'abandon scolaire. Si les élèves marginalisés des circuits d'échanges productifs adoptent cette identité, ce semble être parce qu'ils partagent des conditions extrascolaires qui façonneraient leur rapport à l'école et aux normes. D'ailleurs, leur prise de conscience de l'existence de processus de marginalisation partagés semble être un point tournant qui en mène plusieurs à renoncer à leurs ambitions scolaires pour plutôt rechercher de la reconnaissance auprès d'autres personnes marginalisées. Bien qu'ils racontent l'abandon comme un problème individuel, leurs récits dévoilent que ces expériences participent au façonnement d'un rapport à soi et aux conditions sociales, et à la formulation d'une conscience de groupe qui encourage l'abandon.

Le parcours de Hype illustre très bien comment les défis et les opportunités extrascolaires peuvent créer de la distance symbolique entre les élèves et l'école.

Biographie 10 — Hype

Hype est un homme de 25 ans aux origines nord-africaines et autochtones. Il est un couvreur à la recherche d'emploi qui loue un appartement au centre-ville d'Ottawa et utilise des services pour adultes sans domicile fixe. Il est né d'une femme alcoolique et toxicomane impliquée dans le crime organisé. Il a vécu avec elle jusqu'à ce que, à 8 ans, son père l'apporte dans son pays d'origine pour rejoindre une milice. Avant ce moment,

son père était peu présent dans sa vie. Il resta dans ce pays pour 3 ans jusqu'à ce que sa grand-mère paternelle, en désaccord avec les actions de son fils, le rapporte au Canada pour s'occuper de lui. Elle était une fonctionnaire fédérale qui avait les moyens pour lui offrir de la stabilité. À 14 ans, il est victime d'abus sexuel de sa mère et, à 15 ans, l'*Aide à l'enfance* exige qu'il retourne vivre à temps plein avec elle. À ce moment, son implication dans un gang de rue s'intensifie. Il est incarcéré pour 2 mois et, en sortant de prison, continue à vendre la drogue pour assurer sa stabilité financière. Il perd tout lorsqu'il est incarcéré pour un meurtre à l'âge de 16. Depuis, il a continué de s'impliquer dans les activités du gang, s'est fait poignarder, et est retourné en prison.

Au total, Hype n'est allé à l'école que quatre ans, après son retour d'Afrique. Avec l'appui de sa grand-mère, il a commencé sa scolarité en 6^e année dans un programme pour enfance en difficulté d'où on l'a expulsé pour avoir adopté des comportements violents. Ensuite, il est allé dans un programme de gestion de la colère pendant 6 mois et a reçu des diagnostics de trouble de déficit de l'attention avec hyperactivité, de trouble oppositionnel avec provocation, et de stress post-traumatique. En 7^e année, il se fait expulser quelques mois après s'être inscrit dans une nouvelle école pour avoir lancé un pupitre à un enseignant. Il s'enregistre ensuite à une nouvelle école où il termine sa 7^e et sa 8^e année dans un programme pour enfance en difficulté. À son entrée au secondaire, il est victime d'intimidation et commence à sécher ses cours pour participer aux activités du gang de rue et réussit, malgré tout, à avoir de bonnes notes. Il continue d'aller à l'école en 10^e, lorsqu'il emménage avec sa mère et vend de la drogue pour le gang. Au cours de cette année, il est incarcéré pour 2 mois en lien au trafic d'armes. À sa sortie, il commence sa 11^e année avant d'être envoyé en réadaptation pour toxicomanie et d'être incarcéré pour un meurtre.

À son avis, ses années en Afrique sont déterminantes de sa trajectoire scolaire. Sa 11^e année est aussi particulièrement importante pour comprendre sa rupture scolaire. Au cours de cette année, en plus d'être arrêté par la police, la police cible aussi sa mère, son père retourne en Afrique, et sa grand-mère déménage dans un foyer avec services de soutien après un accident de voiture. Dans ce contexte, l'école était une préoccupation secondaire. D'avis qu'il ne pourrait pas en retirer les bénéfices, il a abandonné pour s'investir dans le gang de rue et assurer son confort financier. Depuis, il est retourné en prison et s'est inscrit à l'école pour adulte en sortant, mais ne s'est jamais présenté aux cours.

6.4. Trois cas évocateurs de l'importance des conditions sociales

Les participants·es n'adoptent pas tous les mêmes discours sur l'abandon scolaire. Bien que la plupart adoptent une perspective qui reprend le thème de la responsabilisation de soi, trois participants·es, Zach, Emily, et Major, n'acceptent pas la notion d'abandon pour décrire leur rupture. Iels la racontent plutôt en évoquant des éléments hors de leur contrôle. Leurs récits décrivent l'importance des contextes scolaire et extrascolaire dans les processus de rupture. Ils dévoilent des contraintes et des défis qui ont fait bifurquer leur trajectoire scolaire et leur parcours de vie, et qui ont limité leur capacité d'agir.

Au cours de son entretien, Major dit : « [je] n'ai pas décidé [de quitter l'école]. Je n'avais pas le choix non plus. C'est ça ou... » Ce dernier est un réfugié issu de la Somalie qui a passé plusieurs années dans un camp au Yémen. Il est arrivé au Canada à l'âge de 14 ans et s'est retrouvé dans la rue à l'âge de 18 ans après que sa mère découvre qu'il buvait de l'alcool. Sans connaître les services disponibles pour les personnes sans domicile fixe à Ottawa et ne sachant pas comment vivre dans la rue tout en allant à l'école, il s'est senti forcé d'arrêter l'école.

Emily quant à elle raconte que sa situation n'a rien à voir avec ses choix ou ses désirs. Elle explique que sa trajectoire scolaire s'est déroulée dans un contexte de dépendance aux drogues issue d'un syndrome d'abstinence néonatale, d'abus sexuel, et de conflits familiaux. Bien qu'elle explique avoir eu des moments dans son parcours où elle valorisait l'école et voulait y réussir, elle résume sa rupture scolaire à ces problèmes.

[J'ai quitté l'école] à cause de mes parents. Mes parents biologiques... Je suis tombé dans ce que mes parents faisaient. J'étais toujours autour de la drogue. Ça fait que quand j'ai recommencé à prendre de la drogue à 13 ans... [...] J'ai décroché de l'école, je pense que c'était en 9^e année, après environ 6 mois [de secondaire]. (Emily)

Elle a toujours voulu aller à l'école, mais ses problèmes de dépendance n'étaient pas acceptés dans l'espace scolaire — même s'il s'agit d'un problème de santé qu'elle a depuis la naissance. Un problème qui a entraîné plusieurs situations difficiles, telles que des départs successifs de l'école, l'incarcération, l'itinérance, le décès d'un de ses enfants, et la renonciation de ses droits parentaux. Son dernier effort pour aller à l'école l'a entraîné à prendre un loyer avec une association communautaire qui exigeait qu'elle fréquente l'école pour le garder. Toutefois, quand l'école a appris qu'elle consommait des drogues, elle s'est fait expulser et a perdu son loyer.

De son côté, Zach adopte un discours plus nuancé. Il évoque plusieurs facteurs pour expliquer sa rupture scolaire. Ultimement, il explique son départ de l'école en lien avec sa situation familiale. Il raconte que la dépression de sa mère, les comportements violents de son demi-père, et les besoins de ses sœurs l'empêchaient d'aller à l'école.

[Mon demi-père] battait ma mère toute la journée chaque jour et j'ai trois petites sœurs. Il allait travailler toute la journée et ma mère était tellement déprimée et tout qu'elle s'embarrait dans sa chambre. Ça fait que c'était moi qui devais m'occuper des enfants. Comme, tu ne m'aurais pas laissé aller à l'école. Je ne pouvais pas aller à l'école. Si j'y allais, c'étaient mes sœurs qui n'auraient pas pu y aller. Ça fait que je gardais une de mes sœurs avec moi. Je les préparais le matin. Je faisais leur déjeuner. Je changeais les couches. (Zach)

Ces expériences sont survenues vers la fin de son primaire. Il s'agit d'un point tournant dans son parcours. Après, il a fait quelques efforts pour retourner à l'école, mais semble ne pas avoir trouvé les moyens pour s'y intégrer adéquatement. Il a plutôt préféré travailler et vendre de la drogue. Lorsque je lui ai demandé de me dire ce qu'il dirait s'il pouvait communiquer avec lui-même 10 ans dans le passé, il explique qu'il suggérerait de mieux se protéger de sa famille.

J'aurais dit [à l'*Aide à l'enfance*] de nous sortir les trois de là (lui et ses sœurs). Parce que si j'avais fait ça... Si j'avais fait ça, je ne serais probablement plus à l'école secondaire maintenant. Je serais au collège, probablement avec une auto (rire). Peut-être, peut-être... (Zach)

Selon lui, il aurait été en mesure d'obtenir son diplôme s'il avait trouvé une manière de se libérer des contraintes familiales qui l'empêchaient de s'investir à l'école. Se voyant soumis à un milieu violent, il raconte ne pas avoir eu le contrôle désiré sur son destin scolaire.

Ces trois récits permettent de réitérer l'importance de l'influence des conditions sociales sur les trajectoires scolaires. Leurs expériences dévoilent que la participation et la rupture scolaire dépendent des conditions sociales qui les rendent possibles. Si ces participants·es n'expliquent pas leurs expériences par l'abandon, ce semble surtout être parce qu'ils arrivent à nommer les forces sociales qui ont limité leurs capacités de participer à l'espace scolaire. Ils racontent plutôt leur trajectoire scolaire comme une série d'événements plus ou moins contrôlables au cours desquelles ils ont été soumis aux aléas de personnes dominantes, comme les parents ou l'administration scolaire, et à des normes organisationnelles opprimantes. Leurs conditions sociales limitaient les opportunités pour qu'ils retrouvent les appuis et les ressources nécessaires pour poursuivre leur scolarité. D'ailleurs, ils ont en commun d'éprouver des difficultés familiales qui limitent leur capacité de se présenter à

l'école. Pour Major, la consommation d'alcool et le conflit avec sa mère ont mené à son expulsion de la maison et à l'itinérance. Pour Emily, la dépendance aux drogues et les conditions familiales dangereuses ont mené à son incarcération et à l'itinérance. Pour Zach, la violence de son demi-père et le danger perçu pour ses sœurs l'ont mené à reléguer l'école au bas de la liste de priorités. En perdant la stabilité que peut apporter le foyer parental, il est devenu impossible pour elleux de poursuivre leur école et de respecter les normes scolaires.

Cela dit, ce n'est pas parce qu'ils jettent un regard plus critique sur leurs parcours que ces participants·es ne reproduisent pas aussi les discours néolibéraux sur l'abandon scolaire. Bien qu'ils rejettent la notion d'abandon pour expliquer leur rupture scolaire, ils jettent quand même un regard réprobateur sur leurs comportements et les évoquent pour expliquer la distance qui s'est cultivée entre elleux et l'école. Ils racontent ne pas être de « bons » élèves et se présentent comme des agents·es responsables et capables. Par exemple, Major explique, en rigolant, qu'il détient le record pour le plus de jours manqués à l'école (73) au cours d'une année scolaire de 195 jours (Ministère de l'éducation de l'Ontario, 2008). Aucun d'entre eux ne se présente comme des sujets passifs. La responsabilisation de soi donne du sens à leur trajectoire scolaire même s'ils estiment ne pas pouvoir en contrôler certains aspects.

Biographie 11 — Major

Major est un homme noir de 23 ans qui dort dans des refuges pour adultes sans domicile fixe. Il est un résident permanent du Canada né en Somalie. À l'âge de 4 ans, il a quitté la Somalie avec sa famille pour s'installer dans un camp de réfugiés·es au Yémen. Il arrive au Canada à l'âge de 14 ans avec sa mère et son frère. Sans les papiers nécessaires pour suivre sa famille, son père reste au Yémen et retourne éventuellement en Somalie. Major ne parle plus à son père. Son parcours au Canada l'apporte d'abord à Halifax pour 9 mois et ensuite à Ottawa pour mieux s'entourer d'autres membres de sa diaspora et favoriser leur intégration. Là, il grandit dans un logement subventionné et sa mère travaille de longues heures comme ménagère. Il décrit sa mère comme une femme stricte qui a fait de son mieux pour s'occuper de sa famille dans des conditions difficiles. Il explique que les préoccupations financières de la famille lui ont exigé de devenir autonome puisqu'elle ne pouvait pas lui offrir beaucoup d'attention.

Le parcours scolaire de Major a débuté dans le camp au Yémen. Il n'a pas aimé l'école parce qu'il se faisait battre par les enseignants·es. À son arrivée au Canada, on l'a inscrit

dans un cours d'anglais langue seconde. Bien qu'il avait de bonnes notes, l'apprentissage de l'anglais était difficile, les jours étaient monotones, et il ne s'entendait pas bien avec les enseignants·es. Sa partie préférée de l'école était de fréquenter ses amis·es, dont un ami qui avait une mère qui lui fournissait de l'alcool. Victime d'intimidation, il préférait s'effacer de la plupart des contextes de groupes à l'école et s'est mis à sécher ses cours. Il profitait du fait que sa mère était occupée au travail et qu'elle ne possédait pas de téléphone portable pour rester à la maison pour jouer à des jeux vidéo ou boire de l'alcool avec son ami.

Il a quitté l'école à l'âge de 18 ans, entre la 11^e et la 12^e année, lorsque sa mère a découvert qu'il consommait de l'alcool — ce qui était interdit dans sa maison. Il explique que sa dépendance à l'alcool a ruiné sa vie. Il s'est fait expulser du foyer familial et a commencé à dormir dans la rue avant de découvrir l'existence de services pour des personnes sans domicile fixe. Cette situation rendait la participation scolaire trop difficile. Malgré un effort de retourner à l'école un an plus tard, l'absence de logement et ses problèmes de santé mentale (dépendance et dépression) rendaient la tâche trop difficile.

6.5. Conclusion

Hormis les 3 cas contrastants, tous·tes les participants·es expliquent leur rupture scolaire d'abord par l'abandon. Iels le racontent comme un calcul rationnel qui présente l'école comme une perte de temps et qui l'explique comme une opportunité de diriger leurs énergies vers des projets dont l'objectif est d'intégrer des espaces plus accueillants qui permettraient d'acquérir les ressources ou la reconnaissance nécessaires pour devenir plus autonomes. À cet égard, les participants·es mobilisent surtout la logique stratégique pour expliquer l'étape finale du processus de rupture scolaire. Trouvant peu de confort ou de joie dans les expériences scolaires, ayant peu d'espoir que l'obtention du diplôme est possible et voyant que des espaces extrascolaires offrent plus d'opportunités pour acquérir cette autonomie ou, au minimum, de la protection contre l'humiliation et la honte vécue à l'école, la plupart ont conclu que le départ de l'école était souhaitable (voir aussi Bridgeland et coll. 2006; Thompson et coll. 2014; Mohammed, 2009; 2015; Camilleri-Cassar, 2014; Freire et coll. 2009; Melin, 2010; Smith, 2019; Millet, 2007) — quitte à retourner plus tard.

Malgré l'insistance sur les aspects stratégiques de l'abandon, les récits des participants·es mobilisent aussi les autres logiques d'action pour expliquer l'abandon. Dans le chapitre

précédent, j'explique déjà certaines des logiques d'intégration et de subjectivation qui sous-tendent le processus de rupture scolaire. Ici, j'approfondis l'analyse de la vulnérabilisation pour expliquer comment elle participe à ancrer l'abandon dans le contexte social. Je mentionne aussi comment la construction d'un rapport à l'école, aux autres, à la position sociale, et à soi participe à la construction de discours sur l'abandon qui la présente comme une stratégie désirable.

Les participants·es mobilisent des logiques d'intégration et de subjectivation pour décrire comment les conditions extrascolaires qui ne valorisent pas toujours la scolarité participent au façonnement de leur rapport aux normes scolaires. De l'angle de la subjectivation, on peut apercevoir ces tensions dans leurs discours sur l'école. Tous·tes les participants·es reconnaissent que le diplôme d'études secondaires permet d'accéder à de meilleures conditions de vie et désirent l'obtenir même après avoir quitté l'école. Cela dit, au moment de leur départ, iels se croyaient mal équipés pour la réussite scolaire et ont décidé de s'investir dans des espaces où iels croyaient être capables de répondre aux normes qui les organisent. Bien qu'iels comprennent que ne pas avoir de diplôme nuirait à leur affiliation sociale, iels ne croyaient pas que l'école était plus capable de leur offrir ces opportunités. Iels se sentaient marginalisés de la plupart des circuits d'échanges productifs et leur abandon est devenu un symbole de cette marginalité. Ces discours révèlent comment que ces tensions émergent de la discordance entre les attentes, voire les scripts sociaux à certains moments, entre les sphères familiale, communautaire et scolaire. Pendant que l'école exige à l'élève une présence régulière et une disposition particulière, la famille et la communauté portaient généralement peu d'attention à ces exigences. Ils faisaient plutôt la promotion d'autres comportements, tels que la quête d'autonomie et, parfois, l'abandon scolaire, particulièrement au secondaire.

Les récits des participants·es soulignent d'autres logiques de subjectivation pour décrire des interactions entre leur rupture scolaire et leur rapport aux espaces scolaires et extrascolaires. Leur rapport à l'école à l'école est fréquemment décrit en lien avec une absence d'autonomie et de reconnaissance qui semble avoir participé au façonnement de méfiance envers l'école et de la dévalorisation de soi. Comme la population étudiée par Tilleczek et coll. (2011), plusieurs croient ne pas être à la hauteur des exigences de l'établissement. Iels s'expliquent leurs difficultés scolaires en évoquant un manque de motivation ou de préparation scolaire. De cette manière, iels insistent sur l'importance de leur rôle dans le processus de rupture scolaire. Bien que plusieurs reconnaissent aussi le rôle que peuvent jouer les systèmes et les

structures sociaux et scolaires, iels s'appuient sur des valeurs néolibérales pour reproduire des discours sur la responsabilisation de soi, le mérite et l'égalité des chances scolaires, et insister qu'iels ont fait un choix. À cet égard, leurs propos font interagir des logiques d'intégration et de la subjectivation. Ces discours sont principalement mobilisés pour analyser leur rôle dans le processus. Plusieurs concluent que les hiérarchies scolaires sont le résultat de qualités individuelles (voir aussi McLeod, 2000; Nairn et Higgins, 2007; McGregor, 2017). Iels croient que leur position au bas de la hiérarchie scolaire est une conséquence d'un manque de motivation ou de préparation scolaire. Iels sont d'avis que l'obtention du diplôme exige des qualités morales qu'iels n'avaient pas.

L'analyse des tensions et de la complémentarité des logiques d'action mobilisées par les participants·es révèle l'importance de formuler des discours qui reconnaissent le désir de dignité de tous les individus. Si la logique stratégique est préférée par la plupart des participants·es, il semblerait que ce soit parce qu'elle reconnaît leur capacité de comprendre le monde et d'agir pour faire avancer leurs priorités. Même s'iels expliquent tous·tes que l'abandon est le résultat de souffrance vécue tout au long du parcours de vie, il est aussi présenté comme un moment d'émancipation personnel. C'est pour cette raison qu'il est fréquemment présenté comme le « bon » choix. D'ailleurs, même les 3 participants·es qui n'acceptent pas les discours sur l'abandon ne le rejettent pas entièrement. Bien qu'iels préfèrent mobiliser des logiques d'intégration pour reconnaître les contraintes qu'iels ont rencontrées, la réaction à ces contraintes décrit des stratégies de survie qui tiennent compte de leur pouvoir d'agir même lorsqu'iels se trouvaient dans une situation de précarité extrême. Il semble donc qu'une explication holistique de l'abandon doit reconnaître chacune des logiques d'action pour éviter des explications trop volontaristes ou trop déterministes.

Mon analyse suggère aussi que l'abandon est le résultat de processus qui se produisent sur le long terme et qui s'insèrent dans des parcours de vie. Dans le chapitre 5, je décris les conditions vulnérabilisantes qui sous-tendent les expériences scolaires. Au cours du prochain chapitre, j'explique plus longuement la manière dont les expériences scolaires préparent la rupture. Ici, je m'intéresse aux interactions entre les logiques d'intégration et de subjectivation mobilisées par les participants·es pour expliquer le moment d'abandon, particulièrement les raisons pour lesquelles il se produit presque qu'uniquement au secondaire. Au cours de l'analyse, j'explique que plusieurs conditions scolaires et extrascolaires se rencontrent pour façonner un rapport à l'école particulièrement tendu

pendant ce cycle. À plusieurs égards, ce rapport semble s'insérer dans la manière dont la construction sociale de l'enfance et de l'adolescence s'imbrique dans les structures sociales, comme l'école. Comme l'explique Galland (2022), les récits des participants·es suggèrent que l'adolescence est une étape du parcours de vie au cours de laquelle les enfants reçoivent moins de protection puisqu'ils doivent prendre leurs responsabilités et devenir plus autonomes. Une fois au secondaire, les expériences changent en réaction à ces nouvelles attentes. Des événements qui seraient moins marquants le deviennent. Par exemple, les interventions scolaires et policières sont plus hostiles. Pour certains·es, ces événements sont provoqués par des problèmes relationnels, tels que des conflits qui mènent à la fugue ou l'expulsion du foyer parental. Pour d'autres, il s'agit de changements dans la manière dont ils interagissent avec le système scolaire, tel qu'un échec ou la possibilité de motiver ses absences à la suite du 18^e anniversaire. Ces moments révèlent les normes qui régissent les espaces sociaux, particulièrement l'école. Ils ont forcé les participants·es à prendre de recul pour mieux comprendre leur position sociale — notamment en tenant compte de leur (non-)conformité au script scolaire. Ils se sont trouvé dans des positions où ils devaient tenter de mieux comprendre leurs milieux pour décider comment réagir. S'ils choisissent de quitter l'école, ce semble être parce qu'ils ne sont pas satisfaits de la place qu'ils y occupent et des opportunités qu'elle offre. Plusieurs préfèrent s'investir dans des espaces extrascolaires, ne serait-ce que pour éviter la honte et l'humiliation qu'ils subissent à l'école.

Les expériences d'abandon des participants·es révèlent l'importance d'apporter un regard sociologique sur un objet qui, jusqu'ici, avait surtout été étudié d'une perspective psychologique et institutionnelle. En insérant le phénomène dans une compréhension plus globale des expériences scolaires et sociales, comme la vulnérabilisation, on arrive à comprendre que les discours qui veulent que l'abandon soit le résultat de processus psychologiques (voir Janosz, 2000; Jarjoura, 1993; Parent et Paquin, 1994) ou de conditions scolaires inadéquates (voir Diallo et Fall, 2021; Alladatin et coll. 2022; Boissonneault et coll. 2007) devraient être nuancés pour comprendre les interactions entre les individus et leurs milieux. Comme d'autres chercheurs·euses, j'estime qu'on doit comprendre ce moment en lien avec des processus qui s'actualisent dans le long terme (voir Théorêt et Hrimech, 1999; Balas, 2012; Lesage et Woollven, 2022; Millet, 2007). Plus encore, il semble important de reconnaître l'intentionnalité de l'action comme une réponse ancrée dans la subjectivité de chacun pour tenir compte de la manière dont des objectifs stratégiques mènent à prendre une décision qui peut s'avérer déterminante du reste du parcours de vie.

Chapitre 7 : La désaffiliation scolaire

Comment l'école participe-t-elle au processus de rupture scolaire ?

Dans les chapitres précédents, j'explique que l'abandon est l'aboutissement d'un processus de rupture scolaire qui doit tenir compte des conditions sociales qui le rendent possible ou même désirable, dans certains cas. Dans ce chapitre, je poursuis cette analyse en expliquant comment l'école participe à ces processus. Je décris des processus de désaffiliation scolaire qui comprennent des difficultés d'intégration et d'insertion à l'école. Je conclus que l'abandon est l'étape finale de trajectoires scolaires caractérisées par des expériences de marginalisation.

Mon analyse est itérative. J'utilise les travaux de Robert Castel (1983; 1994; 1995; 2000; 2010) sur la désaffiliation sociale pour interpréter les récits des participants·es. Comme je l'explique au chapitre 3, la désaffiliation sociale est « un double processus de décrochage » tant au niveau de l'intégration sociale que de l'insertion sociale. Castel définit l'intégration par la participation au marché du travail et l'insertion par l'appartenance à une communauté. Appliqué au contexte scolaire, ce concept m'aide à analyser le rapport des participants·es aux normes qui régissent l'école. Je l'utilise pour diviser le chapitre en deux sections. En premier lieu, j'explique que deux ensembles de normes de performances scolaires — les normes de performance pédagogique et les normes de performance comportementale — et la gestion des élèves qui ne s'y conforment pas participent aux processus de (dés)intégration scolaire. En deuxième lieu, j'analyse l'insertion aux groupes de pairs pour comprendre l'influence de ces relations sur les trajectoires scolaires. Ensemble, les difficultés d'intégration et d'insertion décrivent la désaffiliation scolaire et permettent de mieux comprendre les processus de rupture scolaire.

Au fil de l'analyse, j'explique que des événements et des transitions qui s'opèrent tout au long des trajectoires scolaires influencent la désaffiliation. Pour la plupart des participants·es, il s'agit d'un processus qui s'est entamé dès le primaire et qui s'est poursuivi au secondaire. Au primaire, elle est surtout caractérisée par l'adoption de comportements inconformes aux normes scolaires et des difficultés avec les pairs. La culture de sollicitude qui organise ce cycle scolaire permet aux participants·es de développer un engagement à l'école malgré les difficultés qu'ils y rencontrent. Au secondaire, les difficultés du primaire semblent persister tout en s'ajoutant à davantage de difficultés pédagogiques et comportementales. Les participants·es décrivent cette étape de leur trajectoire en évoquant des expériences de

déclassement vers des espaces scolaires marginalisés et le développement d'un rapport à l'école défini par un sentiment de dévalorisation. Au cours de ce cycle, la culture de sollicitude qui organise l'école primaire semble céder sa place à une culture du mérite qui divise l'espace scolaire entre les élèves qui répondent aux normes et les autres. Dans ce contexte, la désaffiliation semble s'être accentuée pour mener vers l'abandon.

La biographie de Jake représente bien la complexité des processus de désaffiliation scolaire et la manière dont ils s'insèrent dans des processus de vulnérabilisation qui mènent vers l'abandon.

Biographie 12 — Jake

Jake est un homme blanc de 19 ans qui utilise les services de refuge pour adultes sans domicile fixe. Il travaille comme couvreur et a vécu à Ottawa toute sa vie. Il est né d'une mère de 16 ans qui a travaillé comme modèle, actrice, et coiffeuse. Il la décrit comme une femme attirée par les drogues. Son père était un étudiant universitaire de 20 ans et est maintenant un garde de sécurité. Il a deux autres garçons avec une autre femme. Au cours de son enfance, Jake était en garde partagée et ses parents ne se parlaient pas. Il a passé la plupart du temps avec sa mère. Elle vivait des conditions socioéconomiques difficiles qui lui demandaient d'utiliser des services comme les banques alimentaires pour subvenir aux besoins de la famille. Lorsqu'il avait 10 ans, les services de l'*Aide à l'enfance* l'ont retiré du foyer de sa mère parce qu'elle avait des problèmes de consommation de drogues pour l'envoyer vivre chez sa grand-mère — une femme qu'il aime beaucoup. À ce point, il voyait son père de moins en moins. Cet événement est déterminant dans son parcours puisqu'il s'agit d'un moment qui a changé sa perspective sur le monde. Il s'est senti jugé et déprimé.

Un aspect déterminant du parcours de Jake est son exposition aux drogues. Sa consommation commence dès l'âge de 12 ans et il devient dépendant rapidement. En 9^e et en 10^e année, il consommait des drogues dures ou de l'alcool avec sa copine avant ses cours et rencontra des problèmes avec la police qui le mena vers un séjour de réadaptation dans une autre ville. Sa consommation est une source de conflit avec sa grand-mère qui l'entraîna à quitter son foyer à 17 ans parce qu'il croyait être un fardeau pour elle. Il emménagea avec des amis·es et sa copine dans un appartement — ce qu'il paya avec de l'argent obtenu en travaillant et en vendant des drogues.

Sa situation familiale et sa consommation de drogues influencent sa trajectoire scolaire. Il explique que sa famille et l'école ne répondaient pas à ses besoins et qu'il avait de la difficulté à répondre aux exigences de l'école. Il explique aussi qu'avant d'être retiré du foyer de sa mère, ses expériences scolaires étaient plutôt bonnes. Après, il a arrêté de faire son travail scolaire et ses relations avec les enseignants·es se sont dégradées. Dès la 7^e année, il a commencé à sécher ses cours et la police était appelée pour le retrouver. Malgré quelques efforts pour tenter de réussir, il explique qu'il était désengagé de l'école et qu'il fréquentait des amis·es de l'école secondaire qui étaient aussi désengagés. Pendant ce temps, un travailleur social a commencé à le suivre et on l'a envoyé dans un programme d'éducation pour l'enfance en difficulté. Au secondaire, il sécha encore plus de cours pour consommer des drogues et on l'a éventuellement expulsé pour avoir vandalisé son école avec un bâton de baseball. Ensuite, on l'a inscrit dans une école alternative où il a commencé un programme de stage dans un atelier de mécanique. Même s'il a aimé cette expérience, elle ne lui a donné aucun crédit scolaire puisqu'il n'a pas terminé le travail de classe requis.

Jake a quitté l'école à 18 ans quand on lui a dit qu'il n'avait pas assez de crédits pour terminer sa 9^e année et qu'il pourrait prendre son GED au lieu, à condition qu'il soit hors de l'école pour moins 1 an. Il décrit son expérience scolaire avec beaucoup de colère. Il explique avoir des relations tendues avec les enseignants·es et les autres élèves, et ne pas avoir des notes satisfaisantes. Cela dit, il voulait parfois s'y rendre pour voir ses amis·es.

7.1. Les difficultés d'intégration scolaire

Les récits de la plupart des participants·es révèlent des difficultés d'intégration à l'espace scolaire. Malgré leurs efforts pour répondre aux normes de performance pédagogiques et comportementales de l'école, iels expliquent avoir vécu des échecs et de l'exclusion qui ont mené à leur déclassement vers des programmes d'éducation de l'enfance en difficulté. Dans l'ensemble, iels décrivent des trajectoires scolaires remplies d'embuches qui mènent vers des espaces scolaires marginalisés.

7.1.1. Le poids des normes de performance pédagogique

Plusieurs des récits dévoilent les difficultés que les participants·es ont eu à répondre aux normes de performance pédagogiques de l'école. Ici, j'utilise le terme « pédagogique, » comme le fait Durkheim (1925), pour décrire des pratiques qui servent à l'enseignement. Ce

sont des pratiques souvent prescrites par le curriculum, qui, selon Bourdieu et Passeron (1970), imposeraient un « pouvoir arbitraire » sur les élèves et qui reproduiraient les manières d'être et de faire du groupe dominant. Tout au long de l'analyse, j'évoque donc des extraits des récits des participants·es qui font appel au travail en classe et aux résultats scolaires pour expliquer comment ces normes contribuent à leurs difficultés. Je souligne ensuite les manières dont les participants·es décrivent les actions des écoles en réaction à leurs difficultés de performance pédagogique.

La plupart des participants·es ont eu de la difficulté à répondre aux normes de performance pédagogique à un moment ou à un autre de leur trajectoire scolaire. Ces expériences dévoilent comment les difficultés peuvent entraîner des doutes sur leurs capacités. Elles engendrent aussi une prise de conscience de la culture du mérite qui organise l'école et qui exige de répondre à des normes pour obtenir de la reconnaissance. Par exemple, au cours de son entretien, Ethan raconte le souvenir d'un échec subi en 5^e année. Il explique qu'il n'a pas obtenu une note de passage après avoir tenté de terminer un examen le plus rapidement possible. Cet incident semble avoir contribué à un sentiment de découragement qui a influencé son rapport à l'école et sa trajectoire scolaire.

[L'école était] très difficile. Très difficile. Il y a des personnes qui pensent que je suis dyslexique parce que parfois je ne connais pas ma droite et ma gauche. Parfois, je pense la même chose parce que je mélange la lettre « b » et la lettre « d ». C'est facile. Ça fait qu'être à l'école, ce n'était pas toujours évident. C'était un peu trop, je trouvais. Comme, il y avait trop de monde dans un espace et tout le monde veut être en compétition avec les autres. Moi, je voulais aller à l'école pour finir l'école, pas pour être en compétition avec les autres. Je voulais me concentrer sur l'apprentissage au lieu de me concentrer sur... ensuite, essayer de voir comment j'ai fait par rapport aux autres. (Ethan)

Les propos d'Ethan expliquent que le désir de se faire accepter par ses collègues de classe l'a incité à vouloir participer à des compétitions informelles. N'étant pas en mesure de répondre aux normes de performance, son échec a mené à de l'humiliation. Pour donner du sens à ces épreuves, il a réfléchi à sa position dans la hiérarchie scolaire pour conclure qu'il était moins capable que les autres — comme le suggère son commentaire sur sa dyslexie soupçonnée.

Contrairement à Ethan, plusieurs des participants·es racontent avoir vécu certaines réussites à l'école primaire. Emily explique, par exemple, qu'elle obtenait des notes de 90 sur 100 tandis que Stacey place sa moyenne à « environ 80 % ». Josh, lui, se qualifie de « super-intello. »

Tout allait bien parce qu'au primaire, j'avais des A dans pratiquement tous mes cours. J'étais comme un super-intello. Je n'avais pas d'amis. J'étais toujours à la maison en train de faire mes devoirs, bla, bla, bla... (Josh)

Ces participants·es reconstruisent plutôt positivement leurs expériences du primaire. Il s'agit, pour iels, d'une étape de leur scolarité au cours de laquelle iels seraient arrivés à répondre aux normes de performance pédagogiques et iels auraient retrouvé de la reconnaissance de la part du personnel scolaire.

À première vue, ces participants·es ne semblent pas avoir rencontré les mêmes difficultés qu'Ethan, mais un examen plus approfondi de leurs récits suggère qu'iels auraient aussi eu des problèmes de performance pédagogique tôt dans leur trajectoire scolaire. La différence serait que ces expériences étaient organisées de manière à ne pas mener vers le sentiment d'échec. Plutôt que de les construire comme des défaillances personnelles, on leur aurait offert des ressources additionnelles pour favoriser leur engagement scolaire. Par exemple, Emily explique avoir reçu de l'attention spéciale dans ses cours de mathématique.

Au primaire, mon enseignant de mathématique m'a beaucoup aidé. Elle prenait le temps de me prendre de côté pour m'aider plus que les autres parce que je trouvais la mathématique difficile. C'était difficile pour moi parce qu'on peut dire que j'avais un problème d'apprentissage. [...] J'étais lente. J'avais de la difficulté à lire comme il faut. Je zézayais. En gros, je ne pouvais pas bien prononcer les mots. J'avais de la difficulté à figurer les choses. Ça pouvait me prendre un bon 20 minutes avant de comprendre un problème de mathématique. (Emily)

Malgré ses difficultés, Emily n'a pas vécu la même honte que Ethan puisque la culture de sollicitude qui organisait son école primaire lui offrait des opportunités pour qu'elle se sente comme un membre pleinement intégré.

Si ces participants·es semblent parler de leurs notes scolaires au primaire de manière positive, ce semble être parce que l'évaluation au cours de ce cycle scolaire s'organise autour de l'idée que l'échec devrait être évité pour faire la promotion du bien-être à long terme des élèves. Selon le Ministère de l'éducation de l'Ontario (2010a), les évaluations scolaires devraient « [... favoriser] l'amélioration de l'apprentissage » pour encourager la persévérance d'élèves qui répondent moins bien aux normes de performance. Selon ce rapport, les évaluations scolaires devraient s'organiser selon des principes de justice, de transparence, de flexibilité et de clarté pour que les élèves puissent mieux comprendre leurs notes et pour que les évaluations puissent encourager leur réussite. L'école serait donc gouvernée par des politiques qui exigent qu'elle tienne compte des besoins pédagogiques des élèves. Bien que ce soit à l'enseignant·e de juger de la pertinence de mettre un élève en situation d'échec, le

guide du Ministère cite l'opinion de spécialistes qui jugent, « [...] que c'est le succès qui engendre d'autres succès et que des méthodes punitives telles que la déduction de notes lorsqu'un travail est remis en retard sert plutôt à décourager l'élève » (Ministère de l'éducation de l'Ontario, 2010a, p. 57).

Plusieurs des participants·es décrivent l'école primaire en évoquant l'appui et la reconnaissance qui caractérisent la culture de sollicitude. En forgeant un environnement qui protège contre la honte associée à l'échec et qui limite les occasions pour perdre la face devant les collègues de classe ou les enseignants·es, elle permet aux élèves les moins performants de s'engager davantage. D'ailleurs, en racontant leur trajectoire à l'école primaire, la plupart des participants·es évoquent peu ou pas le sentiment d'échec. Iels étaient protégés de ce que Demba (2010) nomme « l'expérience subjective de l'échec" même s'ils étaient dans des programmes d'éducation de l'enfance en difficulté. Ce semble être pour cette raison qu'ils présentent d'un bon œil leur expérience du primaire.

Tandis que la culture de sollicitude, surtout retrouvée au primaire, semble offrir de la protection contre le sentiment d'échec en limitant la stigmatisation associée aux difficultés à répondre aux normes pédagogiques, l'école secondaire semble principalement s'organiser autour d'une culture du mérite — qui stigmatise les difficultés pédagogiques et nuit à l'intégration scolaire. J'évoque la notion de « mérite » pour décrire cette culture parce que c'est ce que les récits des participants·es évoquent. En discutant de ce cycle scolaire, iels décrivent des expériences de dévalorisation qui façonnent un sentiment de ne pas mériter sa place dans l'espace scolaire. Iels mentionnent aussi les exigences pédagogiques plus rigides et un personnel scolaire moins disponible.

L'expérience de John permet de bien saisir ces différences. Il explique avoir aimé le primaire parce qu'il se sentait appuyé par des enseignants·es qui lui offraient les ressources pour favoriser sa réussite.

[À mon arrivée à l'école élémentaire Pikogan], c'était surtout que j'aimais la manière que c'était. C'était... les enseignants étaient gentils et des choses comme ça. Et, quand j'avais besoin d'aide, je n'avais pas besoin de le demander parce qu'ils le voyaient dans mon visage. C'est comme « OK, avec quoi est-ce que tu as un problème ? » C'est comme « j'ai un problème avec ça, ça, et ça. » « OK, voilà comment tu dois le faire. » Ils prenaient le temps de me l'expliquer d'une manière que je comprenais vraiment. Ça fait que, à l'école élémentaire, j'excellais d'une certaine manière, surtout en 5^e et en 6^e. (John)

Il distingue ces expériences à celles du secondaire. Là, il n'aurait pas reçu l'attention requise pour communiquer ses difficultés et recevoir l'aide appropriée pour favoriser sa réussite.

[J'ai commencé à penser à quitter l'école] parce que je n'apprenais pas vraiment, comme c'était parce que je n'avais pas de temps un à un avec les enseignants et des choses comme ça. C'était quand même un peu de ma faute parce que je ne le demandais pas. C'est comme, je n'ai jamais vraiment été le genre d'enfant qui était comme « oh oui ! J'ai besoin d'aide avec ça » ou quelque chose du genre. Je demandais juste pour de l'aide si c'était comme, ils passaient déjà près de moi et c'est comme « OK, tu es là, pourrais-tu m'aider avec ça ? » et ce genre de chose. (John)

Dans son cas, les mêmes difficultés qu'il surmontait au primaire ont mené à des échecs au secondaire. Les différences d'attention offerte par le personnel scolaire l'ont aidé à suivre les normes de performance pédagogiques au primaire et ont contribué à ses difficultés au secondaire. D'un cycle scolaire à l'autre, son rapport à l'école a changé au point où il ne voyait plus de raisons pour continuer.

Si la culture du mérite est associée à l'expérience subjective de l'échec, ce semble être parce qu'elle participe à la hiérarchisation des élèves — ce qui stigmatise ceux qui répondent mal aux exigences pédagogiques. Pendant que la culture de sollicitude protège la dignité des élèves, la culture du mérite peut mener à leur humiliation. La culture du mérite façonne un milieu propice à la comparaison entre les élèves et au doute de soi. Les difficultés à se conformer aux normes peuvent entraîner du désengagement. Dans ce contexte, les échecs accentuent la distance symbolique entre les élèves et participent à la désaffiliation scolaire.

7.1.1.1. Les programmes compensatoires

Plusieurs participants·es expliquent que l'école leur a offert des ressources additionnelles pour tenter de rattraper un « retard » par rapport au curriculum et répondre aux normes pédagogiques — ce que j'appelle les « programmes compensatoires ». Selon ce que les participants·es décrivent, ces programmes semblent s'appuyer sur l'idée que les élèves qui répondent mal aux normes scolaires ne suivent pas les exigences de l'école parce qu'ils n'ont pas les ressources, psychologiques ou culturelles, nécessaires pour le faire. Leur objectif semble être d'améliorer l'intégration des élèves pour les guider vers la diplomation.

Les programmes compensatoires que décrivent les participants·es prennent plusieurs formes. Certains·es, comme Jake, décrivent des programmes de formation professionnelle.

En 10^e, j'ai commencé à faire un stage coop au... [...] J'ai commencé à faire un stage de coop à un garage [de mécanique automobile] local et... [...] Le Centre de services [Odaabaan]. C'était une place vraiment super !

Le propriétaire, [Gino], je lui dois mon éthique de travail. Je lui dois tout.
C'est un gars merveilleux. (Jake)

D'autres racontent avoir fait leur scolarité dans des espaces adaptés à des défis reconnus par l'école, tels que les problèmes d'apprentissage. Major, un réfugié de la Somalie qui ne parlait pas anglais à son arrivée au Canada, explique avoir fait sa scolarité dans un programme pour les personnes qui ont l'anglais comme langue seconde.

Tu dois y aller 5 jours par semaine. [...] C'est toujours de l'anglais. [...] Tu vas de cette classe à cette classe, cette classe, cette classe, tellement de classes. Une année après l'autre, une nouvelle classe d'ESL (*English as a Second Language*) cette année, ESL l'année suivante, et l'année suivante. C'était de la torture. Je n'aimais pas ça *bro*. C'était à [l'école secondaire Pontiac.] [...] C'était tous des immigrants. [...] Au moins 20 personnes. [...] Tous noirs. [...] [Tous d'Afrique.] La plupart de la Somalie aussi. Ils mettent les gens-là qui ne connaissent pas l'anglais. Ce n'est pas leur première langue.

Ari, quant à elle, explique qu'elle avait recours à un Plan d'enseignement individualisé (PEI) — un programme mandaté par la province qui exige que les conseils scolaires adaptent leurs services aux particularités des enfants qui ont des troubles de l'apprentissage (Ministère de l'éducation de l'Ontario, 2004).

J'ai un PEI, mais je ne me rappelle pas pourquoi. C'était pour me donner plus de temps pour écrire mes tests dans un programme qui s'appelle « Créer et parler naturellement. » [...] C'était juste plus de temps pour les tests et pour avoir quelqu'un pour écrire ce que je disais. [...] Ils ont fini par me changer à un programme où je pouvais parler dans un micro et ça écrivait pour moi...

Ces programmes offrent des opportunités pour l'intégration scolaire en valorisant le travail des élèves qui rencontrent des difficultés à répondre aux normes. Dans l'exemple de Major et d'Ari, les services supplémentaires avaient comme objectif de favoriser leur progression au travers les étapes du curriculum en offrant des ressources supplémentaires pour répondre à des lacunes répertoriées. Pour Jake, l'éducation coopérative lui a permis de développer des habiletés transmissibles au marché du travail tout en obtenant des crédits — ce qui est la mission explicite du programme coopératif (Ministère de l'éducation de l'Ontario, 2016). En lui offrant la possibilité d'obtenir ces crédits dans un milieu de travail, le système scolaire lui permettait de remplir quelques-unes des exigences pédagogiques sans qu'il ait à répondre à quelques normes comportementales qui nuisaient à son intégration scolaire (p. ex. s'asseoir calmement à un pupitre).

Dans la plupart des cas, les participants·es présentent ces programmes comme des appuis qui ont favorisé leur engagement scolaire. Leurs récits décrivent comment ils permettaient de

poursuivre la scolarisation, de suivre la cohorte, et de trouver de la valeur dans des expériences qui étaient, somme toute, difficiles. Ils ont offert de l'appui et de la reconnaissance pour leurs efforts.

Même si plusieurs participants·es étaient reconnaissants d'avoir accès aux programmes compensatoires, ces programmes ne semblent pas toujours favoriser l'intégration scolaire et peuvent contribuer à la création de frontières dans l'espace scolaire. Ces programmes semblent avoir placé quelques participants·es dans des espaces marginalisés qui limitaient leurs opportunités d'intégration. Major explique que sa participation dans une classe pour immigrants·es lui permettait d'apprendre l'anglais, mais limitait ses possibilités d'interagir avec ses pairs à l'extérieur des cours. Pour Ari, son PEI lui offrait des outils pour répondre aux normes pédagogiques, mais lui exigeait de se retirer de classe pour compléter ses évaluations — ce qui participait à sa stigmatisation. Jake, de son côté, raconte que son programme coop lui permettait d'acquérir certains crédits optionnels, mais qu'il ne l'aidait pas à obtenir des crédits obligatoires pour la diplomation — ce qu'il n'avait toujours pas obtenu au moment de l'entrevue. Dans les trois cas, iels devenaient catégorisés comme des élèves « en difficulté ».

Les récits des participants·es dévoilent aussi que l'influence de ces programmes sur l'intégration scolaire n'est pas la même d'un cycle scolaire à l'autre. Au primaire, ils semblent surtout améliorer l'engagement scolaire en offrant des opportunités pour répondre aux normes et acquérir de la confiance. Ils organiseraient des environnements scolaires pour que les enseignants·es puissent offrir de la reconnaissance aux élèves en difficulté. Cela dit, ils contribuent aux difficultés d'intégration à plus long terme en jetant les fondations sur lesquelles la désaffiliation scolaire future peut s'ériger. En divisant l'espace scolaire, les participants·es placés dans ces programmes au primaire ne semblent pas faire les apprentissages nécessaires pour favoriser leur performance pédagogique au secondaire. Iels semblent aussi développer une réputation stigmatisante qui les suit tout au long de leur parcours. Ainsi, lorsqu'iels font leur transition vers le secondaire, iels rencontrent des défis pédagogiques et interpersonnels qui nuisent à leur intégration scolaire.

L'influence de ces programmes sur les trajectoires scolaires dévoile comment ils peuvent s'insérer dans la culture de sollicitude et la culture du mérite. D'un côté, ils semblent reconnaître des inégalités entre les élèves et attestent d'efforts de l'école pour améliorer les chances scolaires de ceux qui vivent de la difficulté. De ce point de vue, ces programmes

s'insèrent dans la culture de sollicitude. D'un autre côté, son objectif semble être de combler des inégalités de performance pour que tous les élèves puissent répondre aux normes scolaires. De cet angle, ils s'insèrent dans la culture du mérite, puisque les ressources sont offertes pour combler des « lacunes » psychologiques. Son but semble être d'intégrer les élèves dans un système qui exige qu'ils répondent à ces normes pour obtenir le diplôme.

Les exemples cités plus haut, comme plusieurs autres, dévoilent que les expériences des participants·es au sein de ces programmes semblent engendrer des réflexions sur leur position dans l'espace scolaire. La transition vers ces programmes agit parfois comme un point tournant qui participe au façonnement de leur rapport à l'école. Ceux qui font leur scolarité dans ces programmes expliquent qu'ils sont différents des autres parce qu'ils ne répondent pas aux normes. Au fur et à mesure qu'ils avancent dans leur trajectoire et qu'ils changent de programmes, ils semblent devenir plus conscients des divisions dans l'espace scolaire et des manières dont elles participent à leur marginalisation — ce qui contribue au façonnement d'une identité en opposition aux normes scolaires. La plupart finissent par se désengager et se replier vers des espaces marginalisés à l'école et à l'extérieur de l'école.

7.1.2. Le poids des normes de performance comportementale

L'intégration scolaire n'est pas qu'une question de performance pédagogique. Les récits des participants·es expliquent aussi comment leurs comportements ont nui à leur intégration à l'espace scolaire. Pour certains·es, les difficultés de performance comportementale ont mené à un retrait de l'école par voie d'expulsions, de suspensions ou de retenues. Pour d'autres, elles ont contribué au façonnement de relations tendues avec le personnel scolaire et les collègues de classe, ce qui a limité les opportunités de participation dans l'espace scolaire. Dans la plupart des cas, ces problèmes semblent être survenus progressivement pour culminer après la transition vers l'école secondaire.

Les comportements inconformes aux normes scolaires décrits par les participants·es prennent plusieurs formes et surviennent à différentes étapes des parcours. De manière générale, les participants·es expliquent avoir adopté ces comportements au primaire comme au secondaire. Il y en a, comme Blake, qui racontent avoir adopté des comportements qui ont envenimé leurs relations avec le personnel scolaire.

Te rappelles-tu [du jouet] *Beyblades*, deux choses qui tournaient et qui s'attaquaient ? [...] J'en avais un et puis je le tirais vers les autres au lieu de juste faire comme, tu sais ? [...] [C'était dangereux.] Et puis, tu sais, je me promenais dans les corridors de l'école en étant comme « *fuck off* enseignant. » J'étais un vrai trou de cul. J'ai volé un boomerang du bureau

d'un enseignant et puis comme son assistant m'a suivi partout pour le reste de l'année scolaire. (Blake)

Comme Blake, Zach explique se sentir isolé à la suite d'incidents au cours desquels il a adopté des comportements inconformes. Il raconte être devenu désintéressé par le travail scolaire et avoir développé une mauvaise réputation auprès des enseignants·es. Contrairement à Blake qui a adopté ces comportements au primaire et qui a subi davantage de surveillance, ce dernier décrit des comportements adoptés au secondaire et explique se sentir délaissé.

[Je m'assoiais] en classe et j'attendais que la cloche sonne. Je suivais l'horloge toutes les minutes. [...] [Je ne travaillais pas] parce que [les enseignants] savaient que je ferais juste me lever et partir. Comme, si je ne voulais pas le faire, je ne voulais pas le faire (rire). J'étais tellement une merde. J'étais mauvais (rire). Parce que, comme, si je ne voulais pas faire [de travail], je me levais et je partais. « Donne-moi un zéro » et puis je quittais l'école en prenant la porte principale. (Zach)

D'autres participants·es racontent avoir adopté des comportements violents. C'est le cas de Max qui s'est fait expulser pour s'être attaqué au directeur de son école et d'Ethan qui raconte s'être défendu contre un collègue de classe qui s'en prenait à lui en 5^e année.

[J'ai perdu la boule (*snapped*), pendant une récréation.] C'était parce qu'[un collègue de classe qui avait été violent avec moi] a descendu la glissade et il a donné un coup de pied à la tête de mon ami par accident. Et puis, mon ami était au sol un peu confus parce qu'il a reçu un coup de pied très fort. Je me suis levé, j'ai couru vers lui, et puis je l'ai pris et je lui ai enfoncé la tête dans le pavé. Je lui ai dit : « J'en ai eu assez de toi. C'est mon tour. » (Ethan)

Ces mêmes participants·es racontent aussi avoir consommé ou vendu de la drogue à l'école. Plusieurs, comme Zach, ont commencé à consommer dès la 3^e année tandis que Brian explique s'être fait expulser pour avoir consommé sur le terrain de l'école en 7^e année.

Ma capacité d'aller à [l'école élémentaire Waabizii] s'est terminée probablement avant la fin de la 7^e année. [...] C'est possiblement parce qu'ils m'ont pris en train de fumer du pot derrière les colonnes de l'école. Comme, mon ami avait volé plein de pot de la plante de sa famille, et puis on l'a fumé sur l'autobus d'école et puis, comme, on a essayé de le fumer derrière ces colonnes. Ou, c'était parce qu'il y avait trop de merde à la maison. Ou un mélange des deux parce que les deux autres jeunes, ils s'en sont sortis de cette merde. Moi, j'ai, comme, il fallait que je... brasse la cage (*stir up the jar*) et puis je suis parti. (Brian)

Pour la majorité, ces comportements deviennent plus fréquents et extrêmes au secondaire. Zach explique avoir commencé à consommer de la cocaïne et à prendre des opioïdes au cours de ce cycle scolaire. Emily, de son côté, s'est fait incarcérer pour possession de drogues

tandis que Josh raconte que son école est intervenue lorsque le personnel scolaire a appris qu'il avait consommé des méthamphétamines.

Je suis retourné à l'école après la fin de semaine et je fais le tour pour dire à tout le monde [que j'ai pris de la méthamphétamine.] Ils étaient comme « qu'est-ce que toi tu as fait ? » J'étais comme « qu'est-ce que vous avez fait en fin de semaine ? » Ils sont comme « Ah, pas grand-chose, bla bla bla. » J'étais comme « ça suce. Tu sais quoi ? Tu devrais essayer la méthamphétamine. C'est *fucking* incroyable, bla bla bla. » Et comme leur, leur mâchoire tombe par terre et puis ils me regardent et ils sont comme « *What the fuck ?* » Je suis comme « qu'est-ce que vous voulez dire *what the fuck ?* » Tu sais ? Comme « quoi ? » Et puis, comme, je dois faire autre chose. À la fin de la journée, je parle à un gars qui est un conseiller qui est en train de m'arranger une rencontre avec un conseiller en toxicomanie. [...] Quelqu'un leur avait dit. Il avait capoté, et comme, parlé aux profs. C'est comme si toute l'école avait capoté. (Josh)

Ces participants·es, comme plusieurs autres, expliquent avoir adopté un style de vie et une identité en opposition aux normes comportementales de l'école. La violence, l'opposition à l'autorité, et la consommation de drogues sont des exemples de comportements qui ont façonné de la distance symbolique entre elleux et l'école.

Les participants·es décrivent souvent les premières années du primaire en évoquant l'adoption de comportements inconformes aux normes scolaires. Dans certains cas, ces comportements semblent être le résultat d'apprentissages faits à l'extérieur de l'école. En adoptant ces comportements dès le début, les participants·es semblent avoir développé une réputation qui a limité leurs opportunités d'intégration tout au long de leur scolarité. Ils auraient aussi contribué à la formation de liens avec d'autres élèves qui adoptaient des comportements semblables. Des relations qui semblent avoir contribué à une boucle de rétroaction qui encourage l'adoption de comportements inconformes aux normes scolaires.

L'entrée au secondaire semble être une transition importante à considérer pour comprendre l'adoption de comportements inconformes aux normes scolaires. Plusieurs participants·es expliquent que cette transition donne l'espoir qu'il est possible de se réinventer et de se reprendre en main à la suite d'expériences scolaires difficiles. À leur entrée au secondaire, il y en a qui ont tenté de se conformer aux normes scolaires pour favoriser leur intégration, mais tous·tes ont fini par rencontrer davantage de difficultés. Brian, explique, par exemple, qu'il se sentait plus libre d'adopter des comportements inconformes aux normes scolaires.

Quand j'ai commencé le secondaire, je me sentais libre, comme les autres jeunes me disaient. « Si tu veux partir de l'école, ils n'appelleront pas la police. » Et, puis toi, t'es comme « je vais me gêner. » « Ils vont juste, comme, te laisser partir ? » [...] Oui, [ils font juste te poser des questions.]

Moi, j'ai vu ça et puis j'ai pris l'occasion à deux mains (*ran with it*) parce que, d'une certaine manière... [...] C'était déjà dans ma tête avec que j'aille en classe. J'étais comme « je suis libre ici » contrairement au primaire. [...] Je suis probablement allé comme... 2 ou 3 semaines, mais c'est ici et là parce que je gérais des choses avec l'*Aide à l'enfance*... (Brian)

Au cours de ce cycle, les participants·es expliquent consommer plus de drogues fortes, comme de la cocaïne ou des opioïdes. Ils racontent aussi des incidents violents avec des objets comme un bâton de baseball ou une poubelle lancée à travers une fenêtre et décrivent des comportements agressifs envers le personnel scolaire. Ils expliquent aussi que leur position dans les marges de l'espace scolaire s'est cristallisée. Plusieurs se sont mis à faire l'école buissonnière pour fréquenter des pairs à l'extérieur de l'école et ont adopté une identité en opposition aux normes scolaires.

Bien que les comportements des participants·es soient symboliques de leurs difficultés d'intégration, je ne peux pas les présenter comme la cause unique de leur désaffiliation. Il est important de reconnaître que, dans plusieurs cas, il s'agit de réactions aux difficultés d'intégration. À cet égard, les normes scolaires semblent influencer le processus d'intégration scolaire en agissant comme point de référence qui justifie la distance symbolique et physique qui se forge entre les participants·es et l'école. Selon moi, les propos des participants·es sur l'école buissonnière permettent de bien nuancer l'explication. En évoquant leur désir de se retirer de l'école, ils décrivent une boucle de rétroaction qui participe à élargir cette distance. Stacey évoque, par exemple, ses relations avec le personnel scolaire pour expliquer ses problèmes d'intégration et pour raconter son désir de sécher ses cours.

Il y avait des cours que je n'aimais pas. Je ne voulais pas y aller. Ça ne me faisait rien. Je ne pouvais pas, tu comprends ? [...] Ils disaient juste que je m'en foutais. Ils me disaient en plein visage que c'était parce que je m'en foutais. Que je ne voulais pas faire le travail ou que je ne le prenais pas au sérieux. [...] [On m'a offert des services.] C'est comme... Il y avait aussi ma dépression de mélangée là-dedans et mon anxiété. Ça fait que quelquefois je ne me présentais pas. Je ne mettais pas l'effort nécessaire, parfois. C'est aussi en lien avec mon anxiété. (Stacey)

Brian, de son côté, explique ne pas avoir accepté les différentes formes d'autorité que l'école imposait sur lui. Il n'arrivait donc pas à se conformer aux attentes.

Autour de la 9^e année, comme quand j'ai commencé [à aller au secondaire], j'étais vraiment, vraiment, vraiment contre n'importe qui qui essayait de m'imposer une quelconque forme d'autorité. Comme, si tu voulais me dire quoi faire quand j'avais comme 12, 13 ans, 14 ans peut-être, ou quelque chose comme ça, je ne voulais pas l'entendre. Je m'en foutais. C'était ma manière ou rien, même si je savais que c'était la bonne chose. [...] Toute

l'affaire de l'école, ça allait main dans la main avec comme, parce que... avec l'abus de substances qui avait autour de moi, je me sentais comme si je connectais avec les gens qui avaient de la difficulté (*who were fucking up*) à l'école. (Brian)

Dans ces deux cas, les relations tendues qu'iels entretenaient avec les figures d'autorité émergent de difficultés à répondre aux normes scolaires. Iels les évoquent pour expliquer qu'iels ne se sentaient pas intégrés à l'espace social et pour justifier leur désir de sécher leurs cours. Plutôt que de suivre ces normes, les participants·es expliquent s'être éloignés de l'école pour se replier dans des espaces marginalisés et adopter des comportements conformes à ces milieux. Ari explique, par exemple, qu'elle préférait fréquenter des amis·es à l'extérieur de l'école plutôt que se conformer aux attentes de l'école.

J'ai commencé à me tenir avec, comme, deux [personne de mon foyer de groupe.] Ensuite, j'ai commencé à sécher mes cours pour me tenir avec elleux. [...] C'était avant le secondaire. [...] [Sécher ses cours avant le secondaire c'est sérieux.] Ils n'ont pas vraiment aimé ça. [...] Ils n'ont pas appelé la police souvent. Ils l'ont peut-être fait deux fois, mais la plupart du temps, quand on était confronté, comme... On faisait juste s'enfuir. [...] Puis on fumait du pot. On se tenait au chemin de fer. On allait au centre-ville. [...] On gaspillait nos vies. (Ari)

Dans son cas, comme dans plusieurs autres, l'école buissonnière et la consommation de drogues étaient des pratiques qui permettaient de créer des liens avec les membres de groupes qui offraient de la reconnaissance. Même si le personnel scolaire tentait de la ramener à l'école, elle n'y retrouvait pas sa place puisque cet espace réprimandait sa manière d'être et d'agir. Elle cherchait donc à s'évader.

Les propos des participants·es au sujet de leurs comportements décrivent des processus d'intériorisation de leurs difficultés d'intégration scolaire. Iels expliquent être conscients des normes qui limitaient leur intégration et des discours scolaires qui les responsabilisent pour leurs difficultés, particulièrement au secondaire. Iels ont donc développé un rapport contestataire à l'école qui sous-tend leur recherche pour des espaces dans lesquels iels pouvaient obtenir de la reconnaissance et des ressources. À cet égard, Brian explique qu'il voulait fréquenter des « personnes qui avaient de la difficulté à l'école. » Plusieurs autres expliquent avoir créé des liens d'amitié à l'extérieur de l'école. Ces relations les aidaient à éviter la dévalorisation et la honte qu'iels ressentaient à l'école.

7.1.2.1. Les programmes de surveillance

En réponse aux difficultés de performance comportementale, plusieurs participants·es racontent qu'on les a placés·es dans ce que j'appelle des « programmes de surveillance ». Il

s'agit de programmes d'éducation de l'enfance en difficulté qui séparent les élèves qui rencontrent des difficultés d'intégration scolaire les plus sévères. Ces programmes n'ont pas nécessairement l'objectif de mener les élèves vers la diplomation ou vers l'intégration au marché du travail comme c'est le cas pour les programmes compensatoires (voir aussi Lopez-Cobar, 2022). Ils semblent mis en place pour encourager les élèves « à risque d'abandon » de rester à l'école jusqu'à ce qu'ils aient 18 ans, comme le veut la loi (Assemblée législative de la province de l'Ontario, 2006).

La plupart des participants·es à qui l'on a offert ces programmes expliquent ne pas avoir voulu y participer. Ils racontent que le personnel scolaire a imposé ces programmes pour les séparer des autres élèves, puisqu'ils « dérangeaient en classes », qu'ils étaient des « mauvaises influences pour les autres », ou qu'ils « retardaient la progression des cours. » Il semblerait donc qu'ils divisent l'espace scolaire pour « protéger » les élèves qui répondent aux normes de performance. Pour les participants·es, ils semblent avoir participé à leurs problèmes d'intégration en cristallisant leur marginalité.

La plupart des participants·es ont fait au moins une partie de leur scolarité dans ces programmes et expliquent s'être sentis stigmatisés. C'est le cas de Blake.

J'étais dans l'Unité des étudiants spéciaux au deuxième étage. [...] Je ne me rappelle pas [ce que c'était vraiment.] Je me rappelle juste qu'on l'appelait *Special Students Upstairs*. [...] Il y en avait parmi nous qui avaient des défis à surmonter. Il y en avait qui étaient colériques. [...] Je suis pas mal certain... Je suis sûr [qu'à l'école intermédiaire] c'était la première fois que j'étais dans une classe spéciale. [...] Je *fucking* haïssais ça. J'haïssais ça. [...] Je veux dire, je n'haïssais pas ça, mais j'haïssais le fait que tout le monde savait ce que c'était. (Blake)

Il explique aussi que ces classes ne lui présentaient pas de défis pédagogiques. Il passait son temps à accomplir des tâches différentes des élèves dans les cours « ordinaires ».

J'étais dans une classe spéciale à l'école secondaire aussi. Je me suis plaint et j'ai exigé qu'on améliore mon curriculum parce que la première semaine on me faisait conter des lapins en plastique, et de la fausse monnaie de la banque. Ils nous faisaient faire des équations mathématiques avec cette merde-là. Je capotais. J'étais comme « j'ai quitté la 8^e en faisant cette merde-là. » Comme, « je pensais que c'était pour être un niveau supérieur d'éducation et vous me faites faire cette merde idiote que je faisais en 5^e? » Ça fait que je suis allé me plaindre au directeur et puis, comme ça, ils avaient des choses plus intelligentes à me faire faire. (Blake)

Son récit dévoile les difficultés d'intégration scolaire qu'il a vécues à la fin du primaire et tout au long du secondaire. Déclassé dès la fin de l'école primaire vers un espace réservé aux

jeunes personnes qui répondent mal aux normes de performance scolaire, sa transition vers des programmes de surveillance semble avoir contribué à forger davantage de distance symbolique entre lui et l'école.

Les programmes de surveillance répondent généralement à des situations à l'intérieur desquelles les problèmes de performance comportementale et pédagogique coexistent. Par exemple, Emily raconte qu'elle a rencontré des difficultés pédagogiques dans certains cours et qu'on l'a placée dans un programme compensatoire à son arrivée au secondaire, puisqu'elle s'était saisi ses cours pour consommer de la drogue.

Ma mère m'a appelé et elle était comme « Tu viens de te faire suspendre pour une semaine parce que tu as manqué trop de classes. Mais tu ne manques jamais les classes de l'après-midi ? » J'étais comme « Ce sont mes classes préférées. Je ne veux pas les manquer. » Je pouvais y aller geler s'il fallait, mais ces deux cours-là, je ne les manquais pas. Ils étaient comme « OK, allons parler au directeur pour qu'ils changent tes cours parce que là ça ne marche pas. » Ils m'ont demandé ce que je voulais vraiment faire et je leur ai dit « Je veux devenir photographe ou tatoueuse. » Ils étaient comme « OK, on va te mettre dans un cours de mathématique parce que tu vas devoir connaître la symétrie et la géométrie pour savoir comment les designs se font et puis on va te mettre dans les cours d'art que tu as besoin et puis en photographie et tout. » (Emily)

Le personnel scolaire de son école, à ce moment-là, lui a offert ce programme pour essayer de mieux l'intégrer à l'école. Elle explique qu'après ces changements elle a cessé de faire l'école buissonnière et s'est concentrée sur ses études. Cela dit, la première fois qu'elle a séné un cours après cette intervention, le personnel scolaire a contacté la police et on l'a incarcérée pour possession de drogues.

[L'école a] regardé dans mon casier et il y avait environ une once dans mon casier. Ensuite, ils m'ont demandé de fouiller mon sac et j'étais comme « nope » et j'ai essayé de courir. [...] Ils ont appelé la police et tout. Je me suis fait arrêter comme une mineure et ils m'ont envoyé en prison pour 6 mois. » [...] C'était en 10^e année. (Emily)

Elle a alors continué ses études en détention.

Le moment du premier contact avec les programmes de surveillance varie d'un·e participants·es à l'autre et manifeste de l'utilisation parfois arbitraire de ces programmes. Quelques participants·es, comme Emily, ont vécu leurs premières expériences dans ces programmes au secondaire. D'autres les ont vécus dès le début du primaire. À cet égard, la situation de Brian est la plus consternante. Trop violent avec ses collègues de classe, on l'a expulsé de l'école en maternelle. Il y est ensuite retourné en première année dans un

programme dans lequel les occasions pour s'intégrer aux circuits d'échanges productifs scolaires étaient limitées, puisqu'il le gardait à l'écart de la population scolaire générale.

La maternelle ? On m'a expulsé de là. Ensuite, le jardin, ils m'ont dit d'attendre jusqu'à la première année parce que j'étais un *fuck up*. [...] Ça fait que, ils m'ont expulsé de la maternelle parce que je pense que je trébuchais un jeune parce que, comme, il avait un jouet que je voulais ou quelque chose du genre. Et puis les enseignants étaient comme « on ne peut pas le contrôler celui-là. » On m'a expulsé de [l'école primaire Mooz] comme ça. [...] J'ai eu besoin d'attendre à la 1^{re} année [pour retourner à l'école.] À ce moment-là, je suis allé à [l'école primaire Mooz] et puis j'étais dans comme... Je pense qu'ils ont une classe pour les étudiants spéciaux (*Special Support Unit*) et puis ils m'ont transféré au [programme Zaaga'igan]. Ils avaient un programme scolaire. Ils l'ont encore. Excepté que c'est pour des enfants handicapés, comme très handicapés, comme leurs fonctions motrices ne fonctionnent pas et des choses comme ça... Ils avaient une unité spéciale à cette école pour un petit bout de temps. (Brian)

Dans son cas, l'intégration aux programmes de surveillance semble surtout être le résultat d'un personnel scolaire qui a fait des choix. D'autres écoles auraient peut-être géré son cas différemment. D'ailleurs, les participants·es qui ont eu de la difficulté à répondre aux normes scolaires ont surtout été intégrés à des programmes compensatoires au cours de leur primaire. Leur transfert vers des programmes de surveillance se serait plutôt fait à l'école secondaire.

La manière dont les programmes de surveillance sont employés semble aussi varier d'un cycle scolaire à l'autre. Au primaire comme au secondaire, ils placent les élèves qui adoptent des comportements inconformes aux normes scolaires dans des espaces physiques à l'écart des autres élèves. Ces espaces semblent organisés par la culture de sollicitude au primaire et par la culture du mérite au secondaire. Au primaire, ces programmes semblent avoir l'objectif d'encourager les élèves à adopter des comportements conformes aux normes scolaires. Hype raconte, par exemple, qu'on l'a placé dans un programme spécial à la suite d'un incident violent pour qu'il apprenne à gérer sa colère.

J'étais à l'école élémentaire [Waagosh] en 6^e année dans un programme de maîtrise de la colère (*anger management class*), pour les élèves avec des comportements spéciaux. Ensuite, on m'a envoyé [au Centre de santé mentale pour enfants Aazhideyaatig] pour 6 mois pour des cours sur la maîtrise de la colère. C'est parce que je m'étais fait expulser pour m'être battu et pour avoir fait mal à un enseignant. J'étais très violent. Fait qu'ils m'ont apporté à une école avec, comme, 8 jeunes pour que je ne puisse pas... Pour qu'on se fasse évaluer individuellement. (Hype)

Au secondaire, les participants·es décrivent ces espaces comme des milieux répressifs dont l'objectif est le contrôle et l'isolement. Plusieurs évoquent des espaces séparés des autres élèves pour expliquer que l'espace scolaire est divisé. D'autres évoquent des interventions

policières ou des services médicopsychologiques qui rendent leur marginalité explicite. Ari explique, par exemple, comment l'école a travaillé avec la police lorsqu'on l'a attrapé à vendre des drogues.

[On m'a pris à vendre des drogues] plusieurs fois. Ouais. Ils m'ont apporté à un agent de liaison qui m'a pris mes drogues et qui m'a placé dans un programme de diversion offert par la police. Après, j'ai passé le programme... [...] Je suis allé à cette école pour comme 6 ou 7 mois. (Ari)

Contrairement à d'autres participants·es, Ari ne s'est pas fait incarcérer lorsqu'elle s'est fait prendre. Ces expériences lui ont exigé de faire un choix. Plutôt que de continuer dans un milieu qui la persécutait, elle a préféré quitter l'école pour continuer d'occuper d'autres espaces qui lui offraient de la reconnaissance et des ressources financières.

Les programmes de surveillance offraient aussi un répit de la dévalorisation qui vient avec les difficultés de performance scolaire. Les participants·es les décrivent comme des milieux de sollicitude dans lesquelles iels se retrouvent parmi d'autres élèves « comme iels. » Dans son récit, Jake explique que ces programmes lui offraient un environnement mieux adapté à ses besoins. Hype, de son côté, décrit des espaces éloignés des jugements des pairs et de la pression scolaire.

J'allais [dans les classes ressources] quand je ne voulais pas être en classe [ordinaire.] [...] [Là,] je pouvais parler à l'orienteur. J'avais des amis là, tu comprends ? Comme... [...] Tu sais, c'était une distraction pour m'empêcher de... Tu comprends ce que je veux dire ? [...] C'était toujours drôle de regarder [les jeunes rebelles dans cette classe.] Je ne savais pas qu'ils étaient dérangés·es (*fucked up*) dans ce temps-là. Moi, j'agissais comme si j'étais dérangé et stupide. Tu vois ? Il y a une grosse différence... [Je ne suis pas différent], c'est juste qu'il y a une différence entre jouer un rôle et être complètement retardé. Il y a une grosse différence. Tu comprends ? Quand tu vois quelque chose dans cette classe et qu'ils sont détestables et tout, tu ne te choques pas. Tu sais pourquoi ? Parce que tu sais qu'ils ne sont pas bien (*fucked up*). Tu sais qu'ils ont des problèmes et qu'ils ne sont pas capables mentalement ou qu'ils ont un déséquilibre chimique, tu vois ? (Hype)

Comme lui, John y voyait aussi l'occasion de se réfugier parmi les siens.

[L'école alternative] n'était pas si pire parce qu'il y avait plusieurs personnes qui étaient dans le même bateau que moi là-bas. Je n'étais pas très bon à l'école ordinaire. Tu vois, j'étais capable de me faire plus d'amis là et puis des choses comme ça. Les enseignants étaient gentil(le)s et tout. Ça fait que c'était une assez bonne école. Mon problème là c'était moi. J'étais le problème parce que j'avais de la difficulté à me concentrer et puis des choses comme ça, donc [...] c'était moi [...] j'étais distrait facilement, surtout dans les classes, de la manière qu'elles étaient organisées. J'aimais les gens là, mais c'était définitivement [...] Ce n'était pas bon. (John)

Ces passages dévoilent des tensions entre les cultures scolaires. Certaines interventions reflètent principalement les valeurs de la culture du mérite. On relègue les élèves à ces espaces parce qu'ils ne répondent pas aux exigences scolaires. Ces interventions peuvent aussi servir à offrir de la sollicitude pour protéger les élèves de la dévalorisation qui vient avec les difficultés de répondre aux normes de l'école. Dans son récit, Hype reproduit des discours sur la performance individuelle pour expliquer comment ces programmes participent à la division de l'espace scolaire. Même s'il estime qu'il n'est pas parmi ceux qui ont des problèmes de santé mentale, il explique que les élèves qui ne répondent pas aux normes sont regroupés dans ces espaces pour que l'école puisse les surveiller. John, de son côté, reprend un discours semblable pour expliquer que le problème, finalement, c'était lui-même. Leurs récits permettent de saisir qu'ils ne se sentent pas à leur place dans l'espace scolaire. Ils préfèrent donc se réfugier dans des espaces marginalisés puisqu'ils sont moins hostiles aux élèves désaffiliés. Ils occupent ces espaces même s'il s'agit d'espaces dévalorisés et stigmatisants qui accentuent leur marginalisation et qui limitent leurs opportunités scolaires parce qu'ils y retrouvent de la reconnaissance qui ne semble pas disponible ailleurs.

La trajectoire scolaire de plusieurs des participants·es s'est terminée dans des programmes de surveillance, notamment à l'école alternative. Selon le Ministère de l'éducation de l'Ontario (2010a, p.3), ces écoles servent à « [...] inciter les jeunes [*décrocheurs·euses*] qui risquent de ne pas obtenir de diplôme à reprendre leurs études » (italiques ajoutés). L'utilisation du terme « décrocheur » est révélatrice de la manière dont les instances de gouvernance construisent les élèves qui fréquentent ces programmes. Elles regroupent les élèves du secondaire qui rencontrent des difficultés d'intégration scolaire. Plusieurs participants·es, dont Brian, expliquent s'y être fait transférer.

[Les enseignants] se sont tannés [de mes actions], parce que c'est un vrai programme scolaire. Comme [l'école secondaire Pontiac], c'est une vraie école, pas comme... bien... [...] C'est une école ordinaire, tu sais ? C'est comme, un programme d'école sécuritaire ou quelque chose. Ils ne te jugent pas aussi strictement (*hardcore*). Ils te donnent plein de chances. Mais les endroits avec une vraie école secondaire, ils sont comme « Tu es un clochard. Tu ne fais même pas de sports. » [...] C'est comme ça que je me sentais. Ils n'ont pas dit des choses comme « tu es un clochard. Tu ne fais pas de sports. », mais en gros, comme, « tu n'es pas adapté à notre programme. » ou « notre programme n'est pas adapté à toi... » « On ne peut pas t'avoir à cette école. » « Tu n'es pas bon pour les autres enfants. » « Tu sembles être une mauvaise influence. » Ce genre de merde. (Brian)

Jake dévoile que dans ces écoles, ces programmes l'ont isolé et que ces interactions étaient le seul aspect de l'école qu'il trouvait plaisant.

Le programme de [l'école alternative Wendy Jocko] est pas mal bon [pour nous rendre à l'aise.] La seule chose que je n'ai pas aimée est, comme... la manière qu'ils font les choses. Tous les élèves suivent un cours à la fois. Tu peux avoir, comme, une pièce de mathématique, mais une personne prend ses maths de 9^e et une autre personne fait sa 12^e juste à côté. [...] Ce que je n'aimais pas c'est qu'il y avait zéro discussion de classe. Ça, c'est la seule chose qui m'intéressait du début. [...] Je ne pense pas que, autre que les crédits de coop que j'ai eue... Je ne pense pas que j'ai complété un seul crédit pendant que j'étais à [Wendy Jocko.] (Jake)

Il raconte s'être senti dévalorisé par ces expériences.

D'autres participants·es racontent la stigmatisation qu'ils ont vécu dans ces programmes.

Emily explique, par exemple, qu'elle était consciente de la perception que les gens avaient des écoles alternatives. Elle a refusé d'y aller lorsqu'on le lui a demandé.

Ils ont aussi essayé de me mettre [dans des classes spéciales], mais ça n'a pas fonctionné parce que je refusais d'aller à l'école alternative. Je ne voulais juste pas y aller. [...] Je voulais aller à l'école ordinaire. Je leur ai dit. J'étais, comme, « Je ne veux pas aller à l'école alternative même si j'ai besoin d'aide. » « Je ne veux pas y aller. » Parce que ça me faisait sentir encore plus comme une rejetée (*outcast*). Ça fait que j'étais comme « non. » [...] [C'est là que les] rejetés vont. Tous les mauvais jeunes qui ne veulent pas aller à l'école vont là. Et moi, j'étais comme... Je ne voulais pas aller à l'école, mais je voulais quand même aller à une école ordinaire, pas à une école alternative. (Emily)

Dans son cas, le personnel scolaire jugeait que ses problèmes comportementaux étaient trop sévères pour qu'elle partage une école avec les autres enfants. On lui a donc offert des espaces à l'écart d'eux pour qu'elle puisse continuer sa scolarité sans déranger les autres. Elle s'est fait incarcérer peu de temps après avoir refusé le transfert.

Les récits de plusieurs des participants·es associent la participation à l'école alternative à des faillites personnelles. Iels décrivent des trajectoires scolaires remplies de difficultés pour expliquer pourquoi iels y ont été envoyés. Max explique, par exemple, que lorsqu'il est sorti de détention, on l'a envoyé dans une de ces écoles. Pour John, sa transition était en lien avec une combinaison de problèmes de performance pédagogique et de problèmes de performance comportementale.

Quand je suis parti de [l'école secondaire Theresa Spence], c'était pour que je puisse aller à [l'école alternative Norval Morrisseau] parce que ça n'allait pas bien à [Theresa Spence.] Il fallait que... Je n'étais pas bon pour me concentrer sur ce que je devais faire. [...] C'était au début de la 11^e et puis j'ai fini par quitter [Theresa Spence] pour aller à [Norval Morrisseau] et quand je suis arrivé là, j'ai été capable de faire un peu de travail. Mais, en même temps, j'avais quand même de la difficulté à me concentrer parce

que j'étais quand même en classe avec d'autres gens. Moi, je préfère être seul pour faire mon travail. (John)

Pour certains·es, comme Ari et Blake, ce sont des problèmes de nature psychologique qui expliqueraient leur déclassement vers l'école alternative. Blake la décrit comme « [...] l'école pour les personnes lentes (*slow people*). » Pour Brian et Zach, c'étaient des problèmes de comportement tandis qu'Emily et Ethan ont refusé d'y aller lorsqu'on leur a offert. Ethan explique que, pour lui, c'était le signe qu'il était temps d'abandonner.

L'histoire de Blake est révélatrice de l'importance que peuvent avoir les programmes d'éducation spéciale sur les trajectoires scolaires et de la manière dont les conditions sociales peuvent influencer les expériences scolaires.

Biographie 13 — Blake

Blake est un homme de 23 ans aux origines caucasiennes et autochtones qui habite dans un appartement. Il a grandi à Ottawa avec une mère dépendante au crack et aux médicaments par ordonnance. Après une fugue de la maison, l'*Aide à l'enfance* est intervenue et on l'a envoyé dans un hôpital psychiatrique. À sa sortie de l'hôpital, on l'a envoyé dans un foyer de groupe avant qu'il retourne vivre chez sa mère jusqu'à ce qu'il y soit expulsé à 19 ans. Il n'a jamais rencontré son père biologique et a parfois vécu avec des copains de sa mère.

Son parcours de vie est caractérisé par les difficultés socioéconomiques et les difficultés d'affiliation sociale de la famille. Il raconte que sa mère recevait de la sécurité sociale par moment et qu'elle utilisait les services communautaires pour subvenir aux besoins de la famille, y compris les services alimentaires offerts par les refuges pour sans-abris.

Diagnostiqué avec un trouble oppositionnel avec provocation et un trouble de déficit de l'attention, il se décrit comme un enfant énergétique qui pouvait être violent. Ces expériences ont entraîné des interactions difficiles avec plusieurs figures d'autorité, y compris la police.

Il décrit une trajectoire scolaire tumultueuse dès le début. Au primaire, il a développé une réputation à la suite d'incidents violents et de tentatives de vol. Après avoir fréquenté une école primaire, il a continué ses études en hôpital psychiatrique. À sa sortie de l'hôpital, il a fréquenté une deuxième école primaire dans un nouveau quartier avant d'aller à l'école intermédiaire, à laquelle il a mis le feu aux salles de toilette. Il explique que l'école n'était pas pédagogiquement difficile, mais qu'il y rencontrait les mêmes difficultés

interactionnelles qu'il vivait à l'extérieur de l'école et qu'il se sentait surveillé et isolé. Il a mal vécu son transfert dans une classe pour l'enfance en difficulté à l'école intermédiaire puisqu'il y vivait un déni de reconnaissance. Sa transition à l'école secondaire a aussi été difficile. Au cours de cette transition, il a commencé à fréquenter de nouveaux amis·es qui n'allaient pas à son école. Avec eux, il consommait de la cigarette et de la marijuana. À l'école, il se sentait seul, a commencé à faire l'école buissonnière, et a subi quelques échecs qui ont mené au découragement et au désengagement. En 11^e année, on l'a envoyé dans un programme de récupération de crédits. Même s'il explique que les cours étaient bien organisés, il comprenait qu'il n'obtiendrait pas le diplôme après la 12^e année et n'avait pas la confiance nécessaire pour continuer ses études. Il a plutôt décidé d'abandonner pour s'investir dans un gang de rue et vendre de la drogue — une activité qui lui offrait de la reconnaissance et de l'argent.

7.2. Les difficultés d'insertion scolaire

En plus de l'importance des normes de performance pédagogiques et comportementales, les récits dévoilent aussi comment les difficultés d'insertion aux groupes de pairs scolaires participent à la désaffiliation scolaire. Dans cette section, je poursuis l'analyse en décrivant la distance symbolique qui s'est forgée entre les participants·es et leurs collègues de classe. Les participants·es évoquent notamment l'intimidation et les inégalités socioéconomiques pour discuter d'éléments qui ont participé à leur distinction des autres élèves et à leur marginalisation de l'espace scolaire. Iels expliquent s'être sentis comme si iels n'avaient pas leur place à l'école.

J'ai constaté l'importance de l'insertion sociale après m'être aperçu que quelques participants·es racontaient s'être sentis dévalorisés à l'école et s'y être désengagés même si leurs problèmes d'intégration scolaire n'étaient pas aussi sévères que les autres. Leurs expériences dévoilent l'importance des relations avec leurs pairs scolaires. Après mon analyse de l'intégration, j'ai remarqué que tous·tes les participants·es décrivaient des relations dévalorisantes qui ont nui à leur insertion scolaire. En réaction à ces difficultés, plusieurs ont pris leur distance avec l'école pour occuper des espaces occupés par des personnes qui leur offraient plus de reconnaissance.

7.2.1. L'intimidation comme mécanisme de confirmation de la marginalité

J'ai observé que les problèmes d'insertion qui caractérisent les trajectoires scolaires des participants·es sont souvent associés à des expériences d'intimidation. Leurs récits décrivent

la violence et l'hostilité qu'ils ont rencontrée lorsqu'ils ont fait des efforts pour interagir avec leurs pairs scolaires. Ces expériences ont nui à leur engagement scolaire et contribué à leur désir de quitter l'école.

L'intimidation scolaire se définit comme des actes répétés de violence contre un individu dans un contexte défini par un déséquilibre de pouvoir explicite, comme la force physique, ou implicite, comme le statut ou la popularité (Horton, 2020; Volk et coll. 2014; Vaillancourt et coll. 2003). Selon Tiliouine (2015), il existerait deux formes d'intimidation. Il y aurait l'intimidation active qui se caractérise par des actes physiques ou psychologiques contre un individu et l'intimidation passive qui se traduit par l'exclusion, comme les expériences de rejet par les groupes de pairs. Les deux participeraient à la création de frontières symboliques dans l'espace scolaire qui définissent et renforcent les normes (Bansel et coll. 2009; Davies, 2011) et serviraient à discipliner et déclasser les élèves « différents » vers des espaces marginalisés (Nassem, 2017; Søndergaard, 2012; Thornberg, 2018; Ryan et Morgan, 2011).

Les expériences d'intimidation vécues par les participants·es peuvent être catégorisées selon les trois formes de stigmates décrits par Goffman (1975). Il y en a qui décrivent leurs expériences d'intimidation en lien avec des « monstruosité du corps » — des caractéristiques physiques qui les distinguent des autres. John raconte, par exemple, « j'étais un jeune achalant et j'avais une cavité dans ma poitrine. Je l'ai encore, mais j'ai eu une chirurgie depuis pour la régler. » Justin, de son côté, explique qu'il a vécu de telles violences parce qu'il était plus petit que les autres et qu'il avait un trouble de la parole. D'autres décrivent de la violence ou du rejet en lien avec des « tares de caractères » — l'adoption de comportements inconformes aux normes. À cet égard, Ethan raconte être victime d'intimidation parce qu'il ne se conformait pas aux normes de politesse. Max explique être isolé parce qu'il était particulièrement violent. Finalement, presque tous·tes les participants·es évoquent des stigmates « tribaux » — l'appartenance à des groupes sociaux marginalisés. À cet égard, mon analyse dévoile trois types de stigmates tribaux qui contribuent à la rupture scolaire — les liens d'amitié avec d'autres jeunes personnes marginalisées, la participation à des programmes d'éducation de l'enfance en difficulté, et les origines socioéconomiques. C'est ce que Brian explique lorsqu'il raconte avoir subi de l'intimidation parce qu'il fréquentait des personnes qui n'appartenaient pas aux groupes « populaires ».

Ça fait que les jeunes plus populaires (*cool kids*) me *fucking* ciblaient parce que c'était comme « Oh, tu as l'air comme si tu devrais être un jeune

branché, mais t'es un *fucking loser*. » Je me suis fait battre tellement souvent parce que je me tenais avec [Rachel] et [Christine], c'est ridicule. Ce sont deux personnes que je connais... Une d'elles a une condition à l'oreille ou *whatever*, ce n'est pas important. Ces jeunes-là me tapaient la gueule juste parce que je me tenais avec des jeunes qui étaient laides.
(Brian)

Que ce soit le comportement de Ethan, de Brian ou de Hype, l'apparence de Justin, de John ou de Major, les problèmes de santé mentale d'Ari, ou la participation aux programmes d'éducation pour l'enfance en difficulté de plusieurs, chacun détenait des « marques » qui servaient à définir leur « différence » et à les exclure des groupes de pairs « populaires ». Dans tous ces cas, les stigmatismes aggravaient leurs relations avec les pairs et limitaient leurs opportunités d'insertion scolaire.

Pour certains·es, les expériences d'intimidation ont commencé dès le début de leur trajectoire scolaire. Par exemple, lorsque j'ai demandé à Justin de me décrire ses premières expériences d'intimidation à l'école, il a répondu sans hésitation.

Au jour 1. [...] Depuis que je suis en maternelle. [...] Ma première expérience d'intimidation est quand un jeune m'a lancé son crayon et qu'il est resté pris dans ma poitrine. Il est vraiment resté pris. [...] La deuxième fois, en maternelle. Je suis allé m'asseoir. Il y avait trois *fucking* crayons comme ça (verticaux). J'ai dû aller en chirurgie pour les faire enlever. Ça fait que... (Justin).

D'autres, comme Ethan, Josh, John, Major, et Hype partagent aussi de telles histoires. Ils racontent leurs difficultés à se faire accepter par les pairs scolaires. Josh explique, par exemple, que ses déménagements fréquents ont limité son potentiel pour se faire des amis·es. Il semble suggérer que ça aurait entraîné de l'intimidation.

Josh : Nous déménagions beaucoup.

Mathieu : Je vois. Est-ce que tu as aimé aller à [l'école élémentaire Mitansk ?]

Josh : Pas vraiment, non.

Mathieu : Et puis [l'école élémentaire Baapaase ?]

Josh : Là il y avait plein d'immigrants qui volaient mes billes et...

Mathieu : Ils volaient tes billes ?

Josh : Ouais, et mes cartes Yu-Gi-Oh ! et tout ça.

[...]

Josh : Je n'avais pas beaucoup d'amis.

Mathieu : Tu te faisais intimider ?

Josh : Oui

Mathieu : Qu'est-ce qui se passait ?

Josh : Rien. Juste la vie de tous les jours.

Bien qu'il ait refusé de donner plus de détails sur ses expériences d'intimidation, ce qui semblait trop douloureux pour lui, le peu qu'il offre est révélateur de l'impact de ces expériences sur son estime de soi et son rapport à l'école. Il raconte le sentiment d'être isolé des espaces qu'occupaient les autres élèves.

Pour plusieurs, l'intimidation semble s'intensifier à l'école secondaire. Au cours de ce cycle, les participants·es décrivent des incidents encore plus violents et de nombreuses expériences de rejet. John raconte s'être senti exclu des groupes de pairs, par exemple.

Je n'aimais pas cette école. [...] En gros, c'était parce que je n'aimais pas vraiment plusieurs des personnes là. Je ne m'entendais pas bien avec plusieurs personnes à cette école. [...] C'était plein de personnes plus populaires et moi j'étais encore un peu hyperactif. À vrai dire, je n'étais plus si hyperactif que ça à ce point, c'était juste... [...] Surtout [de l'intimidation] verbale. Personne ne... Je dois dire que les gens à [l'école secondaire Theresa Spence] n'ont pas les couilles pour lancer les poings ou rien du genre parce qu'ils savent que s'ils le font ils sont dans la merde. Ils essaient de provoquer les autres pour qu'ils le fassent en premier pour que ce soit les autres qui se trouvent dans le trouble, pas elleux. (John)

Comme lui, Major estime qu'il a été victime d'abus psychologique — dont du racisme.

J'ai vécu beaucoup d'intimidation à cause de l'acné dans mon visage. Les gens me traitaient de noms et de toutes sortes de merdes, comme « petit [mot qui commence en n] tout maigre ». [...] C'était en 10^e année. [...] C'était déprimant, tu sais. L'alcool m'a vraiment aidé. (Major)

Il y en a aussi, comme Ethan et Justin, qui détaillent des incidents violents — comme ceux qui ont laissé Ethan avec des côtes brisées et Justin avec les mains et un bras cassés.

Les participants·es racontent s'être efforcés de se faire des amis·es et certains·es expliquent ne pas comprendre pourquoi iels n'arrivaient pas à s'insérer aux groupes de pairs. En réaction à des difficultés, il y en a qui semblent avoir développé des problèmes d'estime de soi. Iels expliquent s'être sentis inadéquats et isolés. Josh raconte, par exemple, que ses expériences auraient participé au façonnement d'un sentiment de méfiance généralisé et chronique.

[L'intimidation] m'a juste fait détester les gens. Ça n'a rien changé à propos de l'école ou rien. [...] C'est juste que j'haïssais le fait que je devais interagir avec des gens. [...] Ça m'a fait détester les gens pour toujours. [...] Et, je ne sais pas comment faire des amis. Si je peux le dire comme ça. (Josh)

Son récit raconte des expériences de dévalorisation et suggère qu'il s'agit d'un sentiment qu'il a intériorisé. Comme c'est aussi le cas pour d'autres participants·es, ces expériences ont mené John à conclure qu'il était différent des autres et qu'il n'avait pas les outils nécessaires

pour occuper l'espace scolaire. Sans trop comprendre pourquoi il était marginalisé, il a poursuivi ses études dans la solitude avec frustration.

Les extraits ci-dessus révèlent la réflexivité des propos des participants·es sur l'influence de l'intimidation sur leur trajectoire scolaire. Iels racontent les manières dont la construction sociale de différences creuse la distance symbolique dans l'espace scolaire. Il s'agit, pour plusieurs, d'expériences humiliantes qui ont participé à l'adoption de ce que Strobl (2010) appelle le « rôle de la victime » — une identité en lien avec le sentiment de rejet. En les racontant, iels décrivent une prise de conscience de leur dévalorisation et de leur marginalité à l'école — d'être des « mésadaptés·es sociaux » (*misfits*), pour reprendre les mots d'Emily. Leurs récits laissent entendre que l'intimidation est à la fois subie et intériorisée, et qu'elle contribue, avec les difficultés de performance, à la désaffiliation scolaire.

7.2.1.1. L'intimidation dans la culture de sollicitude et dans la culture du mérite

Les récits des participants·es dévoilent que pour comprendre leurs expériences, nous devons tenir compte des manières dont les écoles réagissent à l'intimidation. D'une école à l'autre et d'un cycle scolaire à l'autre, ces expériences semblent être gérées de différentes manières. Ces différences jettent de la lumière sur l'influence des cultures scolaires sur les processus d'insertion scolaire.

Lorsque les participants·es décrivent des expériences d'intimidation au primaire, iels décrivent des interventions proactives de la part d'adultes intéressés par leur bien-être. Justin raconte, par exemple, qu'il passait des journées complètes dans le bureau du directeur que pour le protéger de ses intimidateurs.

Ça, c'est parce qu'il n'y avait pas d'autres jeunes autour. On peut dire que je me sentais en sécurité, parce que je savais que je finirais par aller au bureau du directeur. [...] Et, je savais que personne n'était pour venir [m'intimider] là, devant le directeur. Finalement, c'était que je me sentais en sécurité parce que je faisais confiance au directeur et aux enseignants. Je savais qu'il n'y avait littéralement rien qui pouvait arriver là. (Justin)

Ethan aussi raconte avoir reçu un traitement d'exception de la part des enseignants·es pour éviter l'intimidation dans la cour d'école.

[Après que ma seule amie a commencé à se tenir avec quelqu'un d'autre,] j'ai commencé à aller dans le fond de la cour [d'école.] Comme c'était l'hiver à ce point-là, je me construisais des forts et je tombais endormi dedans pendant la récré. [...] J'étais littéralement la seule personne à l'arrière de la cour. Et puis, les enseignants ne laissaient pas vraiment les

élèves aller là. [...] Ils faisaient une exception pour moi parce que j'étais seul et puis j'allais juste me coucher dans la neige ou dans le gazon. (Ethan)

Dans les deux cas, ils étaient séparés des autres élèves pour les protéger.

Au secondaire, les récits décrivent un personnel scolaire moins interventionniste. Les participants·es racontent des situations au cours desquelles iels ont dû se prendre en main sans l'appui d'adultes pour éviter de se trouver dans un contexte où iels pouvaient être victimes d'intimidation. Justin explique que pour éviter la violence il s'enfermait dans des endroits stratégiques, comme la salle de toilette pendant le dîner et son casier pendant les pauses.

À l'école, j'allais à mes cours. J'essayais d'aller, mais dès la première pause du premier cours, je devais aller à mon casier. Parfois, je me faisais mettre dans le casier. Parfois, ils cognaient ma tête sur le casier où ils fermaient la porte. Et, parfois, je me... Je me mettais littéralement dans mon propre casier sans que personne me voie et ensuite j'attendais que la cloche sonne et puis je prenais mes choses après ça. Ça fait que j'étais en retard pour mes cours. (Justin)

Ethan, de son côté, travaillait dans la cuisine de l'école pour éviter les contacts avec les autres élèves au cours des pauses.

[J'étais bénévole.] Et, je n'aimais pas vraiment les gens. Comme, je n'avais pas beaucoup d'amis. Ça fait qu'au lieu d'aller pour la pause, pour la pause du dîner ou *whatever*, j'allais à la cuisine pour cuisiner et des choses comme ça. (Ethan)

Ces deux participants·es ont donc développé des stratégies pour éviter leurs intimidateurs tout en tentant de continuer de participer à l'espace scolaire. Iels racontent l'absence presque totale de sécurité dans certains coins de leur école.

Ces expériences dévoilent les variations des réponses scolaires à l'intimidation. Les efforts du personnel scolaire au primaire s'insèrent davantage dans la culture de sollicitude que dans la culture du mérite. Les réactions du personnel semblent reproduire des discours qui veulent que les jeunes enfants soient encadrés, puisqu'iels ne seraient pas toujours capables de se responsabiliser pour leurs actions. En les éloignant les uns des autres, les élèves intimidés pourraient éviter leurs intimidateurs. En revanche, les expériences au secondaire dévoilent les manières dont la culture du mérite influence la gestion de l'intimidation. Même si les écoles ont des programmes pour prévenir et pour répondre à l'intimidation (voir Ministère de l'éducation de l'Ontario, 2010b), les participants·es racontent qu'iels ont dû s'occuper de leurs problèmes seuls·es. Cette réaction semble être le résultat de l'intériorisation de discours qui veulent que les adolescents·es doivent se responsabiliser. Les participants·es auraient

donc fait des efforts pour éviter l'intimidation à la fois en réaction à l'absence relative d'appui du personnel scolaire et pour répondre aux exigences perçues qu'ils devaient devenir indépendants·es pour se mériter une place dans l'espace scolaire.

En évoquant ces expériences, les participants·es décrivent des frontières symboliques dans l'espace scolaire. Iels expliquent être reconnaissants·es d'avoir reçu de l'appui des enseignants·es du primaire, mais leurs récits laissent sous-entendre que leur mise à l'écart a contribué à la création de relations tendues entre eux et les autres élèves, et que ces relations semblent avoir entraîné davantage de stigmatisation. En d'autres mots, l'absence d'occasions pour entretenir des relations significatives avec les autres élèves aurait limité les opportunités d'insertion à l'espace scolaire. Ethan évoque ce sentiment lorsqu'il explique avoir été abandonné par sa seule amie.

Quand j'étais un enfant, j'étais un enfant pourri (*shitty kid*). J'avais juste une amie, même pas. [...] C'était une fille que j'ai connue pour presque tout mon primaire. Et puis, comme, ce nouveau jeune est arrivé et elle m'a abandonné pour se tenir avec lui. Ça fait que moi j'étais, comme « OK, *whatever*. »

De plusieurs manières, les expériences de Ethan ressemblent à celles d'autres participants·es. Les relations tendues avec les pairs et les réactions du personnel scolaire à l'intimidation ont contribué à leur isolement à l'école. Ce sont des facteurs qui ont participé à les repousser vers des espaces scolaires marginalisés dès le primaire. Au secondaire, l'absence d'interventions semble avoir accentué leur isolement en les poussant vers des espaces marginalisés. Dans un contexte où les relations avec les enseignants·es sont parfois tendues, puisqu'ils ne respectaient pas toujours les normes de performance pédagogique et les normes comportementales, plusieurs ont fini par opter pour le retrait de soi et l'insertion dans des espaces occupés par d'autres élèves désaffiliés.

Pour comprendre comment ces difficultés d'insertion participent au processus de rupture scolaire, nous devons considérer l'enchaînement entre les expériences du primaire et les expériences du secondaire. Même si les participants·es décrivent un personnel plus soucieux de leur bien-être au primaire, l'isolement qu'ils ont vécu au cours de ce cycle scolaire semble avoir participé à la formation d'une distance symbolique entre les élèves qui jette les fondations pour la production et la reproduction de conflits entre les pairs et avec le personnel scolaire. Ces incidents participent à la création de distinctions entre les élèves qui contribuent au façonnement d'une identité associée à leur marginalisation et à la formation de liens d'amitié avec d'autres personnes marginalisées. Leur position dans l'espace scolaire semble

ainsi se cristalliser lorsqu'ils sont retirés·es d'espaces occupés par les pairs qui répondent aux normes de performance scolaire. L'arrivée au secondaire semble accentuer ces distinctions et fortifier des frontières qui existaient déjà dans l'espace scolaire, ce qui contribue au processus de rupture en accentuant le désengagement.

7.2.1.2. Quelques participants·es n'ont pas été victimes d'intimidation ou n'acceptent pas le rôle de la victime

Ce ne sont pas tous·tes les participants·es qui expliquent avoir été victimes d'intimidation. Il y en a qui n'évoquent pas du tout l'intimidation au cours de leur entretien et d'autres qui expliquent avoir été l'intimidateur. Leurs récits permettent de nuancer l'analyse. Ils dévoilent que les difficultés d'insertion aux groupes de pairs seraient autant des symptômes que des causes des divisions dans l'espace scolaire. L'intimidation nuirait à l'insertion scolaire parce que les stigmatisés qui la provoquent entraîneraient aussi le déclassement des élèves qui occupent les espaces scolaires marginalisés. En réaction à ce déclassement, plusieurs des participants·es auraient adopté le rôle « d'intimidateur » plutôt que de celui « d'intimidé » pour s'appropriier ces espaces et pour tenter de se protéger.

Quelques participants·es, comme Zach, racontent avoir été des intimidateurs.

Je me battais ou, comme, je poussais les gens en bas de la glissade et des choses comme ça, tu comprends ? [...] Je pense que c'est parce que je me faisais intimider à la maison. Ça fait que je me défoulais sur les autres jeunes. [...] J'étais un intimidateur. Je n'étais pas le jeune le plus gentil (rire). (Zach)

C'est aussi le cas d'Ari qui se qualifie « d'intimidatrice des intimidateurs ». Elle se valorise par sa capacité à protéger les gens.

J'étais toujours la personne, au secondaire, ironiquement... Je n'étais pas une intimidatrice, mais j'étais l'intimidatrice qui intimidait les intimidateurs. Alors, si quelqu'un était... [...] Comme si quelqu'un s'en prenait à quelqu'un d'autre, j'étais celle qui prenait le jeune qui s'en prenait aux autres et qui le lançait dans un casier et je le barrais. (Ari)

Dans ces deux cas, la violence était une stratégie adoptée pour occuper l'espace scolaire. Elle leur offrait un rôle et de la reconnaissance. Comme les participants·es qui se disent victimes d'intimidation, elle contribuait aussi à la création de distance symbolique entre iels et leurs pairs scolaires.

Les récits des participants·es confirment l'idée selon laquelle l'insertion scolaire se produit en lien avec la conformité aux normes qui organisent les groupes de pairs. Dans le cas d'Ari, son statut d'intimidatrice dévoile ses liens aux pairs marginalisés. En défendant les victimes

d'intimidation, elle s'opposait aux comportements d'intimidation normalisés par ses pairs plus populaires contre les élèves stigmatisés. En agissant contre ces normes, elle reconnaissait les divisions qui organisent l'espace scolaire et confirmait son identité marginalisée. Zach, de son côté, décrit une situation plus complexe. Il explique bien s'entendre avec ses collègues de classe malgré ses comportements violents. Dans son cas, ces comportements auraient été un élément central d'une identité de « mauvais garnement » valorisée par les pairs. Ainsi, cette violence n'aurait pas mené immédiatement à des problèmes d'affiliation scolaire. Ce ne serait que plus tard dans sa trajectoire que ces comportements auraient entraîné de tels problèmes, selon lui. Au primaire, ils auraient surtout causé des problèmes avec les enseignants·es tout en contribuant au façonnement de liens à d'autres élèves qui adoptaient des comportements inconformes aux normes scolaires. Ces relations auraient jeté les fondations sur lesquelles ses appartenances à l'école se sont construites. Affilié à de jeunes personnes qui occupent des espaces marginalisés, il a adopté de plus en plus de comportements inconformes aux normes scolaires et est devenu progressivement moins affilié à l'espace scolaire.

D'autres participants·es n'interprétaient pas les expériences de violence ou de rejet comme de l'intimidation. Jake raconte, par exemple, qu'il était plutôt à l'aise à l'école pendant une bonne partie de sa trajectoire même s'il avait vécu certaines violences.

J'ai toujours été très sociable (*social butterfly*) comme je te le disais. J'ai toujours été le bouffon de la classe. [...] J'ai toujours été le mauvais garnement (*bad boy*), je pense. Tu comprends ? (rire) [...] Plusieurs de mes amis étaient dans les années supérieures. Comme, j'ai toujours été ami avec des personnes plus vieilles que moi, juste parce que, surtout dans ce temps-là, j'étais plus mature que la plupart des personnes de mon âge. (Jake)

Cela dit, son récit laisse entrevoir qu'il entretenait des relations difficiles avec certains·es collègues de classe et qu'il a vécu des problèmes d'insertion tout au long de sa trajectoire scolaire.

Quand j'étais plus jeune [je me sentais jugé par les autres.] Je pense que ça vient de mon attitude de « je me fous de ce que tu penses » parce que... [...] [On me jugeait] pour ma consommation de drogues. Comme j'ai dit, j'avais toujours la version mâle du *resting bitch face*. [...] Et, j'étais constamment dans des batailles. Tout le temps. (Jake)

Dans son cas, l'intimidation semble avoir été plutôt passive. Il explique d'ailleurs que son école était majoritairement composée de jeunes personnes issues de la « classe moyenne » et que lui et ses amis·es, qu'il décrit comme des « mésadaptés·es sociaux » (*misfits*), étaient plus à l'aise lorsqu'ils étaient à l'écart. Malgré cela, il refuse l'étiquette « d'intimidé » et affirme avoir eu un accès égal à l'espace scolaire.

L'insertion scolaire semble influencée par les normes qui divisent l'espace scolaire et qui organisent les groupes de pairs. Ce processus engendre de la stigmatisation et de la dévalorisation. Les participants·es semblent exclus parce qu'ils ne se conformeraient pas aux normes qui organisent les groupes de pairs « populaires. » Confrontés à ces difficultés d'insertion, certains·es se sont réfugiés·es dans des espaces marginalisés et d'autres sont devenus des intimidateurs. À cet égard, les expériences qu'ils racontent sont révélatrices de l'interprétation qu'ils font de l'espace scolaire, des frontières qui l'organisent, et de la position qu'ils y occupent.

7.2.2. Les origines socioéconomiques comme élément de distinction sociale

Les récits des participants·es dévoilent aussi l'importance des inégalités socioéconomiques entre les élèves dans l'espace scolaire. Inconfortables, stigmatisés, et victimes d'intimidation, plusieurs d'entre eux racontent avoir eu à négocier leur place tout au long de leur trajectoire scolaire en sachant que leurs origines limitaient leur potentiel d'insertion. Ces inégalités ont contribué à leur stigmatisation et ont limité leurs opportunités d'interagir avec leurs collègues de classe. D'ailleurs, lorsque les participants·es les évoquent, c'est principalement pour décrire des divisions dans l'espace scolaire. Ils racontent être dépourvus·es des ressources économiques et sociales qui permettent l'insertion aux groupes de pairs « populaires ». Il y en a même qui expliquent que les inégalités sont la source de conflits. D'autres les évoquent pour justifier l'adoption de comportements inconformes aux normes scolaires.

Les récits de Josh, de Brian, et d'Ari dévoilent l'influence des origines socioéconomiques sur l'insertion scolaire. Josh explique que la participation aux activités scolaires demande aux familles d'investir des ressources qu'elles n'ont pas toujours.

[L'école est assez égalitaire] excepté pour les gens qui ne sont pas capables de se payer les voyages scolaires et de la merde comme ça. [...] Ça, ça a un impact sur les personnes plus pauvres. C'est difficile. C'est comme « *Yo, what the fuck?* » [...] [Ça a eu un impact sur moi.] [...] [Je pouvais aller.] Comme, ce sont mes épargnes de 3000 \$ pour le collège qui ont été utilisées pendant mon secondaire pour ces voyages. [...] Parce que, comme, mon voyage en 8^e année... Je pense que c'était en décembre et c'était un voyage de 300 \$. [...] Ma mère était comme « Je n'ai pas 300 \$ que je peux juste prendre de mes poches en ce moment. » (Josh)

Dans cet extrait, Josh évoque non seulement les pressions économiques en lien avec la participation scolaire, mais aussi sa prise de conscience des contraintes financières de la famille. Il raconte ne pas avoir profité des « chances égales » qu'offre l'école en raison des conditions socioéconomiques de sa famille.

Brian, de son côté, explique que les origines socioéconomiques peuvent influencer l'insertion scolaire. Il raconte que ses vêtements étaient une source de différenciation sociale qui aurait contribué à sa stigmatisation.

[L'école], c'était une question de confort, tu sais ? Comme, à [l'école élémentaire Tibik-kizis], j'ai absolument adoré ça. Mais en vieillissant, c'était le jugement. *Holy fuck!* Comme, j'ai l'air d'un... comme je portais des vrais torchons quand j'étais plus jeune. Mon père se choquait. Il était comme « si tu ne veux pas avoir l'air d'un gangster, il faut que tu arrêtes de porter des vêtements troués » et des choses comme ça. Moi, j'étais comme « non, je veux porter mes jeans déchirés par exprès. » Tu comprends ce que je veux dire ? Ça fait que plusieurs des jeunes qui venaient de meilleures familles et puis des choses comme ça... Je me faisais tellement rabaisser.
(Brian)

Ce passage évoque le lien entre le statut socioéconomique et la présentation de soi. Au lieu de s'appropriier les codes vestimentaires d'enfants de « meilleures familles, » ce qui n'était peut-être pas possible pour lui, il s'appropriait l'étiquette de « mauvais garnement » (*bad kid*) qu'on lui assignait pour la transformer en élément central de son identité de classe. Il subvertissait les standards établis par les pairs pour adopter une identité en opposition aux normes de « classe moyenne ». Dans ce cas, ses vêtements sont ce que Goffman (1951) appelle un « symbole de statut de classe » (*symbol of class status*). Ils servaient à rendre ses origines socioéconomiques perceptibles et qui, du même coup, signalaient son exclusion des groupes « populaires ».

D'autres participants·es, comme Ari, préféraient éviter les interactions avec les étudiants·es issus de milieux plus aisés.

Mathieu : Et tes collègues à l'école ? [L'école secondaire Basil H. Johnston] est de classe moyenne...

Ari : Ouais, ils étaient différents. Encore, je me tenais très peu avec les jeunes de mon école peut-être sauf 4 ou 5 personnes.

Mathieu : Tu devais quand même interagir avec eux tous les jours quand tu étais là.

Ari : Oui, définitivement. Je ne faisais juste pas parler.

Lorsqu'elle dit qu' « iels étaient différents », elle décrit la distance symbolique entre elle et ses collègues issus de milieux plus favorisés. Elle décrit un contexte peu accueillant dans lequel elle ne trouvait pas sa place. Au cours de son récit, elle revient souvent sur les manières dont les distinctions socioéconomiques organisent l'espace des relations scolaires. Dans cet extrait, elle évoque l'intériorisation de ces rapports de force en expliquant qu'elle adoptait des comportements d'évitement, comme le suggère son choix de rester silencieuse

lorsque des élèves issus de milieux plus aisés étaient présents, pour éviter des interactions déplaisantes.

En évoquant leurs origines socioéconomiques, plusieurs des participants·es adoptent un regard critique sur le système scolaire, sur leurs propres capacités, et sur leurs opportunités d'insertion scolaire. Iels évoquent la construction des différences socioéconomiques entre les élèves pour expliquer que les origines socioéconomiques étaient un élément de distinction important. D'ailleurs, pour reconnaître ces distinctions et identifier leur position dans l'espace scolaire, iels utilisent des termes comme « *fucked up* », « marginaux », « mésadaptés sociaux », « clochards », etc. Ces termes servent à faire le lien entre leurs origines et leurs difficultés à répondre aux normes et aux valeurs du groupe dominant. Ils sont évoqués pour faire une critique de soi et du milieu.

L'appropriation de ces étiquettes suggère l'intériorisation de discours dévalorisants par des enfants issus de milieux socioéconomiquement défavorisés à l'école. Comme Josh qui se qualifie de « déséquilibré », plusieurs des participants·es reprennent la perspective des pairs du groupe dominant pour décrire leur position dans l'espace scolaire.

Josh : Tu sais, quand t'es différent des autres, c'est la même chose. Tu vas te faire traiter différemment.

Mathieu : As-tu des exemples de moments au cours desquels tu t'es fait traiter différemment ?

Josh : Tout le long, parce qu'ils étaient tous riches et moi j'étais le jeune déséquilibré, la personne alternative.

Mathieu : Comment étais-tu traité différemment ?

Josh : C'est elleux qui avaient toute l'attention et tout. Je ne sais pas.

Mathieu : Tu te sentais ignoré ?

Josh : Pas vraiment. C'est juste qu'iels se foutaient de moi.

Alors que Josh évoque explicitement la manière dont le statut socioéconomique organise l'espace scolaire, d'autres y font référence de manières plus implicites. Emily explique, par exemple, que son style de vie la rendait « impopulaire. »

Oh, les jeunes populaires ? Non, on ne faisait pas partie des jeunes populaires. On était dans le « Club des drogués » (*Stoners Club*). Ouais, on s'appelait le « Club des drogués » ou les « *Misfits* ». Comme, j'ai un tatouage [du group rock] Misfits parce qu'on s'appelait les « *Misfits*. » [...] On était comme le Club « *emo* », le Club punk. On écoutait du heavy métal et tout. (Emily)

Ces deux passages décrivent l'intériorisation des origines socioéconomiques et l'appropriation d'une esthétique de classe. Ils révèlent la construction que les participants·es font de leur position dans l'espace sociale. Selon Josh, s'il est « déséquilibré », c'est parce

qu'il est issu d'un milieu défavorisé. Comme Emily qui compare son style de vie à celui des « jeunes populaires », il s'appuie sur les étiquettes marginalisantes qu'on lui assigne pour adopter une identité en opposition aux élèves plus aisés. Dans le cas d'Emily, ses pratiques inconformes aux normes scolaires, comme la consommation de drogues, servent de symbole de statut de classe. Elles indiquent l'appartenance à un groupe qui refuse de se conformer aux normes de la « classe moyenne ». Dans les deux cas, iels ne semblent pas se « mériter » une place à l'école de la même manière que leurs pairs issus de milieux plus aisés parce qu'iels ne répondent pas aux normes qui organisent les groupes « populaires. »

C'est de cette perspective que j'estime que les origines socioéconomiques servent de stigmatismes tribaux. Elles contribuent à la division de l'espace scolaire et à l'adoption de comportements inconformes aux normes scolaires. Les récits des participants·es dévoilent qu'il s'agit d'un élément qui participe à la création de liens entre les élèves et qui influence la manière dont iels naviguent à travers l'espace scolaire. Leurs expériences apportent notre attention aux manières dont des éléments extrascolaires influencent l'insertion scolaire — ce que j'explique dans le Chapitre 5. Les propos des participants·es sur les inégalités socioéconomiques permettent de constater que leurs expériences scolaires sont difficilement divisibles de leurs expériences extrascolaires.

Au cours de son entretien, Justin a partagé plusieurs expériences qui dévoilent ses difficultés d'insertion scolaire en lien avec l'intimidation. Son cas permet aussi de mieux comprendre comment les inégalités socioéconomiques peuvent influencer les interactions entre les élèves.

Biographie 14 — Justin

Justin est un homme blanc de 20 ans aux origines européennes et autochtones. Il est né dans une petite communauté de l'Est ontarien d'une mère franco-ontarienne qui souffrait de fibromyalgie et d'un trouble dissociatif de l'identité. Il connaît peu son père puisqu'il a quitté la famille lorsque Justin avait 2 ans. Lorsqu'il avait 3 ans, sa mère l'a cédé à l'*Aide à l'enfance* puisqu'elle n'était plus capable de s'occuper de lui. On lui a trouvé une famille d'accueil avec laquelle il a vécu jusqu'à 6 ans. Lorsque cette famille a débuté des procédures pour l'adopter à condition de rompre la communication avec sa mère biologique, la mère a refusé et a demandé à sa sœur, la tante de Justin, de l'adopter — ce qu'elle a fait. Justin décrit sa tante comme une femme religieuse et stricte qui travaillait comme ménagère et qui avait peu de ressources financières. Il raconte qu'elle l'a abusé et

suggéré qu'elle l'aurait accueilli uniquement pour l'argent de l'*Aide à l'enfance*. Il explique avoir commencé à avoir des idées suicidaires et faire des plans pour s'enfuir de chez elle depuis qu'il avait 7 ans. Cette relation difficile l'a apporté à emménager avec la famille d'un ami pour quelques mois avant de retourner et de quitter définitivement le foyer de sa tante lorsqu'il avait 15 ans pour vivre dans la rue.

Ses expériences scolaires sont caractérisées par des difficultés relationnelles importantes. Il est victime d'intimidation violente sur l'ensemble de sa trajectoire scolaire. Il a aussi des relations difficiles avec certains membres du personnel. Bien que certains d'entre-eux le protégeaient des autres élèves au primaire en le séparant du groupe, d'autres participaient à son intimidation — comme un concierge qui l'a mis dans une poubelle pour faire rire les autres élèves. En ce qui a trait à sa performance pédagogique, il voulait être un bon étudiant et a eu quelques réussites qui lui ont donné de la confiance. Il a aussi subi plusieurs échecs. Son école lui a offert des ressources supplémentaires pour quelques cours dans le cadre d'un plan d'enseignement individualisé et on l'a placé dans un programme pour enfance en difficulté. Ses difficultés scolaires se sont aggravées à son entrée au secondaire. En 9^e année, il subit des échecs dans 3 cours et subit de l'intimidation de plus en plus violente. C'est en 10^e année qu'il quitte l'école. Trois jours après avoir brisé le nez d'un intimidateur en se défendant au cours d'un incident, Justin s'est enfui de la maison de sa tante pour intégrer un programme de crise familiale et a cessé d'aller à l'école. À l'âge de 16 ans, après deux séjours consécutifs dans ce programme, il a décidé de ne pas retourner chez sa tante et est sans domicile fixe depuis. Il s'est désengagé de tous les circuits d'échanges productifs pour fréquenter ses amis·es dans la rue — là où il ne sent pas constamment rabaissé.

7.3. Conclusion

Les récits des participants·es dévoilent le rôle que joue l'école dans les processus de rupture scolaire. Au cours de ce chapitre, j'explique que ces processus se produisent tout au long des trajectoires scolaires et qu'ils cultivent le désir de quitter l'école. J'adapte le concept de désaffiliation sociale de Robert Castel (1994; 1995; 2000) pour comprendre les différences et la complémentarité entre les mécanismes d'intégration et d'insertion sociale. Il dévoile les variations dans les expériences des participants·es pour offrir une analyse inclusive de tous les cas.

La désaffiliation scolaire est l'élément central du processus de rupture scolaire. Pour la décrire, les participants·es discutent d'expériences ancrées dans leur vulnérabilisation. À cet égard, iels expliquent comment leurs conditions socioéconomiques, le façonnement d'un rapport au monde défini par la marginalisation et l'adoption de pratiques inconformes aux normes ont compliqué leurs efforts de participer dans l'espace scolaire. Iels décrivent des trajectoires scolaires définies par une lutte constante pour de la reconnaissance. Une lutte qui mène vers des espaces marginalisés occupés par d'autres « marginaux », comme elleux. Une lutte qui se termine par l'abandon ou l'obligation perçue de quitter.

Comme c'est le cas pour les autres composantes des processus de rupture scolaire, les participants·es mobilisent principalement des logiques d'intégration et de subjectivation pour expliquer leurs expériences de désaffiliation scolaire. Les logiques d'intégration dévoilent l'effet des normes qui organisent l'école, ainsi que les valeurs qui les sous-tendent, sur leur trajectoire scolaire. La subjectivation révèle les manières dont les expériences scolaires et extrascolaires ont modifié leur rapport au monde — comment la désaffiliation est intériorisée. Les tensions entre ces logiques sont révélatrices de discours qui opposent le libre arbitre et le déterminisme. Analysées ensemble, ces logiques expliquent l'adoption de stratégies d'apparence contradictoire au cours des trajectoires scolaires. Si les participants·es oscillent entre la conformité et la résistance, ce semble être parce qu'iels se sentent déchirés entre le désir de réussite scolaire et sa promesse de mobilité sociale et des processus de désaffiliation scolaire croissants qui participent à leur marginalisation.

De la perspective de l'intégration, les participants·es décrivent des systèmes qui ont participé à leur marginalisation de l'école. L'élément d'intégration principal semble être les normes pédagogiques et comportementales qui organisent l'espace scolaire ainsi que les normes qui organisent les groupes de pairs dans cet espace. La non-conformité à ces normes est un élément de désaffiliation qui apparaît dans tous les récits. En analysant ces normes, les récits des participants·es révèlent la manière dont l'espace des relations scolaires s'organise. Ils suggèrent que la participation aux circuits d'échanges productifs passe par la réussite sur les évaluations, la « bonne » conduite, et l'amitié. Cela dit, leur influence ne semble pas être vécue de la même manière au primaire et au secondaire. Tous les récits évoquent des tensions entre la culture de la sollicitude qui organise le primaire et la culture du mérite qui prévalait au secondaire. La prépondérance de la culture du mérite plus tard dans le parcours suggère que la perception du rôle de l'élève change au cours de la trajectoire scolaire. Au primaire, le bien-être de l'élève semble être priorisé puisqu'on le perçoit comme un être qui a besoin de

protection tandis qu'au secondaire, l'élève serait plutôt perçu comme un être autonome et responsable de ses actions — comme l'explique aussi Galland (2022). À cet égard, les participants·es suggèrent, comme Zins et coll. (2007), qu'un « bon » climat scolaire passe par la sollicitude pour satisfaire aux besoins émotifs et sociaux des élèves.

Malgré les différences entre le primaire et le secondaire, l'analyse suggère tout de même que les normes scolaires participent à la désaffiliation des participants·es pendant toute la trajectoire. La culture de sollicitude ne semble que temporairement la masquer ou l'atténuer. Ultimement, ce semble être les difficultés à se conformer aux normes pédagogiques et comportementales, tout comme les difficultés relationnelles avec les pairs, qui marginalisent les élèves de l'espace scolaire. Pour la plupart des participants·es, cette marginalisation s'est effectuée par l'entremise de programmes pour l'enfance en difficulté. Parmi ces programmes, les participants·es décrivent des programmes compensatoires et des programmes de surveillance pour expliquer différents degrés de marginalisation. Bien qu'au début du primaire, ces programmes semblent moins stigmatiser les élèves que plus tard dans leurs parcours, leurs récits révèlent qu'en créant des espaces distincts. Ces programmes desservent principalement des élèves issus de milieux moins favorisés (p. ex. Burgess et coll. 2014; Wilson, 2010; Lupton, 2006). Ils semblent donc participer à la ségrégation (voir Azevedo, 2023), à la stigmatisation, et à la pathologisation (voir Farmer, 2005; Mills, 2015) des élèves issus de milieux socioéconomiquement défavorisés, comme les participants·es.

Les participants·es évoquent des logiques de subjectivation pour expliquer la désaffiliation en évoquant leur rapport à l'école, à la réussite, à l'échec, aux pairs, à soi, et aux origines socioéconomiques. Leurs récits décrivent l'évolution du sens qu'ils donnent à leurs expériences scolaires au cours de leur scolarité et décrivent des processus d'intériorisation de la désaffiliation. Bien que plusieurs expliquent s'être sentis·es en sécurité au primaire, leurs récits révèlent que ce sentiment de sécurité disparaît vers la fin du primaire et au secondaire. Il cède sa place à des sentiments de rejet et de honte croissants associés aux échecs, à l'intimidation, et à la relégation à des espaces marginalisés. À cet égard, leurs expériences au sein de programmes pour l'enfance en difficulté sont révélatrices des tensions intériorisées par les participants·es. Comme Lopez-Cobar (2022), j'observe que ces programmes sont parfois reçus positivement parce qu'ils protègent contre la honte et l'humiliation subie dans les circuits d'échanges productifs. En même temps, il s'agit d'espaces stigmatisants perçus par les participants·es comme des endroits réservés aux élèves qui ne méritent pas leur place dans les circuits d'échanges productifs. Comme d'autres études l'ont observé, ces

expériences sont ancrées dans un cercle vicieux de honte et de difficultés scolaires (DeCuir-Gunby et Williams-Johnson, 2014; Oades-Sese et coll. 2014) accompagné d'un sentiment de manque de contrôle (Melin, 2010). Dans ce contexte, les participants·es finissent par décrire une perte de sens (p. ex. Mounquengi, 2019) qui entraîne la perception qu'ils sont des « échecs » (Hussain, 2015) et que l'école est un milieu peu invitant (p. ex. Lyche, 2010; Rumberger, 2011; Tuck, 2011). Ces expériences sont interprétées comme des indices qu'ils ne seraient pas assez responsables et qu'ils ne mériteraient pas leur place à l'école. Comme Millet (2007) l'observe en France, la marginalisation vécue par les élèves semble entraîner de la souffrance et confirmer un sentiment de marginalité qu'ils vivent depuis longtemps (voir chapitre 5). Au fil de leur trajectoire scolaire, la désaffiliation semble être vécue comme un affront à leur dignité. L'école devient alors de plus en plus perçue comme un système qui limite leurs opportunités de devenir plus autonome.

Le rapport aux pairs et aux origines socioéconomiques est particulièrement évocateur du sens que prennent les processus de désaffiliation scolaire pour les participants·es. J'ai déjà évoqué les divisions dans l'espace scolaire provoquées par les difficultés scolaires et la participation dans des programmes pour l'enfance en difficulté. Comme d'autres chercheurs le suggèrent (p. ex. Fortin et coll. 2013), la stigmatisation qui en émerge semble nuire aux possibilités de forger des liens positifs avec des pairs scolaires. Ces interactions difficiles parfois marquées par de l'intimidation semblent participer à la création d'appartenances qui rassemblent des pairs issus de milieux défavorisés, particulièrement de pairs marginalisés qui participent à polariser les sentiments envers l'école (voir Kelly, 2009; MacFarland, 2001) et qui encouragent l'adoption de pratiques inconformes aux normes scolaires (voir aussi Wicaksono et Adiyanti, 2019; Martens et coll. 2014). Il s'agit de pratiques ségrégatives selon Azevedo (2013) qui peuvent exagérer le désengagement scolaire (p. ex. Crosnoe et coll. 2003; Asher et Paquette, 2003), mais qui peuvent aussi être perçus comme des refuges de la violence vécue à l'école (voir aussi Ellemers et coll. 1993 et Esterle-Hedibel, 2006). À cet égard, les récits des participants·es suggèrent que, bien que la désaffiliation semble être une expérience très personnelle, elle peut être vécue en groupe.

Contrairement à l'intégration et la subjectivation, les logiques stratégiques sont peu mobilisées par les participants·es pour décrire leurs expériences de désaffiliation scolaire. Lorsqu'elles le sont, c'est principalement pour expliquer les conséquences de la désaffiliation sur leurs comportements — ce que j'explique plus longuement dans les chapitres 5 et 6. Cela dit, les stratégies adoptées pour gérer la détérioration de leur affiliation scolaire révèlent

l'importance du rôle des élèves dans les processus de rupture scolaire et l'importance du rapport à l'école au cours des trajectoires scolaires. L'analyse révèle que la désaffiliation n'est pas un processus linéaire ou complètement subi. Comme je l'explique dans la conclusion du chapitre 5, la plupart des participants·es ont tenté à plusieurs reprises d'adopter des comportements conformes aux normes scolaires pour s'intégrer. Ces tentatives, souvent associées à une transition vers une nouvelle école ou un nouveau programme, venaient avec de l'espoir qu'il était possible pour elleux de réussir à l'école puisqu'ils croyaient en leur capacité de réussite. Dans plusieurs cas, les participants·es expliquent avoir tenté d'adopter des comportements pour favoriser leur insertion scolaire. Dans tous les cas, les échecs ont entraîné une remise en question qui a participé au façonnement de la méfiance vis-à-vis l'école et la dévalorisation de soi. Vulnérabilisés et oscillants entre l'espoir et le désespoir, la multiplication des événements difficiles semble avoir contribué au désengagement progressif des espaces scolaires pour les mener d'abord involontairement et, ensuite, volontairement vers des espaces marginalisés scolaires et extrascolaires et à l'adoption de comportements inconformes aux normes scolaires, dont l'abandon (voir aussi Janosz et LeBlanc, 1996; Barrère, 2003; Dubet, 2000).

Si on observe uniquement les dernières étapes de la désaffiliation, on pourrait n'y voir qu'une stratégie, mais un portrait sur l'ensemble de la trajectoire scolaire offre une compréhension plus nuancée du processus. Alors, comme Freire (2009), j'estime qu'il est crucial de tenir compte des interactions entre les élèves et le système scolaire pour comprendre comment les comportements des élèves entraînent la rupture scolaire. Je conclus que l'analyse du développement d'un rapport à l'école au long de la trajectoire scolaire dévoile comment les systèmes scolaires, particulièrement ceux qui participent à la stigmatisation des élèves issus de milieux socioéconomiquement défavorisés, contribuent à un processus de désaffiliation marqué par le désengagement qui se solde par l'abandon (voir aussi Mizel et coll. 2016; McIntosh et coll. 2008a; 2008b; Baskerville, 2021).

CONCLUSION

L'objectif de cette étude était de comprendre comment 14 jeunes personnes d'Ottawa en situation d'itinérance sans diplôme d'études secondaires ont vécu leur rupture scolaire. Elle puise sa pertinence des récits de personnes dont la voix est rarement entendue dans les études sur la rupture scolaire. Bien que plusieurs théories tiennent compte d'inégalités sociales pour expliquer le phénomène, elles évoquent rarement les discours des jeunes personnes les plus marginalisées et les dynamiques sociales qui sous-tendent leurs expériences. Pour leur donner une voix, j'ai retracé le parcours de vie de chacun·es des participants·es pour produire des biographies qui dévoilent les conditions sociales qui sous-tendent leurs expériences. En abordant le sujet à partir de la perspective des participants·es, j'ai constaté la complexité du problème. Leurs récits mobilisent les trois logiques d'action pour décrire comment des structures et des systèmes sociaux; leur rapport au monde, particulièrement à l'espace scolaire; et les stratégies qu'ils ont adoptées ont participé à un processus de rupture scolaire. Leurs récits décrivent l'enchaînement d'événements qui mène éventuellement à l'abandon. Je conclus qu'il s'agit de processus de vulnérabilisation et de désaffiliation scolaire qui alimentent un cercle vicieux à l'intérieur duquel la marginalisation sociale influence des expériences scolaires qui contribuent à une marginalisation sociale croissante. Il semble donc peu probable qu'on puisse éliminer la rupture scolaire ou régler les problèmes qui lui sont associés en se concentrant uniquement sur des solutions scolaires.

Au cours de l'étude, ma perception de la rupture scolaire a changé. Au début, je voulais comprendre le rôle de l'élève dans sa production et l'influence du milieu sur la préparation scolaire des élèves issus de milieux socioéconomiquement défavorisés. Je réfléchissais peu aux fondements du système scolaire et à l'importance d'événements scolaires et extrascolaires sur le processus de rupture. D'ailleurs, les questions de temporalité figuraient peu dans mes réflexions hormis quelques considérations sur la socialisation et l'aspect diachronique de la scolarisation. Les propos parfois très francs des participants·es m'ont permis de constater que je reproduisais des discours psychologisants du phénomène et que davantage de nuances étaient requises pour comprendre sa complexité.

En adoptant un cadre théorique capable de saisir cette complexité, je suis arrivé à construire un objet d'étude qui tient non seulement compte du rôle des participants·es dans le processus de rupture, mais aussi de l'influence des structures et des systèmes sociaux, scolaires et extrascolaires dans sa production à l'intérieur d'espaces sociaux à travers le temps. Ce cadre m'a offert le recul nécessaire pour objectiver les interactions sociales qui produisent la

rupture scolaire et tenir compte de prénotions sur la rupture scolaire qui me suivaient depuis mon enfance. J'ai notamment constaté que l'expérience scolaire de mon père est un élément qui influence mon questionnement sociologique et que ses expériences scolaires étaient différentes de celles décrites par les participants·es. Les expériences de rupture qu'ils ont vécues semblent davantage ancrées dans des processus de vulnérabilisation, de marginalisation, et de désaffiliation sociale. Contrairement à mon père qui a pu accéder à des conditions qui ont favorisé son affiliation sociale malgré l'absence de diplôme, les participants·es étaient presque complètement écartés·es des circuits d'échanges productifs et des opportunités qu'ils offrent.

Pour terminer la thèse, je présente deux chapitres qui reviennent sur la question de recherche. Mon objectif est de présenter des réflexions sur les implications de mon analyse. Le chapitre 8 est divisé en quatre sections. En premier lieu, je reviens sur l'idée que la rupture scolaire n'est pas qu'un problème scolaire. Il s'agit d'une composante de processus de marginalisation plus vastes. Des processus qui ont aussi mené les participants·es vers l'itinérance. En deuxième lieu, je reprends donc la notion d'expérience, telle que présentée par François Dubet (1994), pour discuter de l'importance de tenir compte du déroulement des expériences dans le temps et dans l'espace. En troisième lieu, je tente de dépasser les propos des participants·es pour réfléchir aux conditions sociales nécessaires pour que les processus que je décris se produisent. En quatrième lieu, j'identifie quelques limites de l'étude pour présenter quelques questions qui en émergent. Finalement, au cours du chapitre 9, j'offre deux recommandations qui pourraient améliorer le sort des élèves à risque ou en situation de rupture scolaire.

Chapitre 8 : Le processus de rupture scolaire

En analysant les récits des participants·es, j'ai tenté de comprendre la production des processus de rupture scolaire des personnes non diplômées sans domicile fixe de 19 à 25 ans d'Ottawa. Au cours de ce travail, je voulais reconnaître leur capacité à comprendre, décrire, et expliquer leurs expériences et à identifier les dynamiques sociales pertinentes pour expliquer comment leurs interactions avec les milieux scolaires et extrascolaires ont participé au façonnement de processus qui ont entraîné leur départ de l'école avant la diplomation. Les descriptions qu'ils ont offertes de leurs expériences révèlent qu'il s'agit de processus complexes qui peuvent se produire sur le long terme et qui s'entament dès la naissance, dans plusieurs cas. Leurs récits dévoilent des parcours de vie vulnérabilisés par la précarité socioéconomique de leur famille. Ces conditions sont caractérisées par de l'instabilité et de l'insécurité qui semblent structurer les interactions familiales en nuisant au climat familial et menant à davantage d'interventions par l'État. Peu appuyés par leurs parents ou leurs tuteurs·trices et dans des écoles qui reconnaissaient peu ou pas l'influence de leurs conditions socioéconomiques sur leurs expériences scolaires, la plupart ont rencontré des difficultés à se conformer aux normes scolaires dès les premières années d'école. Même si plusieurs gardent de bons souvenirs du primaire, leurs propos décrivent une distanciation croissante des circuits d'échanges productifs caractérisée par des difficultés à répondre aux normes de performance pédagogiques et comportementales de l'école, des incidents d'intimidation, et de la stigmatisation fréquemment associée aux origines sociales. Ces événements, comme plusieurs autres, participent au façonnement d'une identité marginalisée ancrée dans les origines familiales, confirmée à l'école, et qui mène vers des espaces marginalisés. Pour la plupart, leur marginalité devient particulièrement palpable au moment de l'arrivée à l'école secondaire. D'ailleurs, la transition du primaire vers le secondaire est souvent vécue violemment, ce qui accélère le désengagement par l'adoption de comportements inconformes aux normes scolaires tels que l'école buissonnière et, ultimement, l'abandon scolaire pour participer à des espaces extrascolaires qui offrent davantage de reconnaissance et de ressources financières.

8.1. Contributions à la recherche

Les contributions de cette étude se divisent en trois catégories. En premier lieu, elle permet de mieux comprendre les processus de rupture scolaire d'élèves ottaviens issus de familles socioéconomiquement défavorisées. Ces connaissances peuvent informer des discours plus nuancés qui représentent la rupture scolaire comme un enjeu qui dépasse les murs de l'école.

À cet égard, j'estime que l'affiliation sociale des élèves issues de milieux socioéconomiquement défavorisés doit être pensée comme un problème social plus qu'un problème scolaire. En deuxième lieu, l'étude dévoile le rôle que peuvent jouer les écoles dans les trajectoires vers l'itinérance. Bien qu'il ne s'agisse pas du propos principal de l'étude, l'analyse des parcours de vie de personnes sans domicile fixe permet de mieux comprendre ces trajectoires et offre des indices sur lesquelles pourront s'appuyer d'autres études. En troisième lieu, je présente deux outils théoriques intéressants pour expliquer la rupture scolaire — la vulnérabilisation et la désaffiliation sociale. Ces concepts élucident le rôle de la marginalisation au cours des trajectoires scolaires.

8.1.1. Il ne s'agit pas uniquement d'un problème scolaire

La contribution principale de mon étude est une meilleure compréhension des expériences de rupture scolaire de personnes en situation d'itinérance à Ottawa. En leur offrant une voix, j'ai produit des connaissances qui permettent de nuancer les discours sur la rupture scolaire pour tenir compte de ses interactions avec les processus de marginalisation sociale. Les récits des participants·es dévoilent comment la marginalisation d'enfants issues de familles socioéconomiquement défavorisées peut influencer les trajectoires scolaires et comment les expériences scolaires peuvent contribuer à leur marginalisation. La rupture scolaire devrait donc être comprise comme un processus qui se produit à la fois à l'école et à l'extérieur de l'école. D'ailleurs, comme le Riele (2006), j'estime qu'on devrait éviter de discuter des élèves en situation de rupture scolaire en référant à des élèves « à risque ». Comme le suggère Azevedo (2023), on devrait plutôt discuter de marginalisation et d'élèves marginalisés pour mieux exposer les fondements sociaux des inégalités scolaires, comme le suggèrent plusieurs chercheurs (p. ex. Nuttall et Doherty, 2014), et reconnaître la capacité d'agir des élèves.

Pour bien représenter les expériences des enfants issues de milieux socioéconomiquement défavorisés, on doit comprendre la rupture scolaire comme un processus qui peut se produire sur le long terme. En se concentrant uniquement sur le moment du départ de l'école, on pourrait conclure que la plupart des participants·es de l'étude ont abandonné l'école pour éviter un espace qui n'offre ni reconnaissance ni opportunités d'affiliation sociale. Cette analyse semble bien représenter leurs réalités, mais elle ne raconte qu'une partie de l'histoire. Ils ont aussi décrit une prise de distance physique et symbolique croissante de l'école qui se produit sur l'ensemble de leur parcours de vie.

Je ne veux pas dire que le moment d'abandon n'est pas important dans le processus de rupture scolaire. Au contraire, les sociologues devraient étudier le moment de départ de l'école davantage pour comprendre sa production et son sens. Dans le cadre de mon étude, l'abandon est principalement représenté comme une stratégie en réaction à des conditions scolaires difficiles et des conditions extrascolaires plus attrayantes et au développement d'une compréhension de la position sociale qu'occupent les élèves. Il s'agit d'un moment révélateur de plusieurs dynamiques scolaires et extrascolaires.

La manière dont la position socioéconomique des participants·es et de leur famille participe à la production de la rupture scolaire occupe une place particulièrement importante dans l'analyse. Elle semble importante à considérer parce qu'elle contribue à l'organisation des espaces sociaux et à la vulnérabilisation des participants·es. À l'extérieur de l'école, elle est associée à des événements, comme les problèmes avec la loi, les problèmes de santé mentale, l'expulsion du foyer familial, etc., qui rendent la marginalisation palpable. À l'école, elle se traduit en difficultés d'insertion et d'intégration scolaire qui limitent les opportunités pour obtenir la reconnaissance et développer. Ces « parcours chaotiques », comme Bernardin (2013) les nomme, participent au façonnement d'un rapport au monde défini par l'angoisse et le sentiment de ne pas être en contrôle — ce que Giddens (1991) appelle de « l'insécurité ontologique. » Même si quelques participants·es ont profité de quelques protections temporaires dans certaines sphères de vie, telles que l'amour parental, iels ont surtout vécu de la précarité et de l'instabilité au cours de leur vie. Puisque l'école semble peu ou pas reconnaître les inégalités socioéconomiques entre les enfants (comme l'expliquent aussi Nuttall et Doherty, 2014), ces dynamiques contribuent à la production de processus de marginalisation plus larges qui stigmatisent les enfants issus·es de milieux moins favorisés. Il s'agit d'éléments de distinction qui contribuent au façonnement identitaire des élèves et à l'accroissement de leur distance symbolique et physique de l'espace scolaire. Dans un tel contexte, les élèves vulnérabilisés semblent se regrouper dans des espaces marginalisés à l'école pour ensuite accéder à des espaces plus accueillants à l'extérieur de l'école (voir aussi Wicaksono et Adiyanti, 2019; Martens et coll. 2014; Mohammed, 2009; 2015; Masy et Tenailleau, 2021; Baskerville, 2021) — ce que Millet et Thin (2004) appellent des « refuges symboliques. »

L'analyse révèle aussi comment la rupture scolaire se situe aussi dans un contexte sociopolitique qui reproduit des discours sur l'école néolibérale. Au cours de mon analyse, j'étais surpris de constater à quel point les participants·es acceptent et reproduisent ces

discours pour décrire leurs expériences et expliquer leur marginalisation. Il y en a même qui les mobilisent pour expliquer qu'ils seraient moins intelligents ou disciplinés que les autres. Bien que certains·es des participants·es critiquent les fondements néolibéraux de l'école, leurs propos laissent entrevoir le rôle dans l'espace scolaire. Ils structurent les discours sur l'école et participent au façonnement d'un rapport au monde qui informe les élèves sur leurs capacités et leur position sociale. Ils reproduisent des normes qui justifient la relégation d'élèves qui adoptent des comportements inconformes aux normes scolaires, comme ceux qui adoptent une esthétique « différentes » et ceux qui ont une moins bonne maîtrise de la langue, à des espaces marginalisés. D'ailleurs, presque tous·tes les participants·es reproduisent ces discours pour expliquer pourquoi ils sont « différents » de leurs collègues de classe. Des différences qui ont entraîné des expériences difficiles pour tous·tes et qui ont publiquement exposé leurs difficultés.

8.1.2. Des expériences scolaires qui contribuent aux trajectoires vers l'itinérance

Comme je l'explique en introduction, la rupture scolaire est un problème social parce qu'elle contribue à des processus de marginalisation qui s'opèrent à plus grande échelle. À cet égard, Lesage et Woollven (2022, p. 101) expliquent que l'école est le « [...] principal axe d'intégration, au sens de Castel, pour les mineurs [...] », Mauger (2001) théorise qu'elle stigmatise les enfants issues de milieux socioéconomiquement défavorisés, et Millet et Thin (2004), tout comme Paugam (2012), suggèrent qu'il s'agit d'une première étape d'un processus de « disqualification symbolique. » Comme elleux, Tondellier (2014) estime que la désaffiliation scolaire exacerbe « la vulnérabilité des plus précaires » et qu'elle « [...] ébranle parfois durablement les solidarités familiales [...] dans un contexte où le marché de l'emploi n'est pas favorable aux peu diplômés [...] ». Bäckman et Nilsson (2011) notent les effets à long terme, comme les difficultés socioéconomiques, que rencontrent les personnes non diplômées. Pour ceux qui sont sans ressources, sans appui, et qui n'occupent pas les circuits d'échanges productifs, comme le marché du travail, la rupture scolaire peut compliquer la transition vers une vie indépendante — particulièrement pour ceux pris en charge par les services de l'*Aide à l'enfance* (Courtney et coll. 2005; 2011; Gypen et coll. 2017; Farrugia et coll. 2016; Kennelly, 2020). Ils rencontreraient une « entrée barrée » (*barred entry*) qui limite l'accès au marché du travail et, surtout, aux ressources nécessaires pour devenir autonome.

Une étude sur les trajectoires résidentielles de personnes sans domicile fixe de Fitzpatrick (2005) cite Williams (2001; 2003) pour expliquer que les phénomènes sociaux, comme les

trajectoires vers l'itinérance, sont le résultat d'interactions entre plusieurs mécanismes sociaux qui s'opèrent simultanément. Comme c'est le cas pour les études sur la rupture scolaire, les études positivistes ont tendance à isoler les facteurs individuels et les facteurs structurels (Neale, 1997). Cette division masque la complexité du phénomène. Comme je l'explique en introduction, les trajectoires vers l'itinérance s'expliqueraient plutôt à l'aide de ce que Byrne (1999) appelle des « ensembles multiples de systèmes emboîtés » (*multiple sets of nested systems*). Elle serait le résultat d'interactions entre plusieurs systèmes sociaux. Ces interactions peuvent subvenir à différents moments et dans un ordre variable. Par exemple, la pauvreté peut contribuer aux trajectoires, mais il ne s'agit pas d'une cause unique isolée d'autres variables, comme l'absence de logement abordable, les problèmes de santé mentale, ou les processus de marginalisation sociale. Une analyse exhaustive de trajectoires vers l'itinérance doit tenir compte de l'ensemble des facteurs qui les expliquent, tel que l'organisation sociale du logement, les systèmes sociaux, les caractéristiques des personnes en situation d'itinérance, entre autres (Fitzpatrick, 2005).

Puisque mon étude se concentre sur les expériences de rupture scolaire de jeunes personnes qui vivent des situations d'itinérance, elle permet d'ajouter au savoir sur les interactions entre la précarité socioéconomique, la rupture scolaire, et les trajectoires vers l'itinérance. Si je m'intéresse à ces situations, c'est parce qu'elles semblent révélatrices de processus de marginalisation sociale. D'ailleurs, les propos des participants·es révèlent des réalités particulièrement dures qui suggèrent que l'itinérance, comme la rupture scolaire, est le résultat de processus de marginalisation qui se produisent simultanément dans plusieurs espaces sociaux. Plusieurs participants·es expliquent s'être retrouvés sans recours lorsqu'ils ont rencontré des difficultés familiales, avec l'*Aide à l'enfance*, ou avec la police. Ils racontent avoir souffert de mauvais traitement pendant plusieurs années avant de se réfugier auprès de personnes « comme elleux » dans des espaces marginalisés.

Les participants·es mentionnent les interactions entre les conditions de défavorisation matérielles, l'absence d'adultes soucieux de leur bien-être, et un rapport au monde caractérisé par le découragement et le désir de s'évader de conditions sociales opprimantes pour décrire leur trajectoire vers l'itinérance. De cette perspective, ça ne semble pas être une coïncidence que la plupart ait quitté le foyer parental ou le logement offert par l'*Aide à l'enfance* presque au même moment que leur départ de l'école (voir aussi Wallez et Aubrée, 2005). Si, dans certains cas, le départ de l'école se fait à la suite d'un rejet ou d'un départ du foyer parental, la majorité des participants·es se retirent presque simultanément de multiples circuits

d'échanges productifs, comme ceux offerts par l'école, la famille, et le travail, à la suite d'événements scolaires ou extrascolaires qui révèlent ou confirment leur marginalité. D'ailleurs, iels expliquent tous·tes avoir vécu des difficultés d'affiliation scolaire même s'iels ont tenté de répondre aux normes qui organisent ces milieux. Ultimement, leurs échecs ont entraîné de la dévalorisation et de la honte associées au sentiment d'être incapable ou mal équipé pour participer aux circuits d'échanges productifs. Que ce soit à la suite d'échecs scolaires, d'intimidation par les pairs, de victimisation par la police, de perte d'emploi, de conflits familiaux, ou d'autres événements, iels racontent avoir subi de l'humiliation en lien avec leur position sociale. Ces événements ont participé au façonnement d'un rapport au monde caractérisé par la méfiance. Ils ont encouragé un retrait des circuits d'échanges productifs qui entraîne le départ du foyer de leurs parents ou de leurs tuteurs·trices pour vivre chez des amis·es, clandestinement dans des espaces ouverts au public, ou dans la rue.

Les processus que décrivent les participants·es correspondent à ceux que Masy et Tenailleau (2021) identifient auprès de 12 jeunes Français·es à la rue âgés·es de 16 à 25 ans. Ces chercheurs·euses expliquent que la « résistance à la domination scolaire » mène jusqu'au « désinvestissement complet ». Leurs participants·es auraient quitté l'école pour se replier auprès d'une « subculture dissidente » qui occupe les rues. Au cours de ce processus, la plupart auraient fui le foyer parental pour éviter des conflits tandis que d'autres se seraient fait expulser par des parents qui n'acceptaient pas leur abandon scolaire. Sans recours, iels se seraient appuyés·es sur leurs amis dans la rue pour identifier des ressources qui permettraient leur survie, comme occuper des édifices abandonnés.

L'accès aux ressources matérielles nécessaires pour participer à la vie sociale est un élément qui semble particulièrement important pour expliquer les trajectoires vers l'itinérance. Pour les participants·es, la rupture scolaire semble avoir contribué à leur vulnérabilisation en limitant l'accès aux ressources nécessaires pour l'obtention d'un logement, principalement en limitant l'accès au marché du travail. D'ailleurs, comme Solard & Coppoletta (2014) l'expliquent, le manque de diplôme mène à des difficultés d'intégration du marché du travail qui peuvent retarder la décohabitation. Pour les personnes qui n'ont pas accès au foyer familial, ces difficultés semblent se traduire en précarité qui mène vers la rue. D'ailleurs, après avoir quitté l'école, même si les participants·es ont trouvé un emploi, réclamé la sécurité sociale, ou pris part au crime organisé, la menace de l'itinérance planait constamment — même pour ceux qui avaient les ressources nécessaires pour se loger. Ceux qui réclamaient uniquement la sécurité sociale n'obtenaient pas assez d'argent pour

se loger seuls·es. Ceux qui travaillaient obtenaient des petits salaires qui donnaient un accès précaire au logement. Dans leur cas, de courtes périodes de chômage pouvaient mener vers l'itinérance. Ceux qui vendaient de la drogue étaient constamment menacés·es par des arrestations. Ces derniers·es ont tous·tes fini par avoir des problèmes avec la loi qui ont entraîné la perte de leur revenu, des amendes, et l'incarcération — ce qui a contribué à leur trajectoire vers l'itinérance en limitant davantage leur accès aux ressources nécessaires pour rester logé.

En plus de conditions matérielles difficiles, les récits des participants·es dévoilent aussi l'importance des relations qu'ils entretenaient avec les adultes sur leur trajectoire scolaire et leur trajectoire vers l'itinérance. Ils racontent le départ de l'école comme un point tournant qui a parfois nui aux relations protectrices qu'ils entretenaient avec certains adultes, comme l'expliquent aussi Masy et Tenailleau (2021). Pour quelques-uns·es, il s'agit d'un signe d'indolence et de délinquance qui justifie la remise en question explicite du mérite au logement. C'est le cas d'Emily qui a perdu son logement auprès d'une agence communautaire après qu'on l'expulse de l'école et d'Ari qui s'est fait expulser du foyer de ses parents adoptifs lorsqu'elle a quitté l'école. Pour elles, comme pour d'autres, on comprend que la participation scolaire structure les relations entre adolescents·es et adultes. Pour de jeunes personnes sans ressources, sans appuis, et qui occupent peu ou pas les circuits d'échanges productifs, la perte de ces protections semble être un élément de marginalisation important qui peut mener vers la rue.

Il ne faut toutefois pas croire que les trajectoires vers l'itinérance sont « causées » par la rupture scolaire ou qu'elles sont subies par des sujets passifs. Les propos des participants·es révèlent des processus complexes et dynamiques au cours desquels plusieurs événements, comme la rupture scolaire et des expériences de violence et d'intimidation, rencontrent des individus capables d'agir et de réagir. Cela dit, il ne faut pas non plus croire que l'itinérance est une simple question de choix. En analysant les récits, on comprend que la vulnérabilisation et la désaffiliation scolaire participent au façonnement d'un rapport au monde, dont un rapport à l'école, à l'autorité, aux normes, et à la position sociale, ainsi qu'au façonnement d'une identité définie par la marginalité. Les participants·es ont tous·tes vécus·es des événements qui ont entraîné une prise de conscience de leur marginalité, qui ont contribué au façonnement d'un rapport réflexif au monde, et qui ont justifié leur prise de distance des circuits d'échanges productifs. En se retranchant dans des espaces marginalisés auprès de personnes qui, comme elleux, adoptent des comportements inconformes aux

normes sociales, ils ont retrouvé des espaces marginalisés qui leur offraient de la reconnaissance, mais peu d'opportunités pour assurer leur affiliation sociale.

8.1.3. Deux outils pour mieux comprendre les expériences scolaires

Au cours de l'analyse, j'utilise plusieurs concepts sensibilisateurs pour analyser les données de manière à offrir des explications nuancées de la rupture scolaire. La manière dont j'utilise les concepts de vulnérabilisation et de désaffiliation scolaire représente des contributions en sociologie de l'éducation. Il s'agit d'outils qui pourront être utilisés par d'autres chercheurs pour analyser les expériences scolaires.

8.1.3.1. La vulnérabilisation

Comme je l'explique dans le chapitre 5, j'utilise le concept de vulnérabilisation pour décrire les éléments qui exposent les participants·es à des risques ou qui affaiblissent leur protection. L'utilité de ce concept émerge de l'analyse des parcours de vie qui révèle que la vulnérabilité des participants·es fluctue dans le temps. Il a été utilisé en premier lieu pour aborder le sujet d'une perspective processuelle et identifier comment les conditions matérielles et sociales influencent les trajectoires scolaires. Au fil de l'analyse, il a aussi dévoilé des composantes subjectives et comportementales de la vulnérabilité pour expliquer comment le façonnement d'une identité marginalisée et l'adoption de comportements inconformes aux normes sociales peuvent vulnérabiliser les élèves.

Plusieurs chercheurs évoquent la vulnérabilisation pour décrire des processus qui entraînent la vulnérabilité (p. ex. Carel, 2023; Carel et Kidd, 2021; Heikkila & Mustaniemi-Laakso, 2023; Larios et Paterson, 2021; Ferrarese, 2016; Lind, 2019). Heikkila et Mustaniemi-Laakso (2023) utilisent ce concept pour identifier des processus qui retirent des protections aux individus. Comme elles, Larios et Paterson (2021), Ferrarese (2016), et Lind (2019) suggèrent qu'il s'agit du résultat de structures sociopolitiques qui participeraient à la reproduction de structures sociales qui limitent le pouvoir de personnes appartenant à certains groupes sociaux. D'autres s'intéressent plutôt à la manière dont elle est vécue. Par exemple, Carel (2023) suggère que le concept permettrait de tenir compte de l'adversité que peuvent rencontrer les individus au cours de leur parcours de vie pour élargir la compréhension de ce que représente une menace à la psychologie humaine. Il s'agirait du résultat d'interactions et d'actions qui causent des préjudices et qui nuisent à la capacité d'un individu à faire face à l'adversité — un thème commun chez les personnes qui souffrent au sein de systèmes de santé, l'école, le système judiciaire, etc., selon Carel (2023).

Comme les chercheurs·euses cités·es ci-dessus, je présente le processus de vulnérabilisation comme le résultat de systèmes sociaux qui s'imposent sur les individus, mais je suggère qu'il peut aussi se produire par l'entremise du façonnement d'une identité marginalisée et par l'adoption de comportements inconformes aux normes sociales. Comme je l'explique dans le chapitre 5, la vulnérabilisation des participants·es à l'étude est ancrée dans des conditions matérielles et sociales difficiles et des systèmes sociaux (p. ex. interventions de services paragouvernementaux et systèmes scolaires) qui tiennent peu compte des inégalités sociales. Il semble peu probable qu'elle puisse se produire sans l'existence de conditions productrices de marginalisation sociale qui s'imposent sur les individus. À cet égard, le concept de vulnérabilisation permet de mieux comprendre le rôle que jouent plusieurs des facteurs de risque familiaux et scolaires dans le processus de rupture scolaire (voir les sections 2.2. et 2.3.). Cela dit, je suggère que le processus de vulnérabilisation puisse être analysé sous l'angle de la subjectivation et de la stratégie. Dans le cadre de cette étude, les participants·es racontent qu'après avoir fait plusieurs tentatives de s'affilier à l'espace scolaire, ils se sont résigné·es à occuper des espaces marginalisés pour valoriser une identité définie par la marginalité et obtenir de la reconnaissance et des ressources qui ne sont pas disponibles dans les circuits d'échanges productifs. À cet égard, l'adoption d'un rapport à l'école défini par la méfiance et la dévalorisation de soi semble être un élément particulièrement important du processus de vulnérabilisation. Comme plusieurs études le suggèrent, le rapport à l'école d'enfants issus de milieux socioéconomiquement défavorisés semble se façonner en réaction aux conditions scolaires et extrascolaires pour entraîner l'adoption de comportements inconformes aux normes scolaires (p. ex. Janosz et LeBlanc, 1996; Barrère, 2003; Edwards et Parada, 2022). Refusant de participer dans des espaces qui offrent peu de reconnaissances ou de ressources, les opportunités pour contrer la marginalisation semblent limitées. C'est d'ailleurs de cette perspective que j'estime que les comportements des participants·es contribuent aux processus de vulnérabilisation associés à la rupture scolaire. Que ce soit les efforts de se conformer pour participer aux circuits d'échanges productifs ou l'adoption de pratiques inconformes aux normes scolaires dont l'objectif est de retrouver de la dignité, il s'agit de comportements qui ont contribué à affaiblir leurs liens avec l'école en limitant leur affiliation et en accélérant la désaffiliation.

8.1.3.2. La désaffiliation scolaire

Au cours de l'analyse, je m'inspire du concept de désaffiliation sociale de Robert Castel (1994; 1995; 2000) pour présenter celui de désaffiliation scolaire. Le besoin d'un concept

pour expliquer les différentes facettes de la marginalisation vécue à l'école s'est imposé au cours de l'analyse. Les récits des participants·es décrivent des expériences scolaires complexes et offrent des explications nuancées. Ils ont décrit leurs difficultés de participer dans les circuits d'échanges productifs de l'école en évoquant leurs interactions avec les normes scolaires, la culture scolaire, et leurs pairs. Voyant que ces descriptions faisaient appel à des composantes d'intégration et d'insertion sociale, j'ai choisi d'adapter le concept de Castel pour expliquer comment elles contribuent au processus de rupture scolaire.

Comme je l'explique dans la section 3.3.2., d'autres études suggèrent aussi l'utilisation du concept de désaffiliation pour expliquer les processus de rupture scolaire (p. ex. Mounquengui, 2019; Périer, 2008; Tondellier, 2014; Laval & Vergne, 2021). Ces études expliquent que, pour les enfants, l'école sert des fonctions intégratrices semblables au marché de l'emploi pour les adultes. D'ailleurs, si la participation au marché de l'emploi protège contre la désaffiliation sociale, la participation à l'école semble protéger contre la désaffiliation scolaire. Plus encore, comme le suggère Tondellier (2014), l'affiliation scolaire agirait aussi comme prérequis pour l'affiliation sociale puisqu'elle offrirait une trajectoire plus sûre vers le marché de l'emploi. Dans cette optique l'affiliation sociale passerait par ce que McGregor (2017) appelle l'injonction de « l'apprentissage ou des résultats » (*learning or earning*) puisque, comme l'explique Mohammed (2015, p. 28) en France, « deux modes d'intégration sociale sont reconnus par les adultes : le diplôme (scolarité réussie) et le travail (salaire) ». À cet égard, il semblerait que des études plus approfondies sur les interactions entre la désaffiliation scolaire et la désaffiliation sociale permettraient de mieux comprendre les processus de désaffiliation sociale dans son ensemble.

Au cours de l'analyse, je m'intéresse principalement aux catégories d'affiliation scolaire suggérées par Castel (1995) — l'intégration et l'insertion. Je mobilise ces deux concepts pour capter la complexité des aspects scolaires des processus de rupture scolaire pour comprendre comment la vulnérabilisation peut mener à l'abandon. Ils permettent notamment de saisir le rapport des participants·es aux différentes facettes de l'école, telles que ses normes, et pour comprendre les tensions qui émergent entre les logiques d'intégration et la subjectivation au cours des trajectoires scolaires. Armé de ces concepts sensibilisateurs, j'ai analysé les récits pour comprendre comment les interactions avec les systèmes et structures scolaires peuvent favoriser l'intégration et la désintégration et pour comprendre comment les interactions avec les pairs permettent l'insertion ou la désinsertion dans les espaces scolaires. L'analyse révèle aussi l'importance de la culture scolaire, des programmes scolaires qui en découlent, et des

valeurs qui les sous-tendent. Surtout employé en interaction avec le concept d'espace social de Pierre Bourdieu, il a servi à sensibiliser mon analyse aux processus de marginalisation scolaire. Le résultat est une compréhension approfondie des interactions entre la position sociale, autant scolaire qu'extrascolaire, et les processus de rupture scolaire.

8.2. Un phénomène qui fait interagir conditions d'existence, subjectivité, et stratégies dans le temps et dans l'espace

Au cours de l'analyse, je me suis appuyé sur différentes approches qui m'ont permis de tenir compte de la complexité des processus de rupture scolaire — ses nuances, ses tensions, et ses incohérences — sans limiter l'analyse à des dichotomies artificielles, comme le suggère Dubet (1994). Méthodologiquement, je me suis inspiré de l'approche narrative pour explorer les expériences des participants·es à partir de leur perspective. L'objectif était de leur donner une voix. Combiné à l'approche des parcours de vie, cette approche m'a permis de saisir l'importance des événements qui ont mené au départ de l'école tout en tenant compte de leurs interactions avec un contexte social contraignant.

L'approche théorique m'a permis d'organiser les propos des participants·es pour décrire l'enchaînement des événements qui composent leurs expériences — de reconstruire leurs parcours de vie en biographies. Abordé d'une perspective réaliste critique, j'ai tenté de décrire et d'expliquer la production de leur rupture scolaire. En évoquant leurs désirs d'affiliation sociale et les difficultés qu'ils ont rencontrées, comme les expériences de rejet, la dévalorisation et le désengagement scolaire, les participants·es révèlent des logiques d'intégration, de subjectivation, et des stratégies qui sous-tendent leurs expériences de rupture scolaire. Chaque logique a amené mon attention à différents éléments des processus de rupture scolaire. De la perspective des parcours de vie, j'ai tenté de comprendre leur évolution tout en demeurant sensible à l'influence des espaces physiques et symboliques sur ces processus.

Mon analyse confirme que la rupture scolaire est trop complexe pour s'expliquer exclusivement par des facteurs de risque, comme les comportements individuels, la santé mentale, les politiques scolaires, l'échec, l'intimidation, ou les inégalités sociales. Au cours de mon étude, je n'ai donc pas cherché à établir des liens de causalité. Je reconnais l'importance des facteurs de risque identifiés par d'autres études, comme les origines socioéconomiques, pour expliquer que nous devons tenir compte de ces variables pour comprendre les dynamiques et les processus qui construisent la rupture scolaire.

8.2.1. L'intégration

Les participants·es mentionnent tous·tes des systèmes et des structures qui se sont imposés sur elleux pour expliquer leur rupture scolaire. L'analyse des logiques d'intégration qu'ils mobilisent révèle les conditions sous-jacentes aux processus de rupture scolaire. Elle dévoile notamment l'importance de la position sociale, particulièrement du statut socioéconomique de la famille et de son influence sur la socialisation familiale, pour expliquer des processus de vulnérabilisation qui s'opèrent pendant la quasi-entièreté des parcours de vie des participants·es. Il s'agit de forces sociales qui semblent vulnérabiliser les participants·es en limitant leurs opportunités d'affiliation scolaire et en jetant les fondations pour la désaffiliation scolaire. D'ailleurs, si les participants·es expliquent que les défis qu'ils ont rencontrés à l'extérieur de l'école ont nui à leur parcours scolaire, ce semble être parce qu'ils n'avaient pas accès aux conditions sociales et matérielles nécessaires pour favoriser leur intégration et leur insertion scolaire. Ces conditions limiteraient les opportunités de façonnement de rapports à l'école, au personnel scolaire, et aux services scolaires définis par la reconnaissance.

Les passages des récits qui portent sur les conditions familiales et les interventions de services paragouvernementaux suggèrent l'existence de normes qui s'imposent sur les familles pour assurer l'intégration sociale de ses membres, notamment par l'affiliation scolaire des enfants. Bien que l'étude ne porte pas explicitement sur ces normes, les participants·es semblent suggérer qu'une famille « normale » posséderait les ressources nécessaires pour assurer un logement stable. Elles seraient composées de membres qui ne changent pas ou peu, de parents non violents qui ont une bonne santé mentale et d'enfants obéissants. L'absence de certaines de ces conditions au cours de leur parcours de vie semble avoir contribué à la vulnérabilisation des participants·es en limitant leur capacité de participer dans les espaces scolaires. Elles semblent contribuer à leur stigmatisation, influencer leurs interactions avec leurs pairs et le personnel scolaire, et entraîner des interventions de services paragouvernementaux, comme l'Aide à l'enfance.

Du même coup, les récits des participants·es révèlent l'existence de logiques d'intégration familiales ou communautaire en compétition avec les logiques scolaires ou sociales normatives. Plusieurs se trouvaient dans des situations familiales qui ne valorisaient pas nécessairement l'école ou la famille normative. À l'enfance, ces contextes participent au façonnement d'un rapport au monde qui entre en conflit avec d'autres sphères sociales. De cet angle, on peut voir les résultats d'études sur la « préparation scolaire » ou le capital

culturel comme des analyses qui portent sur la compatibilité entre la sphère familiale et la sphère scolaire. D'ailleurs, les études des interactions du statut socioéconomique ou des conditions familiales avec les inégalités scolaires suggèrent que les conditions socioéconomiques de la famille limitent la capacité des élèves de ces familles de réussir à l'école. Cela dit, pour éviter de reproduire des discours sur la « culture de la pauvreté », les « déficits culturels » ou les « handicaps socioculturels », il semble important d'analyser les concordances et les discordances entre les sphères sociales. Ainsi, il faut reconnaître le rôle de l'école dans le processus de rupture scolaire. Certaines études suggèrent, comme je fais au cours de l'analyse, que le système scolaire serait mal adapté aux réalités des élèves (voir section 2.2). Observés de la perspective de la vulnérabilisation, je suggère donc, comme d'autres (p. ex. Smeyers et Depaepe, 2006, Glasman et Oeuvrard, 2011, Bruno et coll. 2017), que les inégalités scolaires se produisent dans l'interaction entre les conditions sociales et matérielles des élèves et les structures scolaires.

Les normes qui régissent le rôle de l'élève peuvent être comprises selon la même logique. Les récits des participants·es décrivent clairement un ensemble d'éléments qui permettent de distinguer les « bons » élèves des « mauvais » élèves. Comme les études qui identifient des facteurs de risque, leurs récits évoquent des facteurs individuels (voir section 2.1.) comme les comportements, la santé mentale, et le désengagement scolaire pour raconter leurs expériences. Si, d'un côté, ces discours semblent leur permettre de réaffirmer leur autonomie, d'un autre côté ils pointent vers des normes contraignantes à suivre pour que l'élève assure sa réussite scolaire. À cet égard, les participants·es reconnaissent la vulnérabilisation associée au non-respect de ces normes et plusieurs estiment que les conséquences qu'ils ont subies sont justifiées. Ils racontent des interventions scolaires centrées sur leurs comportements qui tiennent peu compte de leurs conditions sociales (voir aussi Pigot-Upshall, 2017; Harris et coll. 2011; Brunila, 2014). Ici aussi, une analyse limitée aux capacités de l'individu à respecter les normes pourrait participer à la psychologisation ou la pathologisation des enfants issus de milieux défavorisés. Il semble donc important de comprendre les dynamiques qui sous-tendent non seulement l'adoption des comportements, mais aussi les systèmes et les structures scolaires qui contribuent à la vulnérabilisation et à la désaffiliation scolaire.

Plus qu'une simple question d'origines familiales, de contraintes du système scolaire, ou de comportements individuels, les logiques d'intégration évoquées par les participants·es laissent aussi entrevoir l'influence de systèmes sociaux comme le néolibéralisme sur les trajectoires scolaires. Même si les entretiens que j'ai conduits ne donnent pas accès à une

compréhension approfondie des rapports qu'entretiennent les participants·es à ces systèmes sociaux, ils révèlent leur importance dans la construction de discours sur leurs expériences scolaires. À cet égard, les normes de l'école néolibérale semblent particulièrement importantes pour comprendre l'influence du contexte sur la scolarité. Sans nécessairement faire référence au « néolibéralisme » directement, les participants·es évoquent tous·tes des normes néolibérales pour raconter leur trajectoire scolaire. Pendant qu'il y en a qui les évoquent en décrivant des normes comportementales et d'autres évoquent davantage des normes pédagogiques, iels décrivent tous·tes un espace scolaire organisé par des discours sur la responsabilisation de soi et le mérite (comme l'observe aussi Dubet (2000) en France) qui limitent l'accès aux circuits d'échanges productifs à ceux qui ne répondent pas aux normes scolaires. Et, si les participants·es semblent être peu ou pas critiques de ces normes et valeurs, ce semble être parce qu'iels ont de la difficulté à penser à l'école sans les mobiliser. Selon quelques-uns·es, la marginalisation des jeunes personnes qui adoptent des comportements inconformes aux normes scolaires serait même justifiée.

C'est à l'intérieur de ces cadres que les expériences difficiles à l'école, tout comme la prise en charge par l'Aide à l'enfance ou par des hôpitaux psychiatriques, ou les arrestations par la police, semblent être pensées par les participants·es. Leurs expériences, qu'elles soient scolaires ou extrascolaires, permettent de saisir comment les normes encadrent leurs expériences de marginalisation sociale et scolaire. Elles suggèrent que les inégalités scolaires, tout comme les inégalités sociales, peuvent être le résultat de processus de marginalisation qui limitent les possibilités de participation dans les circuits d'échanges productifs, comme à l'école. À cet égard, il ne semble pas utile de faire la distinction entre les éléments scolaires et extrascolaires des expériences scolaires puisque la marginalisation qui se produit à l'extérieur de l'école semble se reproduire à l'école.

8.2.2. La subjectivation

Comme je l'explique au cours de l'analyse, plusieurs logiques de subjectivation sont mobilisées par les participants·es pour décrire leurs expériences de rupture scolaire. Ces logiques nous donnent accès au sens qu'iels donnent à leurs expériences et nous informent sur les manières dont l'interprétation qu'iels en font contribue aux processus de rupture scolaire. À cet égard, mon analyse révèle que l'évolution du rapport au monde des participants·es est une composante intégrale du processus de rupture scolaire. D'ailleurs, les participants·es soutiennent qu'iels ont été des acteurs au cours de leur trajectoire scolaire et que leurs actions ont du sens. Iels évoquent, par exemple, leurs motivations, leurs valeurs, et

leurs désirs pour les expliquer. Leurs propos suggèrent que le processus de rupture scolaire est imprégné d'une lutte pour la reconnaissance qui a façonné leur rapport à l'école et leur identité.

Le rapport à l'école des participants·es semble particulièrement important à souligner pour comprendre les processus de rupture scolaire. De toute évidence, les participants·es expliquaient tous·tes se sentir désengagés·es de l'école à la fin de leurs études. Cela dit, la plupart d'entre-eux entretiennent des discours nuancés qui suggèrent que leur désengagement fluctue au cours des trajectoires scolaires. D'un côté, iels reconnaissent que l'école a le monopole sur la qualification sociale et iels désirent tous·tes, à certains moments, y être engagés·es pour réussir et profiter des avantages qu'offre le diplôme. Comme je l'explique ci-dessus, la plupart reproduisent même des discours néolibéraux sur l'égalité des chances scolaires, le mérite, et la responsabilisation de soi pour expliquer leur position dans l'espace scolaire. Iels ne sont donc jamais complètement désengagés de l'école et fournissent des efforts pour réussir. D'un autre côté, l'engagement scolaire semble diminuer avec le temps. Les participants·es racontent avoir vécu des événements qui ont entraîné une prise de conscience sur leur position scolaire et leurs capacités. Qu'il s'agisse d'échecs, de difficultés avec les pairs, ou de problèmes à l'extérieur de l'école, comme la prise en charge par l'Aide à l'enfance, ces événements semblent avoir modifié leur perception de l'école et de soi et entraîner une diminution de leur engagement. Bien que d'autres événements, comme la réussite sur des évaluations, les transitions scolaires, et des changements positifs dans leurs conditions extrascolaires, ont parfois donné de l'espoir que la réussite scolaire serait possible, tous·tes les participants·es ont conclu qu'il était impossible ou peu souhaitable de continuer les études puisque l'école limite leurs opportunités de devenir plus autonomes.

L'analyse du rapport à l'école des participants·es jette de la lumière sur les résultats d'autres études sur le désengagement scolaire. Les logiques de subjectivation révèlent l'importance de la construction que les élèves se font de leur réalité scolaire, notamment l'intériorisation de leur désaffiliation. D'ailleurs, comme je l'explique dans le chapitre 7, cette intériorisation passe à la fois par la critique de l'école et la critique de soi, et participe à la cristallisation d'une identité qui se construit autour d'un sentiment de marginalisation. Il n'est donc pas surprenant que d'autres études aient identifié des corrélations entre l'engagement scolaire et des variables comme l'estime de soi, la motivation, et l'espoir (voir section 2.1.3.). Cela dit, les discours qui associent ces variables doivent être nuancés pour tenir compte des interactions entre les individus et leurs expériences scolaires pour mieux expliquer des

éléments comme le manque de motivation, d'espoir, et d'estime de soi. À cet égard, Smith (2019) parle de processus d'aliénation et Bernard (2011a; 2011b) de stigmatisation pour décrire des aspects de la désaffiliation scolaire vécus par des enfants vulnérabilisés.

Les logiques de subjectivation mobilisées par les participants·es ne se limitent pas aux questions de rapport à l'école. Les participants·es expliquent aussi leur rupture scolaire en évoquant leurs conditions sociales et matérielles. Le sens qu'ils donnent à ses conditions est exprimé principalement sous forme de distance symbolique qui se crée dans l'espace scolaire. Exprimée principalement par le sentiment de marginalité qui entraîne le retrait de soi, cette distance semble principalement se forger au sein des relations qu'ils entretiennent avec leurs pairs. Leurs récits décrivent différents événements, dont plusieurs humiliants, qui ont mené à l'adoption d'un regard plus réflexif et critique sur la manière dont les conditions sociales et matérielles influencent leur position dans l'espace scolaire. Leur compréhension de ces événements semble avoir participé à la construction de différences et d'affinités entre les élèves. À travers ce processus de construction identitaire, les participants·es semblent s'être principalement associés à d'autres personnes qu'ils considéraient « comme elleux », c'est-à-dire des personnes marginalisées.

Bien que les conditions socioéconomiques soient couramment évoquées par les études sur la rupture scolaire, la subjectivation de ces conditions l'est rarement. La majorité de ces études semblent suggérer que ces difficultés sont subies par les élèves. Elles n'étudient pas comment ils comprennent leurs expériences et comment cette compréhension influence leurs trajectoires scolaires. Plus d'études comme celles de Vetrone et coll. (2022) et d'Azevedo (2023) jetteraient de la lumière sur des éléments importants du processus de rupture scolaire. Elles nous permettraient de mieux comprendre les choix effectués par les enfants issus de milieux défavorisés. Elles permettraient aussi de mieux comprendre, comme je tente de le faire, la manière dont les élèves issus de milieux moins favorisés construisent le sens de leurs expériences, les processus de façonnement d'une identité marginalisée, et leur appropriation des espaces marginalisés.

Les récits des participants·es permettent aussi de comprendre la construction qu'ils font de leur marginalisation et la manière dont elle est intériorisée. En mobilisant les logiques de subjectivation pour décrire leur rapport à l'école, à soi, et aux conditions sociales et matérielles, ils communiquent aussi la construction qu'ils font de leur marginalité et son rôle dans les processus de rupture scolaire. Comme je l'explique au cours de l'analyse, le

sentiment de marginalité des participants·es se développe à la suite d'efforts déployés pour participer aux circuits d'échanges productifs. Leurs échecs participent à la cristallisation d'une identité définie par la marginalité. Voyant qu'ils font face à des « obstacles à la reconnaissance et à l'expression [de la] subjectivation » (Dubet, 1994, p.159), plusieurs se replient vers des espaces marginalisés qui offrent une voie alternative pour accéder à l'appartenance sociale, comme l'explique Mohammed (2009; 2015) et Baskerville (2021), au lieu de continuer à vivre de l'humiliation et de la honte dans les circuits d'échanges productifs, comme l'école.

8.2.3. La stratégie

Les récits des participants·es mobilisent aussi des logiques stratégiques pour décrire. Ils décrivent avoir tenté de s'adapter à leurs conditions sociales et économiques pour se négocier une place à l'école ou à l'extérieur de l'école. Leurs propos révèlent que ces stratégies peuvent être autant des efforts pour se conformer aux exigences des espaces qu'ils occupent que des efforts pour résister contre des contextes oppressifs.

Il semble difficile d'analyser des logiques stratégiques lorsqu'elles servent à décrire des expériences vécues par des enfants. Puisque les acteurs doivent volontairement mobiliser pour atteindre des objectifs, la possibilité pour des enfants d'être « stratégique » est limitée. D'ailleurs, dans le cadre de cette étude, peu de logiques stratégiques sont évoquées pour décrire les expériences à l'école primaire. Bien que certaines pratiques participent à expliquer la désaffiliation scolaire et la vulnérabilisation au cours de ce cycle, il n'est pas toujours clair si ces pratiques servaient de fins stratégiques ou s'il s'agissait de réactions impulsives aux situations qu'ils ont rencontrées. Par exemple, au primaire, l'adoption de comportements inconformes aux normes scolaires, comme la violence, semble avoir été surtout associée à une socialisation dans des milieux familiaux qui valorisent ces comportements. C'est pour cette raison que les logiques stratégiques figurent moins dans l'analyse, autre que pour décrire l'abandon scolaire et quelques facteurs associés à la vulnérabilisation et la désaffiliation.

Les logiques stratégiques évoquées par les participants·es servaient principalement à expliquer comment ils ont navigué l'espace scolaire pour atteindre des objectifs qui changeaient au cours de trajectoires. Même s'ils ont tenté de s'affilier à l'école en adoptant des pratiques qui répondent à ses normes, des événements fâcheux ont souvent fait bifurquer leurs parcours et modifier leur rapport à l'école. À plusieurs moments, ces événements

aggravent leur frustration à l'école et entraînent un sentiment d'impuissance. Découragés·es, la plupart des participants·es racontent s'être sentis·es découragés·es avant d'adopter des comportements jugés moins naïfs qui ont provoqué davantage de tensions dans leurs interactions à l'école et qui ont accentué leur marginalisation des circuits d'échanges productifs. L'adoption de ces comportements semble issue d'une désaffiliation croissante associée à un rapport à l'école caractérisé par la méfiance et la dévalorisation de soi. Dans ce contexte, les stratégies d'évitements qui découlent de la désaffiliation accentueraient leur vulnérabilisation et mèneraient vers l'abandon malgré la connaissance des conséquences de la non-diplomation.

S'il peut être difficile d'identifier des stratégies chez les enfants, l'analyse des logiques stratégiques révèle que, dans le cadre d'une étude sur les processus de rupture scolaire, il est important de comprendre l'intentionnalité croissante des élèves au cours de leur trajectoire scolaire. Bien que plusieurs études tentent d'expliquer la rupture scolaire en se concentrant sur le rôle de l'élève (voir section 2.1.), il y en a peu qui observent les aspects stratégiques des actions. Par exemple, certains·es chercheurs·euses traitent l'évitement scolaire comme la conséquence de composantes psychologiques ou de comportements qui ne semblent pas être réfléchis, tandis que d'autres tentent de comprendre leurs intentions (p. ex. McIntosh et coll. 2008a; 2008b; Mohammed, 2009; 2015; Baskerville, 2021). D'autres études sur les aspects stratégiques associés aux « désobéissements » à l'école, comme celle menée par Edwards et Parada (2022), permettraient de nuancer notre compréhension des processus de rupture scolaire pour reconnaître qu'il s'agit d'expériences vécues par des acteurs-en-devenir — qu'en vieillissant iels ont de plus en plus d'opportunités d'entreprendre des actions stratégiques.

Il ne semble pas suffisant de se concentrer sur les stratégies adoptées à l'école pour comprendre la rupture scolaire. Plusieurs pratiques, comme la violence, l'école buissonnière, la consommation de drogue, entre autres, peuvent servir des objectifs extrascolaires. En plus d'être des formes de résistance pour éviter de se conformer aux exigences d'un environnement qui offre peu de reconnaissance, leur adoption peut aussi servir notamment à signaler l'appartenance à des espaces marginalisés à l'école et l'extérieur de l'école (voir aussi Lynd, 1958; de Hooge et coll. 2018). De cette perspective, ces pratiques ne sont pas nécessairement destructrices. Elles serviraient plutôt à se conformer aux exigences d'autres milieux pour obtenir de la reconnaissance ou des ressources. Ainsi, l'abandon scolaire, comme les autres comportements inconformes aux normes scolaires, peut donc être compris

comme une stratégie qui émerge d'un processus qui peut s'entamer tôt dans la trajectoire scolaire, et qui fait interagir la désaffiliation scolaire et l'affiliation à des espaces extrascolaires marginalisés. D'ailleurs, l'adoption de stratégies d'intégration scolaire échouées et de stratégies d'évitement qui mènent à une intégration réussie dans des espaces marginalisés semble confirmer l'identité marginalisée que la plupart des participants·es ont cultivée depuis leur enfance. Voyant qu'ils tiraient davantage de bénéfices de leur investissement dans les espaces marginalisés que dans les circuits d'échanges productifs, ils ont conclu qu'il était préférable de s'investir là où leur présence est valorisée.

8.2.4. Le temps et l'espace

La cadre théorique de la *Sociologie de l'expérience* de François Dubet (1994) est un outil puissant qui reconnaît la complémentarité des courants principaux de la sociologie classique. Malgré son ampleur théorique intéressante, elle offre peu d'outils pour penser aux manières dont la temporalité et l'organisation des espaces symboliques participent à la production des expériences. Bien que Dubet (1994) reconnaisse que les expériences sont constituées d'interactions sociales qui se situent dans des périodes historiques et qu'elles se déroulent dans le temps et dans l'espace, il ne s'agit pas d'éléments explicitement développés dans l'ouvrage de Dubet (1994). Dans le cadre de mon étude, je m'outille de l'approche des parcours de vie et du concept d'espace social de Pierre Bourdieu pour en tenir compte.

8.2.4.1. Les parcours de vie

J'appuie mon cadre théorique sur l'approche des parcours de vie parce qu'elle offre des outils intéressants pour expliquer comment les expériences individuelles et collectives sont composées d'événements qui s'enchaînent et se situent dans un contexte historique. À cet égard, les récits des participants·es dévoilent que la rupture scolaire est souvent un long processus composé d'expériences frustrantes et honteuses. Ils révèlent que les expériences scolaires peuvent participer au façonnement d'une identité caractérisée par le sentiment de marginalité dans un contexte où les catégories sociales reflètent la distance entre ceux qui ont les ressources pour répondre aux normes scolaires et ceux qui ne les ont pas.

Plusieurs composantes de l'analyse révèlent la pertinence d'étudier la temporalité des expériences des participants·es. D'ailleurs, chacune des composantes du processus de rupture scolaire devrait être comprise comme des processus qui évoluent dans le temps. Par exemple, l'analyse de la vulnérabilisation suggère que la position socioéconomique des familles peut influencer la trajectoire scolaire parce qu'elle peut limiter l'accès aux ressources qui

favorisent l'accès à la reconnaissance à des moments clefs et parce qu'elle contribue au développement d'un rapport au monde caractérisé par une conscience croissante des inégalités sociales. Plus encore, elle permet de saisir comment les trajectoires scolaires des participants·es sont influencées par le façonnement d'une identité marginalisée et comment cette identité participe à l'adoption de stratégies qui justifient le choix de comportements inconformes aux normes scolaires. À travers cette analyse, on peut voir comment les processus de rupture scolaire s'enracinent dans des processus de vulnérabilisation qui font interagir les conditions d'existence, le rapport au monde des participants·es, et leurs comportements sur le long terme. De la même manière, l'analyse temporelle des processus de désaffiliation dévoile comment la marginalisation scolaire s'enracine dans des processus de vulnérabilisation qui mènent vers l'abandon scolaire. Les récits des participants·es décrivent l'évolution de leurs expériences scolaires. Ils permettent de capter les tensions entre les cultures scolaires et l'influence qu'elles peuvent avoir sur leur rapport à l'école, leur désir d'adopter des comportements conformes aux normes scolaires, ainsi que sur leur stigmatisation et leur relégation progressive dans des espaces marginalisés. On arrive à comprendre que si les programmes d'éducation pour enfants en difficulté et les relations avec les pairs sont importants à considérer pour comprendre la rupture scolaire, c'est parce qu'il s'agit d'éléments qui communiquent aux élèves leur position dans l'espace scolaire en limitant leur participation aux circuits d'échanges productifs. Ainsi, si la rupture scolaire se solde par l'abandon pour la plupart des participants·es, le moment de départ de l'école n'a du sens que lorsqu'il est compris en mobilisant les concepts de la vulnérabilisation et de désaffiliation.

L'approche des parcours de vie permet aussi de tenir compte de l'importance des événements dans la production de la rupture scolaire et du moment auxquels ils surviennent. Par exemple, si la violence familiale ou les interventions des services paragouvernementaux influencent les trajectoires scolaires, ce semble être parce qu'elles font bifurquer les parcours de vie à des moments importants au cours des trajectoires scolaire et que l'école semble incapable de mettre en place des systèmes qui protègent les enfants lorsqu'elles surviennent. De la même manière, des événements scolaires comme des échecs ou de l'intimidation peuvent faire bifurquer les trajectoires scolaires parce qu'ils limitent les possibilités pour les élèves de suivre le script scolaire. Se voyant dans une position qui contribue à leur marginalisation en exposant leurs « différence », les participants·es se trouvent à devoir négocier leur place dans l'espace scolaire pour tenter d'essayer de continuer de s'intégrer aux circuits d'échanges

productifs ou en participant à des espaces marginalisés qui confirment leur marginalité. Confrontés à ces événements et dans des sphères sociales en discordance, ils développeraient un rapport à l'école et au monde de plus en plus tendu ainsi que des stratégies dont l'objectif est d'obtenir de la dignité. Surtout protégée par une culture de sollicitude au primaire, l'absence de protection au secondaire fait que ces événements deviennent plus facilement des bifurcations.

8.2.4.2. L'espace social

Le concept d'espace social a sensibilisé l'analyse aux manières dont les relations qu'entretiennent les participants·es influencent leurs trajectoires scolaires. Je l'utilise principalement pour décrire les processus de marginalisation des circuits d'échanges productifs. Il sert à représenter la manière dont les interactions sociales s'organisent. Il permet aussi de situer les logiques d'action à l'intérieur d'un ensemble de relations symboliques pour comprendre le contexte dans lequel les difficultés d'intégration et d'insertion sociale peuvent participer au façonnement d'un rapport au monde et entraîner des comportements inconformes aux normes scolaires, comme l'école buissonnière et l'abandon scolaire.

Normalement, le concept d'espace social est associé à une analyse de la distribution des capitaux symboliques qui sert à comprendre les tendances dans l'adoption de pratiques (p. ex. Bourdieu, 1979). Bien que ce type d'analyse ne soit pas possible dans le cadre d'une étude qualitative, le concept offre aussi un outil intéressant pour penser la stratification sociale. Je l'utilise notamment pour comprendre la position sociale des participants·es au cours de leurs trajectoires scolaires et expliquer les processus de marginalisation qu'ils décrivent au cours des entretiens.

J'ai choisi d'utiliser ce concept après avoir remarqué l'importance que les participants·es donnaient aux inégalités sociales. Ils expliquaient l'importance de tenir compte des conditions sociales et matérielles pour comprendre leurs trajectoires scolaires. Qu'il soit question des ressources nécessaires pour répondre aux exigences scolaires ou d'interactions difficiles avec leurs pairs, ils décrivaient des espaces qui leur offraient peu de place. Au cours de l'analyse, je présente donc l'espace social principalement comme une structure qui s'impose sur les individus, mais je reconnais aussi que les individus sont libres d'agir à l'intérieur des contraintes imposées par ces espaces. D'ailleurs, puisque j'adopte une perspective des parcours de vie, mon analyse capte comment ils racontent avoir navigué à

travers les espaces scolaires. Pendant qu'ils reconnaissaient tous·tes avoir rencontré des défis d'inclusion, certains·es insistaient pour rester dans les circuits d'échanges productifs scolaires tandis que d'autres préféraient occuper des espaces marginalisés avec des élèves « comme elleux ». Cela dit, en fin de parcours, tous·tes les participants·es avaient été relégués à aux espaces marginalisés puisqu'ils ne respectaient pas les normes scolaires.

L'analyse de l'espace social révèle aussi l'influence des espaces extrascolaires sur les trajectoires scolaires. À cet égard, les participants·es ont décrit leur participation dans des espaces associés à différentes sphères sociales comme la famille, le travail, et la communauté. Plusieurs ont décrit des tensions entre ces sphères pour expliquer s'être sentis plus à l'aise dans des espaces marginalisés, particulièrement auprès de la famille et des amis. Bien que, par moment, les valeurs et les normes associées à ces espaces se renforçaient mutuellement, comme lorsque la famille encourageait la participation scolaire, plusieurs tensions révèlent les difficultés d'intégration aux circuits d'échanges productifs que rencontraient les participants·es. Elles dévoilent des processus de marginalisation qui affligent la famille et la communauté — ce qui permet de mieux saisir le contexte social dans lequel iels tentaient de faire leurs études.

Le concept de circuits d'échanges productifs de Robert Castel sert à identifier les espaces qui favorisent l'affiliation sociale. En divisant l'espace social en circuits d'échanges productifs et espaces marginalisés, j'ai tenté d'expliquer comment la position sociale peut influencer l'expérience d'événements au cours du processus de rupture scolaire. Cette division de l'espace dirige l'attention vers l'importance de comprendre « qui » se situe « où » et « quand » pour expliquer la production de processus de marginalisation sociale. Ainsi, si la violence, les déménagements successifs, les évictions, et les interactions tendues avec la police ou avec l'*Aide à l'enfance* contribuent à la rupture scolaire, ce semble être parce qu'elles participent à l'effritement des liens entre les participants·es et les circuits d'échanges productifs. L'enchaînement d'expériences difficiles accentue le sentiment de dévalorisation, entraîne une prise de conscience de la position sociale de son rôle dans les interactions sociales, et informe des stratégies qui justifient l'éloignement des circuits d'échanges productifs scolaires. Et, si cet effritement se produit principalement chez de jeunes personnes issues de milieux moins favorisés, ce semble être parce qu'ils se retrouvent dans des espaces gouvernés par des normes de « classe moyenne » auxquelles iels peuvent difficilement répondre.

8.2.5. Des tensions révélatrices de dynamiques qui sous-tendent les processus de rupture scolaire

En observant les manières dont les participants·es construisent leurs expériences de ruptures scolaires, on peut détecter quelques interactions entre les logiques d'action mobilisées. Ces interactions révèlent trois thèmes clefs pour comprendre ces expériences — le façonnement d'une identité marginalisée, le façonnement de pratiques marginalisées, et la participation dans les espaces marginalisés. Pris ensemble, ces thèmes décrivent des dynamiques sociales qui sous-tendent les processus de rupture scolaire.

Comme je l'explique ci-dessus, les logiques d'intégration mobilisées par les participants·es révèlent l'existence de conditions sociales et matérielles qui ont contribué à la vulnérabilisation et à la désaffiliation qui ont entraîné l'abandon scolaire. En plus d'expliquer comment ces conditions ont participé à organiser leurs parcours de vie, iels décrivent aussi leurs sens qu'iels leur donnent. Les tensions entre les descriptions des contraintes qu'elles imposent et le regard critique qu'adoptent les participants·es sur ces conditions révèlent des processus de façonnement d'une identité marginalisée. Bien qu'iels décrivent tous·tes des moments au cours desquels iels ont tenté de se conformer aux exigences imposées par l'espace scolaire en tentant de respecter les codes associés au « bon élève », iels ont tous·tes été confronté à leur marginalité d'une manière ou d'une autre. Leur investissement scolaire s'est compliqué à la suite de réprimandes associées à des incidents au cours desquels iels ne respectaient pas les normes scolaires, ou au cours d'expériences familiales ou au sein de la communauté qui ont exposé des tensions entre les sphères sociales. En exposant leur précarité, ces événements ont participé à construire leurs « différences » aux autres élèves et les ont obligés à prendre du recul pour mieux comprendre leur position dans l'espace scolaire. Il s'agit de moments formateurs de leur rapport au monde au cours desquels leur identité devient confirmée, cristallisée, et parfois même valorisée. Iels concluent qu'iels sont des personnes peu désirables et que le monde n'est pas fait pour elleux.

En réaction à leurs conditions sociales et matérielles, les participants·es ont aussi adopté des stratégies. J'ai déjà expliqué que ces stratégies changent au cours du parcours de vie. À certains moments, l'objectif est l'intégration aux circuits d'échanges productifs. À d'autres, iels semblent plus intéressés par l'intégration aux espaces marginalisés. À cet égard, il semble que des tensions entre les logiques d'intégration et ces stratégies participent au façonnement de pratiques marginalisées qui leur permettent de profiter d'opportunités pour obtenir de la reconnaissance et des ressources. Voyant des tensions entre ce qu'on leur disait de faire et les

bénéfices associés à l'adoption de pratiques inconformes aux normes sociales, iels ont choisi d'adopter des pratiques qui leur offraient des conditions autrement inimaginables, même si c'était que pour une courte durée.

L'adoption de ces pratiques et le façonnement d'une identité définie par la marginalité ont mené les participants·es vers des espaces marginalisés. Ces espaces valorisaient les identités des participants·es et leur permettaient de retirer les bénéfices associés à l'adoption de pratiques inconformes aux normes. En ce sens, il semble que toutes les sphères sociales de plusieurs des participants·es se sont accordées pour favoriser une intégration réussie à ces espaces. D'ailleurs, les récits des participants·es racontent un confort dans ces espaces qui signalent aussi la concordance des logiques d'action qu'iels mobilisent pour expliquer leurs expériences dans ces espaces. Cela dit, puisque cette intégration est en opposition aux circuits d'échanges productifs, elle est accompagnée de stigmatisation. Au début, la participation aux espaces marginalisés semble faire émerger des tensions qui exigent aux participants·es de réfléchir aux scripts sociaux pour faire le choix de s'en distancier. En tentant de continuer de participer aux circuits d'échanges productifs tout en se réfugiant dans les espaces marginalisés, iels expliquent être confrontés·es à leur identité marginalisée. Éventuellement, iels ont tous·tes arrêté·es d'essayer d'occuper les circuits d'échanges productifs pour profiter pleinement des avantages offerts par les espaces marginalisés. Ce départ est caractérisé par l'abandon scolaire et la décohabitation.

8.3. Quelles conditions doivent être en place pour que l'analyse soit vraie ?

En m'appuyant sur les récits des participants·es, j'analyse nécessairement la construction qu'iels font de leur réalité. Bien que leurs propos décrivent des expériences individuelles qui reflètent principalement des représentations sociales, ils offrent aussi un accès à des fragments d'une réalité ontologique. Dans cette section, je reviens sur ces fragments pour identifier des conditions sociales qui semblent essentielles pour la production de leur rupture scolaire — l'étape rétroductive de la recherche réaliste critique (Bhaskar, 2009). L'objectif est de discuter des conditions sociales qui doivent être en place pour que des processus de rupture scolaire caractérisés par la vulnérabilisation et la désaffiliation vécues par les enfants issus de milieux socioéconomiquement défavorisés se produisent. Je présente 3 hypothèses qui suggèrent la présence d'un climat politique et économique qui précarise les familles socioéconomiquement défavorisées et qui donne aux écoles le pouvoir de disqualifier les enfants des circuits d'échanges productifs. Ces hypothèses méritent d'être étudiées davantage.

8.3.1. La décollectivisation des rapports sociaux et la pathologisation de la pauvreté

La rupture scolaire, telle que décrite ci-dessus, semble possible parce que la vulnérabilisation des familles défavorisées se produit dans un contexte caractérisé par la pathologisation de la pauvreté (voir Farmer, 2005; Mills, 2015), notamment par la psychologisation des défis que rencontrent les familles socioéconomiquement défavorisées. En pensant aux problèmes sociaux comme des problèmes individuels — ce que Castel (2010) appelle la « décollectivisation des rapports sociaux » — les solutions à ces problèmes finissent par se concentrer principalement sur les individus plutôt que sur le contexte social (Castel, 2010). Selon cette théorie, les difficultés financières des familles, la violence, et les problèmes de santé mentale seraient perçus comme des problèmes individuels qui doivent être traités selon le modèle médical, tout comme les problèmes scolaires (voir aussi Ravaud, 1999; Morel, 2014; Kristjánsson, 2009).

La littérature suggère que les processus de pathologisation, particulièrement par la psychologisation des problèmes sociaux, affligent principalement les individus issus de milieux socioéconomiquement défavorisés (Farmer, 2005; Mills, 2015; Gunewardena, 2009; Donizetti Pereira Leite & Christofolletti, 2018; Morel, 2014; Reay, 2006; Lawler, 2005). Plusieurs pratiques scolaires, comme les diagnostics de troubles de déficit de l'attention, l'introduction de tests standardisés, et la présence de programmes pour « l'enfance en difficulté » serviraient à gérer les symptômes des inégalités sociales (Milne, 2013) et contribueraient à stigmatiser les enfants issus de milieux moins favorisés puisqu'elles s'appuient sur des notions individualisantes de la performance scolaire (Hinshaw et Scheffler, 2014; Visser, et coll. 2014; Vasiliadis, et coll. 2017; Russell, 2011). Il est donc peu surprenant que des études constatent que les enfants issus de milieux favorisés sont surreprésentés·es parmi les élèves qui vivent des problèmes scolaires (Zeraatkar et coll. 2020; Rowland et coll. 2018; Butler, 2019). D'ailleurs, selon quelques auteurs·trices, l'école aurait comme objectif le contrôle des membres de la « classe ouvrière » pour préserver l'ordre social (Swift, 1995; Plummer, 2000; Ramey, 2020) — parfois de manières oppressives (Dumbrill, 2003; The Child Welfare Anti-Oppression Roundtable, 2008). Il s'agirait de l'extension d'une société salariale effritée (voir ci-dessous; Castel, 1995) qui participe à la reproduction des inégalités sociales (Ball, 1997; Lupton, 2006, Nuttall et Doherty, 2014) en vulnérabilisant des enfants issues de milieux défavorisés en limitant leurs opportunités pour l'affiliation sociale, notamment par leur relégation à des espaces qui offrent peu

d'opportunités pour se défaire de leurs conditions de vie précaires (Furlong et Cartmel, 2007).

On peut entrevoir certains de ces éléments dans les récits des participants·es. Plusieurs reprennent elleux-mêmes des discours psychologisant pour expliquer les « causes » de leurs problèmes scolaires et extrascolaires. Que ce soit pour décrire leurs relations avec la police ou avec l'*Aide à l'enfance* à la suite d'expériences violentes, de vols, et de trafic de drogues; leur institutionnalisation dans des établissements de santé à la suite d'arrestations, de problèmes de consommation de drogues ou d'alcool, ou de crises de santé mentale; ou leurs problèmes pédagogiques ou comportementaux à l'école, iels racontent leurs défis en évoquant des handicaps et la responsabilité individuelle. C'est dans ce contexte que les interventions peuvent être pathologisantes, et que la distance entre les élèves et les circuits d'échanges productifs s'élargit. Lorsque les participants·es prennent conscience de l'effet stigmatisant de ces interventions, cette distance semble s'accroître jusqu'à ce qu'iels quittent l'école et qu'iels arrivent dans la rue.

8.3.2. L'effritement de la société salariale et la disqualification sociale

La vulnérabilisation décrite dans le chapitre 5 semble dépendre d'un marché du travail qui vulnérabilise les familles socioéconomiquement défavorisées. Les participants·es reviennent à plusieurs reprises sur les conditions socioéconomiques de leur famille et les difficultés de participation au marché du travail de leurs parents pour décrire leurs parcours de vie. Les descriptions qu'iels font sont évocatrices de l'effritement de la société salariale décrite par Robert Castel (1995) dans « *Les métamorphoses de la question sociale* ». Bien qu'iels ne soient pas en mesure de discuter de l'état du marché du travail, on peut entrevoir dans leurs propos les conséquences de la « vulnérabilité de masse » provoquée par l'effritement des protections de la main-d'œuvre décrit par Castel. On aperçoit des conditions sociales qui semblent permettre la production et la reproduction des conditions productrices de désaffiliation à l'école et à l'extérieur de l'école, dont l'effritement des liens de solidarité qui composent la communauté — ce qui limite l'accès aux espaces sociaux.

Les propos des participants·es sont aussi évocateurs de disqualification sociale, telle que décrite par Serge Paugam (1991). Dans la description qu'iels font de leurs parents, on entrevoit les conséquences marginalisantes de la dépendance sur l'État ou de la participation au crime organisé. Ces conditions participeraient à la création de distinctions entre les personnes intégrées au marché du travail et celles qui n'y participent pas, et organiseraient

l'espace des relations sociales pour limiter l'accès aux circuits d'échanges productifs à ces derniers·es.

Dans le cadre de mon étude, la disqualification sociale des parents semble avoir influencé les opportunités qui s'offrent à leurs enfants, et ce à chaque étape de leur parcours de vie. D'ailleurs, les participants·es expliquent tous·tes avoir des parents qui vivent des difficultés financières. Plusieurs dépendent de sécurité sociale et d'autres sont précarisés par un marché du travail qui offre peu de sécurité d'emploi et des revenus faibles. Du même coup, très peu d'entre eux évoquent la présence d'une communauté disposée à les appuyer, autre que par l'offre de logements sociaux dans quelques cas ou de petits gestes de charité de la part d'individus moins précarisés. En ce sens, les participants·es semblent issus de familles déjà désaffiliées. Comme leurs parents, iels ont ensuite vécu les conséquences de l'effritement de la société salariale. À l'école, la désaffiliation et la disqualification des parents ont influencé leur « préparation scolaire ». Elles influencent la manière dont les espaces sociaux qu'iels occupaient sont organisés et leur relégation à des espaces marginalisés. À l'extérieur de l'école, leur recherche de travail n'a pas permis de retrouver les revenus nécessaires pour se procurer et garder un logement. Iels se sont tous·tes éventuellement retrouvés·es dans la rue sans soutiens, autre que ceux offerts par des agences qui servent les personnes en situation d'itinérance.

8.3.3. L'absence d'alternatives pour la qualification au marché du travail

Pour que l'analyse soit vraie, l'école doit avoir un quasi-monopole sur la qualification sociale. S'il y avait d'autres manières pour les enfants d'obtenir les ressources nécessaires pour combler les nécessités de vie et les « nécessaires » pour la participation sociale (*necessaries*; Rowntree, 1901), la rupture scolaire ne serait pas un problème social aussi important puisqu'elle n'entraînerait pas nécessairement les mêmes conséquences — telles que la marginalisation et la pauvreté. Dans le contexte actuel, l'obligation scolaire structure les parcours de vie des enfants. Les familles participent à l'école en sachant qu'il s'agit d'une étape obligatoire pour que leurs enfants s'intègrent au marché du travail et accèdent aux ressources et au statut social nécessaires pour favoriser leur affiliation sociale. Enchâssé dans la loi, le monopole de l'école a une influence marquée sur les parcours de vie et les opportunités qui se présentent à tous·tes. Elle est devenue synonyme d'opportunités et de progrès, notamment en reproduisant des discours qui associent le mérite et la responsabilisation de soi à la mobilité sociale — et ce, malgré le fait qu'elle participe à une mobilité sociale stagnante au Canada depuis près d'un siècle (Chow & Guppy, 2021).

D'ailleurs, comme je l'explique ci-dessus, les participants·es mobilisent les discours néolibéraux pour expliquer leurs expériences. Bien qu'ils aient été soumis à des systèmes inéquitables, ils suggèrent que l'école est la seule manière légitime d'accéder à de meilleures conditions de vie. Plusieurs évoquent cette obligation pour expliquer pourquoi ils ont insisté à persévérer à l'école malgré les difficultés qu'ils y ont rencontrées. Ils comprennent les conséquences de la rupture scolaire et l'abandon n'est pas une décision prise à la légère. Même que, au moment de l'entretien, plusieurs essayaient toujours d'obtenir leur diplôme malgré le fait qu'ils étaient sans logement.

8.4. Les limites de l'étude

Tout au long de l'étude, j'ai fait des choix théoriques et méthodologiques qui m'ont permis de préciser mon objet d'étude. De tels choix sont essentiels pour mener une étude cohérente. Du même coup, ils limitent sa portée. Ma contribution aux connaissances sociologiques sur la rupture scolaire est donc limitée. D'autres études devraient nuancer davantage notre compréhension de la rupture scolaire, du rôle de l'école dans les sociétés occidentales contemporaines, et de l'importance des inégalités sociales sur les parcours de vie.

Dans cette section, je souligne deux limites qui ont influencé les résultats de la recherche. Ces limites s'ajoutent aux hypothèses sur les conditions qui doivent être en place pour que l'analyse soit vraie. J'offre plus particulièrement quelques réflexions sur l'échantillon et sur les manières dont d'autres études pourraient ajouter aux connaissances. J'explique aussi que, malgré mes efforts d'objectivation, plusieurs de mes choix émergent de mes intérêts personnels. Ils influencent mon objectif et mon approche.

8.4.1. Un échantillon qui communique des expériences précises

Mon étude se concentre sur les expériences de rupture scolaire chez 14 jeunes personnes sans domicile fixe d'Ottawa et ne peut pas prétendre expliquer les expériences de tous les élèves qui ont vécu de la rupture scolaire dans un quelconque contexte, même à Ottawa. Je me suis intéressé à 14 récits pour voir la rupture scolaire de la perspective des participants·es. Mon analyse est donc un portrait limité du phénomène et décrit les expériences d'un petit segment de la population. Pour cette raison, plusieurs éléments de la théorie que je formule ne sont pas généralisables à tous les cas de rupture scolaire. D'autres manières de construire le problème qui tiendrait compte des réalités partagées par des groupes sociaux, comme les personnes autochtones; de plus ou moins de participants·es; ou de participants·es issus·es de régions

différentes, pour ne nommer que quelques différences potentielles, produiraient de différentes données qui nous permettraient de nuancer notre compréhension du phénomène.

L'homogénéité des cas étudiés est une conséquence de mes préférences de recherche et des difficultés de recrutement que j'ai rencontré. Comme je l'explique dans le chapitre 4, j'ai tenté sans succès de recruter des personnes logées pour comparer leurs expériences à celles de jeunes personnes en situation d'itinérance. D'autres études pourraient pousser les connaissances plus loin en étudiant ces expériences. Ces récits permettraient de formuler une théorie plus nuancée et inclusive.

J'ai décidé d'arrêter le recrutement à 14 participants·es, puisque leurs propos sont rapidement devenus répétitifs et que mon objectif était d'effectuer une analyse en profondeur de chacun des cas. En consacrant mon attention aux détails des parcours de jeunes sans domicile fixe, j'ai été en mesure de développer une compréhension approfondie des mécanismes et des processus qui ont entraîné leur rupture scolaire. Dans un autre contexte, j'aurais pu continuer le recrutement pour trouver de jeunes personnes qui vivent de différentes réalités, comme celles qui sont encore chez leurs parents, et effectuer plus d'entretiens pour explorer de nouvelles questions. J'aurais aussi pu employer d'autres méthodes pour la collecte de données — comme les observations participantes ou les sondages — pour élargir les objectifs de la recherche et identifier davantage de thèmes. Une telle étude aurait eu des objectifs différents de la mienne. Elle pourrait opter pour la comparaison ou une compréhension plus généralisée du phénomène en question.

Je note aussi que mon étude offre un portrait des expériences d'un groupe précis dans un moment précis. En premier lieu, elle porte sur Ottawa, une ville avec une population plus éduquée que la moyenne canadienne et un des revenus médians par ménage les plus élevés du Canada (Statistique Canada, 2017). Dans un milieu comme celui-là, l'éducation semble particulièrement importante pour l'intégration au marché du travail et l'affiliation sociale. D'autres études pourraient comparer la réalité d'Ottawa avec celles vécues dans d'autres endroits pour comprendre les variations dans les expériences. En deuxième lieu, les réalités partagées par les participants·es se situent dans un contexte temporel précis. Au moment des entretiens, en 2018, le participant le plus vieux avait 25 ans et les plus jeunes avaient 19 ans. Aujourd'hui, iels ont entre 25 et 31 ans. Leurs expériences scolaires datent donc d'une décennie. Depuis ce temps, il y a eu des réformes scolaires en plus de changements sociaux importants. Bien que mon analyse donne des indices qui permettent de mieux comprendre la

rupture scolaire dans son ensemble, elles ne représentent pas nécessairement les expériences des personnes qui ont fait leur scolarité avant et après les participants·es. D'autres études sur ces expériences permettraient de comprendre comment elles changent dans le temps.

8.4.2. Une recherche située

Je reconnais aussi que mon étude est située dans un contexte précis. Il s'agit de « savoirs situés », comme le suggère Donna Harraway (voir Michel et Michaud-Trévina, 2022). En d'autres mots, les connaissances que je produis relèvent de choix que j'ai fait qui sont le résultat de ma position sociale et de ma socialisation. Dès la conception de l'étude, ma perspective a orienté un questionnement qui m'a aidé à construire un objet qui m'intéresse. Du même coup, elle a limité l'amplitude de l'étude puisque j'ai concentré mes interrogations sur des éléments précis.

Les données aussi sont le produit d'un milieu et communiquent des réalités propres à ce milieu. Bien que plusieurs des participants·es ont vécu une bonne partie de leur vie à l'extérieur d'Ottawa, leurs discours portent sur des réalités scolaires, économiques, politiques, etc., qui sont surtout ottaviennes. À cet égard, on ne devrait pas considérer que les résultats s'appliquent nécessairement à tous les contextes. Bien que plusieurs des concepts et idées que je développe devraient aider à des chercheurs·euses partout à observer la rupture scolaire chez les populations les moins favorisées, la manière dont ce phénomène se produit varie sûrement d'une région à l'autre.

En ce qui a trait à la perspective théorique que j'adopte, elle est le résultat d'un parcours académique bien précis. Si, au long de la collecte de données et de l'analyse, j'ai développé une perspective influencée par l'approche des parcours de vie ainsi que les concepts d'habitus et d'espace social de Pierre Bourdieu, les travaux de Berger et Luckmann (2018), Merton (1938; 1965; 1968), Honneth (2008), Garrau (2013; 2018), Paugam (1991; 2012; 2018), de Gaulejac et Taboada Léonetti (1994), Dubet (p. ex. 1994), et Castel (p. ex. 1995) ont influencé les révisions subséquentes. Bien sûr, les auteurs·trices que j'ai retenus·es pour l'analyse ont eu une plus grande influence que les autres sur le travail. Si j'avais utilisé les perspectives théoriques d'autres auteurs·trices avec plus de profondeur pour concevoir mon guide d'entretien et effectuer mon analyse, j'aurais approfondi différents thèmes. Même si je me suis appuyé sur les propos des participants·es pour choisir les approches qui sont, à mon avis, les plus appropriées, je reconnais que des études effectuées avec d'autres approches pourraient aussi ajouter à la connaissance.

Pour les méthodes, j'ai décidé dès le début du processus de recherche de construire un objet d'étude qui tient compte du sens que les participants·es donnent à leurs expériences et l'évolution de ces expériences dans le temps. En optant pour des méthodes qualitatives, j'ai choisi d'étudier les récits des participants·es. Il s'agit d'une force de l'étude à plusieurs égards, mais elle limite le potentiel de comprendre les structures et les systèmes sociaux, comme l'organisation du système scolaire. Une différente perspective aurait entraîné la construction d'un objet différent qui aurait entraîné une différente collecte de données et une différente analyse.

Ces choix théoriques et méthodologiques ont guidé mon étude et m'ont aidé à construire une théorie qui se concentre principalement sur les manières dont les participants·es comprennent leurs expériences. Ils ont influencé les thèmes d'analyse et les conclusions que je tire des données. Par exemple, j'ai choisi d'aborder les questions d'influence des discours néolibéraux sur l'expérience scolaire à quelques reprises. J'aurais aussi pu explorer les questions de genre ou d'ethnicité pour souligner l'influence du patriarcat ou du colonialisme sur les processus de rupture scolaire. J'aurais pu faire l'étude d'une perspective féministe ou antiraciste pour faire émerger différents propos des entretiens. Je n'aborde pas ces questions parce qu'elles ne sont pas imposées au cours des entretiens. Cela dit, si je les avais abordées, elles m'auraient seulement fourni les données nécessaires pour pousser l'analyse dans d'autres directions. D'ailleurs, certains propos des participants·es laissent entendre que ces questions sont importantes pour comprendre la rupture scolaire. En ce qui a trait à l'ethnicité, j'aurais pu développer les propos des participants·es autochtones pour comprendre comment leurs réalités, telles que les traumatismes intergénérationnels résultants de la colonisation continue du Canada, influencent l'affiliation scolaire. Les récits de plusieurs des participants·es sont intéressants à cet égard. Cette analyse permettrait de nuancer les propos sur les inégalités sociales. De la même manière, les questions de genre semblent importantes pour comprendre la rupture scolaire. Plusieurs études notent déjà la surreprésentation des garçons dans les statistiques sur la rupture scolaire. Ces données permettraient de nuancer la théorie sur la rupture scolaire qu'elles soient plus inclusives des expériences des filles, des personnes au genre fluide, ou des personnes non genrées.

Chapitre 9 : Deux recommandations

Pour terminer le texte, je reviens sur quelques-unes des conclusions principales pour faire deux recommandations qui pourraient améliorer le sort des élèves, soit (1) l'adoption de curriculums qui s'appuient davantage sur les principes de la culture de sollicitude pour valoriser la reconnaissance des élèves au cours de toutes les étapes de scolarisation obligatoire et (2) la mise en place de processus alternatifs de qualification sociale. Ces mesures pourraient favoriser l'affiliation sociale, y compris l'affiliation scolaire, des jeunes personnes qui ont des parcours de vie vulnérabilisés et pourraient limiter les effets négatifs de la rupture scolaire sur leurs parcours de vie. Je les évoque parce qu'il s'agit de mesures qui semblent réalisables à court ou moyen terme contrairement à d'autres mesures qui permettraient d'améliorer la qualité de vie de tous·tes à plus long terme, comme l'élimination des inégalités socioéconomiques. Elles pourraient améliorer l'expérience scolaire et combattre la marginalisation sociale qui sous-tend plusieurs problèmes comme la rupture scolaire et l'itinérance.

Ces recommandations reflètent une perspective sociale-démocrate (Voir Jackson, 2013). Comme je l'explique en introduction, cette idéologie politique reflète mes valeurs et motive mon programme de recherche. D'ailleurs, j'étudie les questions de stratification sociale pour mieux comprendre leur production et offrir des outils aux décideurs politiques pour qu'ils créent une société plus équitable. Cette idéologie politique s'appuie sur la prémisse que les systèmes et structures sociales peuvent participer à la reproduction des inégalités sociales et que la création de systèmes et structures plus équitables passe par l'amélioration de la démocratie - l'amélioration de la capacité des individus de participer au processus décisionnel dans tous les aspects de sa vie.

Bien que je me concentre sur ces deux mesures, il ne s'agit pas des seules solutions possibles. Pour remédier aux problèmes associés à la rupture scolaire et aux difficultés scolaires des enfants issus de milieux socioéconomiquement défavorisés, nous devons intervenir en amont pour arrêter les processus de vulnérabilisation. Par exemple, il semble souhaitable d'offrir plus de ressources aux parents pour leur permettre d'offrir des conditions sociales plus saines qui favorisent l'affiliation scolaire de leurs enfants.

9.1. L'école pourrait donner plus de place à la culture de sollicitude

Comme Robinson et Smyth (2016), j'estime que l'école ontarienne pourrait s'organiser davantage selon des logiques de sollicitude de la maternelle jusqu'à la diplomation de l'école

secondaire pour créer un système équitable qui s'appuie sur le principe de la bienveillance. En d'autres mots, les décideurs·euses pourraient trouver des manières d'atténuer l'influence des inégalités sociales sur les trajectoires scolaires en tentant d'évacuer les normes néolibérales qui l'organisent et en cessant la hiérarchisation des élèves et l'exclusion de ceux qui ne respectent pas les normes scolaires. En abolissant la compétition (voir Dubet, 2013; Hart et Brando, 2018), les écoles pourraient offrir davantage de place à la coopération par l'entremise de systèmes qui se concentrent à améliorer leurs capacités de participer. Son objectif serait de démanteler les structures reproductrices d'iniquités pour offrir des chances plus égales — particulièrement au secondaire.

Au cours du chapitre 7, j'explique l'importance de la culture scolaire sur les expériences des participants·es. Je raconte que la transition de la culture de sollicitude à l'école primaire vers des écoles secondaires qui s'organisent plutôt selon la culture du mérite influence leurs trajectoires scolaires. D'ailleurs, plusieurs des participants·es racontent avoir vécu des expériences plaisantes au primaire. Iels racontent la présence d'un personnel scolaire soucieux. Quelques-uns·es percevaient même l'école comme un refuge. En revanche, iels décrivent la transition de l'école primaire vers l'école secondaire comme un point tournant caractérisé par la perte des points de repère et une modification de leur rapport à l'école (voir aussi Tilleczek et Ferguson, 2007; Pharris-Ciurej, et coll. 2012; Galton et Morrisson, 2000; Centre Alain Savary, 1999; Bonnéry, 2002) — ce que Pharris-Ciurej et coll. (2012) appellent le « choc de la 9^e » (*9th grade shock*).

Comme je le souligne dans la revue de la littérature, plusieurs études expliquent que la transition vers l'école secondaire peut être difficile pour les élèves vulnérabilisés et marginalisés (p. ex. Kvalsund, 2000; McGee et coll. 2004; Galton et coll. 2003). Comme les participants·es de l'étude, iels auraient été confrontés à des attentes différentes une fois arrivés·es au secondaire — incluant l'idée selon laquelle les élèves ne sont plus des enfants et qu'ils doivent se responsabiliser (Bonnéry, 2003). Dans l'absence de la sollicitude retrouvée à l'école primaire, plusieurs ont conclu qu'ils n'arrivaient pas à remplir le rôle d'élève — qu'ils n'étaient pas bienvenus·es à l'école.

Considérant que le curriculum ontarien a déjà été modifié pour introduire de telles mesures au primaire, ce qui semble avoir contribué à une réduction importante du taux de rupture scolaire, je crois que l'expansion de la culture de sollicitude à l'ensemble de la scolarité obligatoire pourrait améliorer le sort des élèves les moins favorisés. D'ailleurs, d'autres

études ont expliqué que la création de milieux plus attentifs aux besoins des élèves favoriserait l'appartenance scolaire et améliorerait les expériences des élèves (p. ex. Eccles et coll. 1993; Tilleczek, et coll. 2011; Dean, 2022). Dans une étude ontarienne, Milne et Aurini (2015) expliquent qu'un environnement qui offre du soutien permet aux élèves non seulement de mieux apprendre la matière, mais aussi à gérer certains problèmes et à adapter leur comportement.

Un tel système tiendrait compte de l'expérience de chaque élève pour adopter des pratiques pour combattre la désaffiliation scolaire et la marginalisation en valorisant, avant tout, le bien-être de chacun·e. Une place plus importante serait accordée à l'éducation à la citoyenneté et le modèle pédagogique chercherait à accompagner les élèves dans leur apprentissage plutôt que de les évaluer selon des standards pour ensuite les classer — ce que Dubet (1994; 2002) appelle de la « distillation fractionnée ». Il n'y aurait pas de tests standardisés ou de comparaisons entre les élèves. Les besoins des élèves seraient reconnus par l'école et des systèmes seraient mis en place pour leur offrir de la protection contre les aléas de l'existence. Par exemple, comme le suggère Bretteville-Jensen (2024), les jeunes ayant des troubles liés à l'usage de substance pourraient recevoir des services de santé et des services scolaires dont l'objectif est d'appuyer leur récupération tout en assurant qu'il ne s'agisse pas de problèmes qui font bifurquer leurs parcours de vie. Les conflits seraient gérés selon les principes de justice réparatrice pour permettre aux jeunes personnes qui commettent des erreurs de progresser sans craindre que leurs parcours de vie bifurquent. La réponse à l'intimidation reconnaîtrait l'importance des conditions sociales dans sa production, et la police et les autres systèmes de répression ne seraient d'usage que dans des cas exceptionnels. L'objectif serait l'équité.

9.2. D'autres formes de qualification sociale pourraient offrir des alternatives pour la qualification sociale

Les expériences des participants·es dévoilent l'importance de repenser la manière dont les individus accèdent aux ressources nécessaires pour combler leurs nécessités de vie et favoriser leur participation sociale. Elles illustrent les conséquences de la non-diplomation et manifestent de l'importance de l'école dans le déroulement des parcours de vie. Après le départ de l'école, il y en a qui se sont trouvés un emploi tandis que d'autres se sont tournés vers des activités criminalisées. Dans tous les cas, l'absence d'un diplôme d'études secondaires a limité leur potentiel d'affiliation sociale et a contribué à leur trajectoire vers l'itinérance. Ils avaient tous·tes des revenus précaires et vivaient de la stigmatisation en lien

à leur position sociale. Sans recours légitimes pour se qualifier aux circuits d'échanges productifs et obtenir les ressources nécessaires pour combler leurs besoins, les participants·es se sont retranchés de plus en plus vers des espaces marginalisés qui ont contribué à leur trajectoire vers l'itinérance.

Pour améliorer le sort des enfants issus de milieux moins favorisés, on pourrait reconnaître que l'influence des pratiques scolaires sur les trajectoires scolaires des élèves est limitée (voir aussi De Witte et coll. 2013) et tenter d'éliminer les effets négatifs de la rupture scolaire. En plus de revoir le fonctionnement de l'école pour réduire l'écart de réussite (p. ex. Lee et Burkam, 2003) et créer des espaces plus inclusifs et sains pour les élèves, on pourrait adopter de nouvelles politiques économiques et scolaires pour créer davantage d'opportunités extrascolaires pour la qualification au marché du travail des enfants qui ne répondent pas aux normes scolaires. De telles initiatives pourraient réduire ce que Dubet (2013) appelle « l'emprise du diplôme ». Elles offriraient aux élèves qui ne trouvent pas leur place à l'école des trajectoires alternatives qui leur permettraient d'éviter les difficultés socioéconomiques et la marginalisation actuellement associées à la rupture scolaire. Elles pourraient aussi aider à démanteler le mythe qui veut que l'accès à l'école élimine les inégalités des chances (voir Coleman, 1967) et confronter les discours sur l'obligation scolaire (voir Bennett, 2020).

Comme je l'explique ci-dessus, si mon père a eu la chance de se construire une vie décente malgré le fait qu'il n'avait pas de diplôme d'études secondaires, ce semble être parce qu'il a eu accès à des systèmes de qualification sociale qui sont aujourd'hui moins facilement accessibles puisque le diplôme est devenu plus important pour l'obtention d'un bon travail. D'ailleurs, selon Bernard (2011a), dans les années 60 et 70, la moitié des élèves quittaient l'école avant l'obtention du diplôme pour continuer leur éducation au travail. Puisque cette pratique était normalisée, le diplôme n'était pas aussi déterminant des parcours de vie. Les élèves moins performants pouvaient continuer d'occuper des circuits d'échanges productifs. Depuis ce temps, les conditions sociales des non-diplômés·es semblent s'être précarisées, et l'obtention de conditions de vie adéquate est moins couramment assurée par la famille ou l'obtention d'emplois non qualifiés (Tondellier, 2014). Les conditions d'emploi se dégradent et ne pas avoir de diplôme devient un « handicap irréversible » sur le marché du travail (Dubet, 2013). Et, puisque ce sont les jeunes personnes issues de milieux plus précaires qui ont tendance à ne pas obtenir leur diplôme d'études secondaires, ces conditions sociales semblent participer à leur stigmatisation d'une grande partie de la population et à la reproduction d'inégalités sociales.

Concrètement, quelques mesures pourraient favoriser la mise en place de trajectoires professionnelles alternatives. Les gouvernements pourraient limiter les exigences des employeurs·euses pour des diplômes, particulièrement pour les postes qui ne demandent pas d'expertise acquise à l'école. Ils pourraient aussi redistribuer des fonds destinés aux écoles vers les employeurs·euses pour qu'ils embauchent des apprentis·es dans des métiers clefs. De cette manière, l'apprentissage pourrait se faire à l'extérieur des écoles tout en offrant aux jeunes personnes la dignité nécessaire pour favoriser leur affiliation sociale. Dans ce contexte, l'école ne pourrait pas être obligatoire comme elle l'est actuellement. À cet égard, je suggère, comme Illich (1971), qu'un système plus inclusif et équitable évite les mandats écrasants, comme l'obligation scolaire jusqu'à 18 ans. Il s'agit plutôt de créer un système qui permet à chacun·e d'explorer et d'apprendre librement. Bien sûr, ces politiques ne serviraient les fins attendues que si elles donnent accès aux ressources nécessaires pour que les individus puissent subvenir à leurs besoins et favoriser leur affiliation sociale. À cet égard, la présence d'un salaire minimum et de transferts sociaux qui permettent la subsistance et l'autonomie semblent incontournables.

BIBLIOGRAPHIE

- Abada, T., & Tenkorang, E. Y. (2009). Pursuit of university education among the children of immigrants in Canada: the roles of parental human capital and social capital. *Journal of Youth Studies, 12*(2), 185-207.
- Abbott, A. (2001). *Time matters. On theory and method*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Adams, G., Estrada-Villalta, S., Sullivan, D., & Markus, H. R. (2019). The psychology of neoliberalism and the neoliberalism of psychology. *Journal of Social Issues, 75*(1), 189-216.
- Aikens, N. L., & Barbarin, O. (2008). Socioeconomic differences in reading trajectories: The contribution of family, neighborhood, and school contexts. *Journal of Educational Psychology, 100*, 235-251.
- Alderson, P. (2016). The philosophy of critical realism and childhood studies. *Global Studies of Childhood, 6*(2), 199-210.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Horsey, C. S. (1997). From First Grade Forward: Early Foundations of High School Dropout. *Sociology of Education, 70*, 87-107.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Kabbani, N. (2001). The Dropout Process in Life Course Perspective: Early Risk Factors at Home and School. *Teachers College Record*(103), 760-822.
- Alivernini, F., & Lucidi, F. (2011). Relationship Between Social Context, Self-Efficacy, Motivation, Academic Achievement, and Intention to Drop Out of High School: A Longitudinal Study. *The Journal of Educational Research, 104*, 241-252.
- Alladatin, J., Borori, A., Gnanguenon, A., & Fonton, A. (2022). Évaluation d'impact des cantines scolaires sur les performances et la rétention scolaires au primaire: Cas du Bénin. *Revista Multidisciplinar, 4*(1), 171-196.
- Allaire, G. (2008). *Le décrochage scolaire en Ontario français: le point de vue des jeunes*. Ministère de l'éducation de l'Ontario.

- Allington, R. L., McGill-Franzen, A. M., & Schick, R. (1997). How administrators understand learning difficulties: A qualitative analysis. *Remedial and Special Education, 18*(3), 223-232.
- Alspaugh, J. W. (1998). The Relationship of School-to-School Transitions and School Size to High School Dropout Rates. *The High School Journal, 81*(3), 154-160.
- Altermatt, E. R., & Pomerantz, E. M. (2003). The development of competence-related and motivational beliefs: An investigation of similarity and influence among friends. *Journal of Education Psychology, 95*(1), 111-123.
- American Civil Liberties Union. (2024). *Juvenile Justice - School-to-Prison Pipeline*. Récupéré sur ACLU: <https://www.aclu.org/issues/juvenile-justice/juvenile-justice-school-prison-pipeline>
- Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology, 94*(4), 795-809.
- Andersen, I. G., & Jaeger, M. M. (2014). Cultural capital in context: heterogeneous returns to cultural capital across schooling environments. *Social Science Research, 50*, 177-188.
- Anderson, J. O., Rogers, W. T., Klinger, D. A., Ungerleider, C., Glickman, V., & Anderson, B. (2006). Student and School Correlates of mathematics achievement: Models of school performance based on Pan-Canadian student assessment. *Canadian Journal of Education, 29*(3), 706-730.
- Anderson, J., & Honneth, A. (2005). Autonomy, Vulnerability, Recognition, and Justice. Dans J. Christman, & J. Anderson, *Autonomy and the Challenges to Liberalism: New Essays* (pp. 127-149). New York.
- Anderson, S., & Ben Jafaar, S. (2007). Policy narrative for Ontario. Dans A. Chan, D. Fisher, & K. Rubenson, *The evolution of professionalism: Educational policy in the provinces and territories in Canada* (pp. 79-97). Vancouver: UBC Centre for Policy Studies in Higher Education and Training.
- Anisef, P., Brown, R., Phythian, K., Sweet, R., & Walters, D. (2010). Early School Leaving among Immigrants in Toronto Secondary Schools. *Canadian Review of Sociology, 47*(2), 103-128.
- Apple, M. (1971). The hidden curriculum and the nature of conflict. *Interchange, 2*, 27-40.

- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools, 45*(5), 369-386.
- Archambault, I., Janosz, M., Dupéré, V., Brault, M.-C., & Mc Andrew, M. (2017). Individual, social, and family factors associated with high school dropout among low-SES youth: Differential effects as a function of immigrant status. *British Journal of Educational Psychology, 87*(3), 456-477.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.-S., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence, 32*, 651-670.
- Archer, L., Hollingworth, S., & Halsall, A. (2007). 'University's not for Me – I'm a Nike Person': Urban, Working-Class Young People's Negotiations of 'Style', Identity and Educational Engagement. *Sociology, 41*(2), 219-237.
- Arcia, R. (2006). Achievement and Enrollment Status of Suspended Students: Outcomes in a Large, Multicultural School District. *Education and Urban Society, 38*, 359-369.
- Assemblée législative de la province de l'Ontario. (2006). *éducation (apprentissage jusqu'à l'âge de 18 ans) (Loi de 2006 modifiant la loi sur l')*, L.O. 2006, chap. 28 - *Projet de loi 52*. Toronto: Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Audas, R., & Willms, J. D. (2001). *Engagement and Dropping Out of School: A Life-Course Perspective*. Ottawa: Human Resources Development Canada.
- Aydemir, A., Chen, W.-H., & Corak, M. (2008). *Intergenerational Education Mobility Among Childre of Canadian Immigrants*. Ottawa: Statistics Canada.
- Azevedo, J. (2023). School Participation in Marginalization and School Dropout: The Case of Portugal. *Education Policy Analysis Archive, 31*(60), 1-23.
- Babchishin, L. K., & Romano, E. (2014). Evaluating the Frequency, Co-occurrence, and Psychosocial Correlates of Childhood Multiple Victimization. *Canadian Journal of Community Mental Health, 33*(2), 47-65.
- Bäckman, O., & Nilsson, A. (2011). Pathways to Social Exclusion - A Life-Course Study. *European Sociological Review, 27*(1), 107-123.

- Balas, G. (2012). *Lutter contre le décrochage scolaire. Vers une nouvelle action publique régionale*. Paris: Fondation Jean Jaurès.
- Balde, A., Sène, J., & McAndrew, M. (2011). *Portrait des jeunes Québécois originaires des Antilles et de l'Afrique subsaharienne: Secteur français*. Montréal: Chaire de Recherche du Canada sur l'Éducation et les Rapports Ethniques.
- Ball, A. (2009). Toward a Theory of Generative Change in Culturally and Linguistically Complex Classrooms. *American Education Research Journal*, 46(1), 45-72.
- Ball, S. J. (1997). Policy sociology and critical social research: A personal review of recent education policy and policy research. *British Educational Research Journal*, 23(1), 257-274.
- Ball, S. J. (1998). Big Policies/Small World: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34(2), 119-130.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18, 215-228.
- Ball, S. J., Vincent, C., Kemp, S., & Pietikainen, S. (2004). Middle class fractions, childcare and the 'relational' and 'normative' aspects of class practices. *The Sociological Review*, 52(4), 478-502.
- Ballarino, G., Bernardi, F., Requena, M., & Schadee, H. (2009). Persistent Inequalities? Expansion of Education and Class Inequality in Italy and Spain. *European Sociological Review*, 25(1), 123-138.
- Bansel, P., Davies, B., Laws, C., & Linnell, S. (2009). Bullies, bullying and power in the contexts of schooling. *British Journal of Sociology of Education*, 30(1), 59-69.
- Barger, M. M., Kim, E. M., Kuncel, N. R., & Pomerantz, E. M. (2019). The relation between parents' involvement in children's schooling and children's adjustment: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 145(9), 855-890.
- Barker, B., Kerr, T., Alfred, G. T., Fortin, M., Nguyen, P., Wood, E., & DeBeck, K. (2014). High prevalence of exposure to the child welfare system among street-involved youth in a Canadian setting: implications for policy and practice. *BMC Public Health*, 14, 197-204.

- Barrère, A. (2003). *Travailler à l'école: Que font les élève et les enseignants du secondaire?* Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Baskerville, D. (2021). Mattering; changing the narrative in secondary schools for youth who truant. *Journal of Youth Studies*, 24(6), 834-849.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 568-582.
- Bautier, E., & Rochex, J. -Y. (1997). Apprendre : des malentendus qui font la différence. Dans J. -P. Terrail, *La scolarisation de la France* (pp. 105-122). Paris: La Dispute.
- Bautier, É., Bonnéry, S., Terrail, J.-P., Bebi, A., Branca-Rosoff, S., & Lesort, B. (2002). *Décrochage scolaire: Genèse et logiques de parcours*. DPD / MEN.
- Beatty, A., Neisser, U., Trent, W. T., & Heubert, J. P. (2001). *Understanding Dropouts*. Washington, D.C: National Academy Press.
- Bélangier, N. (2019). Diversité et minorités au prisme de réformes éducatives. Approche comparative de la “Révolution du bon sens” en Ontario (Canada) et des “Écoles de demain” en Nouvelle-Zélande. *Éducation et Sociétés*, 2(44), pp. 113-129.
- Bélangier, N., & Turner, K. (2014). Le système d'éducation public en Ontario et l'école de langue française en situation minoritaire. D'une finalité à l'autre : de la formation des personnes à une formation axée sur l'économie de demain. *Bulletin de la CRCIE-5*, pp. 60-70.
- Belzil, C. (2004). Un modèle économétrique dynamique de l'abandon scolaire au Québec et en Ontario. *L'Actualité économique*, 80(2-3), 363-381.
- Benbenishty, R., & Astor, R. A. (2005). *School violence in context: Culture, Neighborhood, Family, School, and Gender*. New York: Oxford University Press.
- Bennett, P. W. (2020). *The state of the system: a reality check on Canada's schools*. Kingston: McGill-Queen's University Press.
- Beran, T. N., Hughes, G., & Lupart, J. (2009). A model of achievement and bullying: analyses of the Canadian National Longitudinal Survey of Children and Youth data. *Educational Research*, 50(1), 25-39.

- Bergen, E., Zuijien, T., Bishop, D., & Jong, P. F. (2016). Why are home literacy environment and children's reading skills associated? What parental skills reveal. *Reading Research Quarterly*, 52, 147-160.
- Berger, P., & Luckmann, T. (2018). *La construction sociale de la réalité*. Paris: Armand Colin.
- Bergeron, C., Dumas, A., & Savage, M. (2014). La réadaptation cardiaque en contexte de défavorisation matérielle et sociale. *Revue de l'Université de Moncton*, 43(1-2), 5-26.
- Bernard, P.-Y. (2011a). *Le décrochage scolaire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bernard, P.-Y. (2011b). Le décrochage des élèves du second degré : diversité des parcours, pluralité des expériences scolaires. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 44(4), 75-97.
- Bernard, P.-Y. (2015). La décrochage scolaire: la construction d'un problème public. *La Cahiers Dynamiques*, 1(63), 34-41.
- Bernard, P.-Y., & Michaut, C. (2014). "Marre de l'école": Les motifs de décrochage scolaire. *Notes du CREN*(17), 1-9.
- Bernardin, J. (2013). *Le rapport à l'école des élèves de milieux populaires*. Bruxelles: de boeck.
- Bernstein, B. (1960). Language and Social Class. *The British Journal of Sociology*, 11(3), 271-276.
- Bernstein, B. (1977). Class and Pedagogies: Visible and Invisible. Dans J. Karabel, & A. H. Halsey, *Power and Ideology in Education* (pp. 511-534). New York: Oxford University Press.
- Bernstein, B., & Henderson, D. (1969). Social Class Differences in the Relevance of Language to Socialization. *Sociology*, 3(1), 1-20.
- Bertaux, D. (1980). L'approche biographique: Sa validité méthodologique, ses potentialités. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 69, 197-225.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie*. Paris: Éditions Nathan.
- Bhaskar, R. (1989). *Reclaiming Reality: A Critical Introduction to Contemporary Philosophy*. New York: Verso.

- Bhaskar, R. (2008). *A Realist Theory of Science*. New York: Routledge.
- Bhaskar, R. (2009). *Scientific Realism and Human Emancipation*. New York: Routledge.
- Bhutta, A. T., Cleves, M. A., Casey, P. H., Cradock, M. M., & Anand, K. J. (2002). Cognitive and behavioral outcomes of school-aged children who were born preterm: a meta-analysis. *Journal of the American Medical Association*, 288(6), 728-737.
- Bianchi, S. M. (1984). Children's Progress Through School: A Research Note. *Sociology of Education*, 57, 184-192.
- Bidart, C. (2006). Le temps de la vie et les cheminements vers l'âge adulte. *Lien social et politique*(54), 51-63.
- Bizumic, B., Reynolds, K. J., Turner, J. C., Bromhead, D., & Subasic, E. (2009). The role of the group in individual functioning: school identification and the psychological well-being of staff and students. *Applied psychology*, 58(1), 171-192.
- Blake, J. J., Butler, B. R., Lewis, C. W., & Darensbourg, A. (2011). Unmasking the inequitable discipline experiences of urban Black girls: Implications for urban educational stakeholders. *Urban Review*, 43, 90-106.
- Blanchard, C., Pelletier, L., Otis, N., & Sharp, E. (2004). Rôle de l'autodétermination et des aptitudes scolaires dans la prédiction des absences scolaires et l'intention de décrocher. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 105-123.
- Blaya, C. (2010). Décrochage scolaire: Parents coupables, parents décrocheurs? *Informations sociales*, 5(161), 46-54.
- Blaya, C. (2012). Le décrochage scolaire dans les pays de l'OCDE. *Regards croisés sur l'économie*, 2(12), 69-80.
- Blaya, C., & Fortin, L. (2011). Les élèves français et québécois à risque de décrochage scolaire: comparaison entre les facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 40(1), 55-85.
- Blaya, C., & Hayden, C. (2003). *Construction sociale du refus de l'école : processus de non-scolarisation, de déscolarisation et de décrochage scolaire en France et en Angleterre*. Rapport de recherche pour la Direction de la Programmation et du Développement.

- Bloch, M.-C., & Gerde, B. (2002, novembre 3). Transe sécuritaire et décrochage scolaire. *Cahiers pédagogiques*. Récupéré sur <https://www.cahiers-pedagogiques.com/transe-securitaire-et-decrochage-scolaire/>
- Blondal, K. S., & Adalbjarnardottir, S. (2012). Student disengagement in relation to expected and unexpected educational pathways. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(1), 85-100.
- Blue, D., & Cook, J. E. (2004). High school dropouts: Can we reverse the stagnation in school graduation? *Study of High School Restructuring*, 1(2), 1-11.
- Blumer, H. (1954). What is wrong with social theory? *American Sociological Review*, 18, 3-10.
- Boissonneault, J., Michaud, J., Côté, D., Tremblay, C.-L., & Allaire, G. (2007). *L'abandon scolaire en Ontario français et perspectives d'avenir des jeunes*. Association Canadienne d'Éducation de Langue Française.
- Bonnéry, S. (2003). Le décrochage scolaire de l'intérieur: interaction de processus sociaux cognitifs, subjectifs et langagiers. *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, 1(36), 39-58.
- Bonnéry, S. (2004). Décrochage cognitif et décrochage scolaire. Dans D. Glasman, & F. Oeuvarard, *La déscolarisation* (pp. 135-149). Paris: La Dispute.
- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris: Dispute.
- Boudon, R. (1973). *L'Inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris: Armand Colin.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. *Revue française de sociologie*, 7(3), 325-347.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P. (1984). Espace social et genèse des "classes". *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 52-53, 3-14.
- Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris: Seuil.
- Bourdieu, P., & Champagne, P. (1992). Les exclus de l'intérieur. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 91-92, 71-75.

- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers*. Paris: Les Édition de Minuits.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bowlby, J. W., & McMullen, K. (2002). *At a Crossroads: First Results for the 18 to 20-Year-old Cohort of the Youth in Transition Survey*. Ottawa: Human Resources Development Canada, Statistics Canada.
- Bowman, L. J. (2005). Grade Retention: Is It a Help or Hindrance to Student Academic Success? *Preventing School Failure*, 49(3), 42-46.
- Boyd, M. (2002). Educational Attainments of Immigrant Offspring: Success or Segmented Assimilation? *The International Migration Review*, 36(4), 1037-1060.
- Breen, R., & Johnson, J. O. (2005). Inequality of Opportunity in Comparative Perspective: Recent Research on Educational Attainment and Social Mobility. *Annual Review of Sociology*, 31, 223-243.
- Brennan, R., Kim, J., Wenz-Gross, M., & Siperstein, G. (2001). The relative equitability of highstakes testing versus teacher-assigned grades: An analysis of the Massachusetts Comprehensive Assessment System (MCAS). *Harvard Educational Review*, 71(2), 173-216.
- Bretteville-Jensen, A. L., Burdzovic Andreas, J., Williams, J., & Heradstveit, O. (2024). Treatment of substance use disorders in adolescence and early school leaving. *Psychology of Addictive Behaviors*.
- Bridgeland, J. M., Dilulio Jr, J. J., & Burke Morison, K. (2006). *The Silent Epidemic. Perspectives of High School Dropouts*. Bill & Melinda Gates Foundation.
- British Columbia Ministry of Education. (2017). *Aboriginal report 2012/13–2016/17: How are we doing?*
- Broccolichi, S., & Ben Ayed, C. (1999). L'institution scolaire et la réussite de tous aujourd'hui : pourrait mieux faire. *Revue Française de Pédagogie*(129), 39-51.
- Brochu, J. P.-Y. (2016). *Understanding how the Student Success Strategy has developed and contributed to student outcomes in one Ontario district*. Toronto: Department of Leadership, Higher and Adult Education, Ontario Institute for Studies in Education.

- Brooks-Gunn, J., & Duncan, G. J. (1997). The Effects of Poverty on Children. *The Future of Children*, 7(2), 55-71.
- Brown, R. S. (2008). *The Grade 9 Cohort of Fall 2002: A Five-year Cohort Study, 2002-2007*. Toronto: Toronto District School Board.
- Browne, J. (2019, 09 16). Canada's High School Dropout Rates Are Staggeringly High, According To Studies. *Narcity*.
- Brownell, M. D., Roos, N. P., MacWilliam, L., Leclair, L., Ekuma, O., & Fransoo, R. (2010). Academic and Social Outcomes for High-Risk Youths in Manitoba. *Canadian Journal of Education*, 33(4), 804-836.
- Brownell, M., Roos, N., Fransoo, R., Guèvremont, A., MacWilliam, L., Derksen, S., . . . Sirski, M. (2004). *How Do Educational Outcomes Vary With Socioeconomic Status? Key Findings from the Manitoba Child Health Atlas 2004*. Winnipeg: Manitoba Centre for Health Policy.
- Bru, E., Stornes, T., Munthe, E., & Thuen, E. (2010). Students' perceptions of teacher support across the transition from primary to secondary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(6), 519-533.
- Brunila, K. (2014). The Rise of the Survival Discourse in an Era of Therapisation and Neoliberalism. *Education Inquiry*, 5(1).
- Bruno, F., Saujat, F., & Félix, C. (2017). L'évolution des approches du décrochage scolaire. *Carrefours de l'éducation*(43), 246-271.
- Bukowski, W. M., Dirks, M., Persram, R. J., Wright, L., & Infantino, E. (2020). Peer relations and socioeconomic status and inequality. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2020(173), 27-37.
- Burger, J. M., & Krueger, M. (2003). A Balanced Approach to High-Stakes Achievement Testing: An Analysis of the Literature With Policy Implications. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 7(4).
- Burgess, S., Greaves, E., Vignoles, A., & Wilson, D. (2014). What Parents Want: School Preferences and School Choice. *The Economic Journal*, 125(587), 1262-1289.

- Burton, P., Phipps, S., & Zhang, L. (2013). From parent to child: Emerging inequality in outcomes for children in Canada and the U.S. *Child Indicators Research*, 6(2), 363-400.
- Butler, A. (2014). Poverty and Adolescent Depressive Symptoms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 84(1), 82-94.
- Butler, A. (2019). Socioeconomic Inequality and Student Outcomes in Canadian Schools. Dans L. Volante, S. V. Schnepf, J. Jerrim, & D. A. Klinger, *Socioeconomic Inequality and Student Outcomes. Cross-National Trends, Policies, and Practices* (pp. 169-187). Singapore: Springer.
- Butterworth, P., & Leach, L. S. (2018). Early Onset of Distress Disorders and High-School Dropout: Prospective Evidence From a National Cohort of Australian Adolescents. *American Journal of Epidemiology*, 187(6), 1192-1198.
- Byrne, D. (1999). *Social Exclusion*. Buckingham: Open University Press.
- Cabinet du Premier Ministre. (2016, 05 03). *Communiqué: Le taux d'obtention de diplômes bat tous les records et s'établit à 85,5 p. 100*. Récupéré sur Ontario.ca: <https://news.ontario.ca/fr/release/38710/le-taux-dobtention-de-diplomes-bat-tous-les-records-et-setablit-a-855-p-100>
- Callahan, R. E. (1962). *Education and the cult of efficiency: A study of the social forces that have shaped the administration of public schools*. Chicago: University of Chicago Press.
- Camilleri-Cassar, F. (2014). Education strategies for social inclusion or marginalising the marginalised? *Journal of Youth Studies*, 17(2), 252-268.
- Canadian Council on Learning. (2009). *No "drop" in the bucket: the high cost of dropping out*. Canadian Council on Learning.
- Carel, H. (2023). Vulnerabilization and De-pathologization: Two Philosophical Suggestions. *Philosophy, Psychiatry, & Psychology*, 73-76.
- Carel, H., & Kidd, I. J. (2021). Institutional opacity, epistemic vulnerability, and institutional testimonial justice. *International Journal of Philosophical Studies*, 29(4), 473-496.

- Caro, D. H., McDonald, J. T., & Willms, J. D. (2009). Socio-economic Status and Academic Achievement Trajectories from Childhood to Adolescence. *Canadian Journal of Education*, 32(3), 558-590.
- Carroll, E., McCoy, S., & Mihut, G. (2022). Exploring cumulative disadvantage in early school leaving and planned post-school pathways among those identified with special educational needs in Irish primary schools. *British Educational Research Journal*, 48, 1065-1082.
- Castel, R. (1983). De la dangerosité au risque. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 47-48, 119-127.
- Castel, R. (1994). La dynamique des processus de marginalisation : de la vulnérabilité à la désaffiliation. *Cahiers de recherche sociologique*(22), 11-27.
- Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*. Paris: Fayard.
- Castel, R. (2000). The Roads to Disaffiliation: Insecure Work and Vulnerable Relationships. *International Journal of Urban and Regional Research*, 24(3), 519-535.
- Castel, R. (2010). Individu par excès, individu par défaut. Dans C. Le Bart, P. Corcuff, & F. De Singly, *L'individu aujourd'hui. Débats sociologiques et contrepoints philosophiques* (pp. 293-305). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Cataldi, E. F., Laird, J., & Kewal Ramani, A. (2009). *High school dropout and completion rates in the United States: 2007 (NCES 2009-064)*. Washington, DC: US Department of Education.
- Cederberg, M., & Hartsmar, N. (2013). Some aspects of early school leaving in Sweden, Denmark, Norway and Finland. *European Journal of Education*, 70(2), 378-389.
- Chan, O., Daudi, A., Ji, D., Wang, M., Steen, J. P., Parnian, P., . . . Wang, L. (2024). Cannabis Use During Adolescence and Young Adulthood and Academic Achievement: A Systematic Review and Meta-Analysis. *JAMA Pediatrics, Advance online publication*, e243674.
- Chapman, C., Laird, J., Ifill, N., & Kewal Ramani, A. (2010). *Trends in High School Dropout and Completion rates in the United States : 1972-2009*. National center of education statistics.

- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.
- Charmaz, K. (2008). Grounded Theory as an Emergent Method. Dans S. N. Hesse-Biber, & P. Leavy, *Handbook of Emergent Methods* (pp. 155-172). New York: The Guilford Press.
- Charton, L. (2009). Temps biologique, temps social. Pour une reconnaissance du concept de "biosociologie du temps". Dans L. Charton, & J. J. Lévy, *Génération et cycles de vie* (pp. 211-231). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Children's Defense Fund. (2017). *School Discipline Policies and the Cradle to Prison Pipeline®*. Children's Defense Fund.
- Chmielewski, A. K. (2014). An international comparison of achievement inequality in within- and between-school tracking systems. *American Journal of Education*, 120(3), 293-324.
- Chow, A., & Guppy, N. (2021). Intergenerational educational mobility over the past century in Canada. *Canadian Review of Sociology*, 58(3), 372-398.
- Christenson, S. L., Sinclair, M. F., Lehr, C. A., & Hurley, C. M. (2000). Promoting Successful School Completion. Dans D. Minke, & G. Bear, *Preventing School Problems-Promoting School Success: Strategies and Programs that Work* (pp. 377-420). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Christle, C. A., Jolivet, K., & Nelson, C. M. (2007). School characteristics related to high school dropout rates. *Remedial and Special Education*, 28(6), 325-339.
- City of Ottawa. (2024, 03 02). *Housing Services monthly HIFIS data*. Récupéré sur Open Ottawa: <https://open.ottawa.ca/datasets/ottawa::housing-services-monthly-hifis-data/explore?filters=eyJFYXRlIjpbMTcwNDI2NzIwMDAwMCwxNzA0MDY3MjAwMDAwXX0%3D>
- Clandfield, D., Curtis, B., Galabuzi, G.-E., San Vicente, A., Livingstone, D. W., & Smaller, H. (2014). *Restacking the Deck: Streaming by class, race and gender in Ontario schools*. Ottawa: Canadian Centre for Policy Alternatives.
- Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., & Vigdor, J. L. (2006). Teacher-student matching and the assessment of teacher effectiveness. *Journal of Human Resources*, 41, 778-820.

- Coffey, A. (2013). Relationships: The Key to Successful Transition from Primary to Secondary School? *Improving Schools*, 16(3), 261-271.
- Cohen, J. S., & Smerdon, B. A. (2009). Tightening the dropout tourniquet: Easing the transition from middle to high school. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 53(3), 177-184.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Teacher Education and Practice. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Cohen, M., & Besharov, D. J. (2002). *The Role of Career and Technical Education: Implications for the Federal Government*. Washington, DC: Office of Vocational and Adult Education,.
- Coleman, J. S. (1967, October 21). The Concept of Equality of Education Opportunity. *Report on Equality of Educational Opportunity*.
- Comaskey, B. T. (2015). *Maternal Mood and Anxiety Disorders and Child School Readiness: A Manitoba Population-Based Study*. Winnipeg: University of Manitoba.
- Connell, R. W. (1994). Poverty and Education. *Harvard Educational Review*, 64(2), 125-149.
- Coohey, C., Renner, L. M., Hua, L., Zhang, Y. J., & Whitney, S. D. (2011). Academic achievement despite child maltreatment: A longitudinal study. *Child Abuse & Neglect*, 35, 688-699.
- Corak, M. (2001). Are the Kids All Right? Intergenerational Mobility and Child Well-Being in Canada. *The Review of Economic Performance and Social Progress*, 1(1), 273-292.
- Cornell, D., Gregory, A., Huang, F., & Fan, X. (2013). Perceived prevalence of teasing and bullying predicts high school dropout rates. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 138-149.
- Costello, E. J., Egger, H., & Angold, A. (2005). 10-Year research update review: The epidemiology of child and adolescent psychiatric disorders: I. Methods and public health burden. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 44, 972-986.
- Costenbader, V., & Markson, S. (1998). School suspension: a study with secondary school students. *Journal of School Psychology*, 36(1), 59-82.

- Council of European Union. (2009). *Council Conclusion of the Education of Children with a Migrant Background*. Brussels: 2978th Education, Youth and Culture Council Meeting.
- Courtney, M. E., Dworsky, A. L., Cusick, G. R., Havlicek, J., & Perez, A. (2011). Midwest Evaluation of the Adult Functioning of Former Foster Youth: outcomes at age 21. *Chapin Hall Research Collection*. Récupéré sur <https://www.chapinhall.org/research/midwest-evaluation-of-the-adult-functioning-of-former-foster-youth/>
- Courtney, M., Dworsky, A., Cusick, G., Keller, T., Havlicek, J., & Bost, N. (2005). *Midwest Evaluation of the Adult Functioning of Former Foster Youth: Outcomes at Age 19*. Chicago: Chapin Hall at the University of Chicago.
- Craig, W. M., & McCuaig-Edge, H. (2011). Bullying and fighting. Dans J. Freeman, M. King, W. Pickett, W. Craig, F. Elgar, I. Janssen, & D. A. Klinger, *The health of young people in Canada: A mental health focus* (pp. 167-183). Ottawa: Public Health Agency of Canada.
- Creemers, B. P., & Reezigt, G. J. (1999). The Concept of Vision in Educational Effectiveness Theory and Research. *Learning Environments Research*, 2(2), 107-135.
- Croninger, R. G., & Lee, V. E. (2001). Social Capital and Dropping Out of High School: Benefits to At-Risk Students of Teachers' Support and Guidance. *Teachers College Record*, 103(4), 548-581.
- Crosnoe, R., Cavanagh, S., & Elder, G. H. (2003). Adolescent friendships as academic resources: The intersection of friendship, race, and school disadvantage. *Sociological Perspectives*, 46, 331-352.
- Crosnoe, R., Reigle-Crumb, C., & Muller, C. (2007). Gender, Self-Perception, and Academic Problems in High School. *Soc Probl*, 54(1), 118-138.
- Cummings, J., Pepler, D. J., Mishna, F., & Craig, W. M. (2006). Bullying and victimization among children with exceptionalities. *Exceptionality Education Canada*, 16, 193-222.
- Cyr, K., Clément, M. -E., & Chamberland, C. (2014). Lifetime prevalence of multiple victimizations and its impact on children's mental health. *Journal of Interpersonal Violence*, 29(4), 616-634.

- Daniel, Y., & Bondy, K. (2008). Safe Schools and Zero Tolerance: Policy, Program and Practice in Ontario. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*(70), 1-20.
- Davaillon, A., & Nauze-Fichet, E. (2004). Les trajectoires scolaires des enfants « pauvres ». *Éducation & formations*(70), 41-63.
- Davidson, A. L. (2003). La réforme Harris et la professionnalisation de l'enseignement en Ontario : un processus controversé. Dans H. Duchesne, *Recherche en éducation francophone en milieu minoritaire : regards croisés sur une réalité mouvante* (pp. 147-173). Winnipeg: Presses universitaires de St-Boniface.
- Davies, B. (2011). Bullies as guardians of the moral order or and ethic of truths? *Children & Society*, 25(4), 278-286.
- Davies, B., & Bansel, P. (2007). Neoliberalism and education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20, 247-259.
- Davies, S., & Guppy, N. (1997). Globalization and educational reforms in Anglo-American. *Comparative Education Review*, 41, 435-459.
- Davis, T. E., & Banks, S. G. (2019). "Do I Belong Here?" School Dropout. Dans D. Capuzzi, & D. R. Gross, *Youth at Risk: A Prevention Resource for Counselors, Teachers, and Parents* (Vol. 399, pp. 399-424). Alexandria: American Counseling Association.
- de Coninck, F., & Godard, F. (1990). L'approche biographique à l'épreuve de l'interprétation. Les formes temporelles de la causalité. *Revue française de sociologie*, 31(1), 25-53.
- de Gaulegac, V., & Taboada Léonetti, I. (1994). *La lutte des places. Insertion et désinsertion*. Paris: Hommes et perspectives.
- de Hooge, I. E., Breugelmans, S. M., Wagemans, F. M., & Zeelenberg, M. (2018). To social side of shame: approach versus withdrawal. *Cognition and Emotion*, 1-7.
- de Monchy, M., Pijl, S. J., & Zandberg, T. (2004). Discrepancies in judging social inclusion and bullying of pupils with behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education*, 19(3), 317-330.

- De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W., & Maassen van den Brink, H. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educaiton Research Review*, 10, 13-28.
- Dean, J. C. (2022). *Marginalization and Alternative Education in Ontario: Exploring Student Experiences in the City of Peterborough*. Peterborough: Trent University.
- Dearing, E., McCartney, K., & Taylor, B. (2006). Within-child Associations between Family Income and Internalizing and Externalizing Problems. *Development Psychology*, 42(2), 237-252.
- Debardieux, É. (2015). Du "climat scolaire": définitions, effets et politiques publiques. *Éducation & formations*, 88-89(01), 11-27.
- DeCuir-Gunby, J., & Williams-Johnson, M. (2014). The influence of culture on emotions: Implications for education. Dans R. Pekrun, & L. Linnenbrink-Garcia, *International handbook of emotions in education* (pp. 539-557). New York: Routledge.
- Dei, G. J. (2008). Schooling as community: Race, schooling, and the education of African Youth. *Journal of Black Studies*, 38(3), 346-366.
- Dei, G. J. (2015). Reflection on "Dropping Out" of School: Meeting the challenge of youth engagement. *Education Canada*, 55(2), 13-17.
- Deil-Amen, R., & DeLuca, S. (2010). The Underserved Third: How Our Educational Structures Populate an Educational Underclass. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 15(1-2), 27-50.
- Demazière, D., & Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques*. Paris: Éditions Nathan.
- Demba, J. (2010). *La face subjective de l'échec scolaire: Récits d'élèves gabonais du secondaire*. Québec: Université Laval.
- Desjardins, S., Ahlburg, D. A., & McCall, B. (2006). The effects of interrupted enrollment on graduation from college: Racial, income, and ability differences. *Economics of Education Review*, 25(6), 575-590.
- Di Giovanni, A., & Parker, L. (2024). Is it a Choice? Examining Neoliberal Influences in Three Ontario Education Reforms. *Critical Education*, 15(2), 52-74.

- Diallo, T. M., & Fall, M. (2021). Droit à l'éducation de l'enfant : une mise en perspective à travers la question de l'abandon scolaire au Sénégal. *The Journal of Quality in Education*, 11(17), 186-203.
- Dixson, D. D. (2019). Hope into action: How clusters of hope relate to success-oriented behavior in school. *Psychology in the Schools*, 56(9), 1493-1511.
- Donizetti Pereira Leite, C., & Christofolletti, R. (2018). Childhood and education: between medicalization and subjectivation processes in school. *Foro de Educación*, 16(24), 113-123.
- Doray, P. (2024). Les parcours scolaires et l'individualisation sociale. Dans P. Doray, B. Laplante, P. C. Kamanzi, & A. Pilote, *Enseignement supérieur et inégalités sociales: Entre politiques publiques et parcours éducatifs* (pp. 73-98). Montréal: Presses de l'Université du Québec.
- Doray, P., Picard, F., Trottier, C., & Groleau, A. (2009). *Les parcours éducatifs et scolaires: quelques balises conceptuelles*. Montréal: Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Dorn, S. (1996). *Creating the dropout: an institutional and social history of school failure*. Wesport: Praeger.
- Douat, É. (2016). La place des « indésirables ». Pratiques et effets de l'exclusion dans les établissements de secteurs populaires. *Espaces et sociétés*, 3(166), 31-45.
- Du Bois-Reymond, M., & Lopez Blasco, A. (2003). Yo-yo transitions and misleading trajectories: Towards integrated transition policies for young adults in Europe. Dans A. Lopez Blanco, W. Mc Neish, & A. Walthers, *Young, people and contradictions of inclusion. Towards integrated transition policies in Europe* (pp. 19-42). Bristol: Policy Press.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil.
- Dubet, F. (2000). L'égalité et le mérite dans l'école démocratique de masse. *L'Année sociologique. Troisième série.*, 50(2), 383-408.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: Le Seuil.
- Dubet, F. (2004a). *L'école des chances. Qu'est ce qu'une école juste?* Paris: Seuil.

- Dubet, F. (2004b). Pourquoi rester "classique"? *Revue du MAUSS*, 2(24), 219-232.
- Dubet, F. (2013). Le néolibéralisme, bouc émissaire du malaise scolaire. *Projet*, 2(333), 13-21.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996a). Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école. *Revue française de sociologie*, 37(4), 511-535.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996b). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil.
- Dubet, F., Lebon, F., & de Linarès, C. (2008). Sociologie de l'expérience sociale. *Presses de Sciences Po | "Agora débats/jeunesses"*, 3(49), 4-13.
- Dumais, S. (2002). Cultural Capital, Gender, and School Success: The Role of Habitus. *Sociology of Education*, 44-68.
- Dumais, S. (2006). Elementary school students' extracurricular activities: The effects of participation on achievement and teachers' evaluations. *Sociological Spectrum: Mid-South Sociological Association*, 26(2), 117-147.
- Dumas, A., Bergeron, C., & Savage, M. (2015). Position sociale et style de vie. La variation sociale des pratiques de santé après un incident cardiaque. *Recherches sociographiques*, 56(2-3), 437-461.
- Dumas, A., Savage, M., & Stuart, S. (2014). Understanding anti-normative lifestyles: Underprivileged men's lives after a heart incident. *Health: an Interdisciplinary Journal for the Social Study of Health, Illness and Medicine*, 18(5), 458-475.
- Dumas, M. J. (2016). Against the dark: Antiblackness in education policy and discourse. *Theory into Practice*, 55(1), 11-19.
- Dumbrill, G. C. (2003). Child Welfare: AOP's Nemesis? Dans W. Shera, *Emerging Perspectives on Anti-Oppressive Practice* (pp. 101-119). Toronto: Canadian Scholars' Press Inc.
- Duncan, G. J., & Brooks-Gunn, J. (2000). Family Poverty, Welfare Reform and Child Development. *Child Development*, 71, 188-196.
- Duncan-Andrare, J. M., & Morrell, E. (2008). *The Art of... Critical Pedagogy: Possibilities for Moving from Theory to Practice in Urban Schools*. New York: Peter Lang.

- Dunn, J. (2004). *Children's friendships: The beginnings of intimacy*. Oxford: Blackwell.
- Dupéré, V., Leventhal, T., Dion, E., Crosnoe, R., Archambault, I., & Janosz, M. (2015). Stressors and Turning Points in High School and Dropout: A Stress Process, Life Course Framework. *Review of Educational Research, 85*(4), 591–629.
- Durkheim, É. (1925). *L'éducation morale*. Paris: Presse Universitaire de France.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les Inégalités Sociales à l'École. Genèse et Mythes*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2009). Schools, Academic Motivation, and Stage-Environment Fit. Dans R. M. Lerner, & L. Steinberg, *Handbook of Adolescent Psychology* (pp. 404-434). New York: John Wiley & Sons.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Miller Buchanan, C., Reuman, D., Flanagan, C., & MacIver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist, 48*, 90-101.
- Edgerton, J., Peter, T., & Roberts, L. W. (2014). Gendered Habitus and Gender Differences in Academic Achievement. *Alberta Journal of Educational Research, 60*(1), 182-212.
- Eisenberg, M. E., Neumark-Sztainer, D., & Perry, C. L. (2003). Peer harassment, school connectedness, and academic achievement. *Journal of School Health, 73*, 311-316.
- Elgar, F. J., McGrath, P. J., Waschbusch, D. A., Stewart, S. H., & Curtis, L. J. (2004). Mutual influences on maternal depression and child adjustment problems. *Clinical Psychology Review, 24*(4), 441-459.
- Ellemers, N., Wilke, H., & Knippenberg, A. V. (1993). Effects of the legitimacy of low group or individual status on individual and collective status-enhancement strategies. *Journal of Personality and Social Psychology, 64*, 766-778.
- England, M. J., & Sim, L. J. (2009). *Depression in Parents, Parenting, and Children: Opportunities*. Washington, D.C.: The National Academies Press.
- Englund, M. M., Egeland, B., & Collins, W. A. (2008). Exceptions to High School Dropout Predictions in a Low-Income Sample: Do Adults Make a Difference? *Journal of Social Issues, 64*(1), 77-94.

- Entwisle, D. R., Alexander, K. L., & Steffel Olson, L. (1997). *Children, Schools, & Inequality*. New York: Westview Press.
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L., & Steffel Olson, L. (2004). Temporary As Compared to Permanent High School Dropout. *Social Forces*, 82(3), 1181-1205.
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L., & Steffel Olson, L. (2007). Early Schooling: The Handicap of Being Poor and Male. *Sociology of Education*, 80, 114-138.
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L., & Steffle-Olson, L. (2005). Urban teenagers work and dropout. *Youth Society*, 37(3), 3-31.
- Erikson, R. (2016). Is it enough to be bright? Parental background, cognitive ability, and educational attainment. *European Societies*, 18(2), 117-135.
- Esposito, C. (1999). Learning in Urban Blight: School Climate and Its Effects on the School Performance of Urban, Minority, Low-Income Children. *School Psychology Review*, 28(3), 365-377.
- Esposito, T. (2012). *From initial maltreatment investigation: Exploring the placement trajectories of children in the Quebec child protection system*. Montreal: McGill University.
- Esterle-Hebidel, M. (2006). Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports de recherches récentes. *Déviance et Société*, 30(1), 41-65.
- Esterle-Hedibel, M. (2003). Des élèves qui n'en sont plus ; les arrêts de scolarité avant 16 ans. *Les sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle*, 36(1), 15-38.
- European Council. (2006a). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning. *Official Journal of the European Union*(394), 10-18.
- European Council. (2006b). *Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training*. Brussels: European Council.
- European Council. (2007). *Schools for the 21st Century*. Brussels: European Council.
- Eysenck, H. J. (1973). The development of personality and its relation to learning. *Melbourne Studies in Education*, 20(1), 134-181.

- Fall, A. M., & Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of adolescence*, 35(4), 787-798.
- Fallon, B., & Van Wert, M. (2017). *Poverty and Ontario's Child Welfare Involved Population*. Toronto: Canadian Child Welfare Research Portal.
- Farkas, G. (2018). Family, Schooling, and Cultural Capital. Dans B. Schneider, *Handbook of the Sociology of Education in the 21st Century* (pp. 3-38). Switzerland: Springer.
- Farmer, P. (2005). *Pathologies of power: Health, human rights, and the new war on the poor*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Farrugia, D., Smyth, J., & Harrison, T. (2016). Moral Distinctions and Structural Inequality: Homeless Youth Salvaging the Self. *The Sociological Review*, 64(2), 238-255.
- Faubert, B. (2012). A Literature Review of School Practices to Overcome School Failure. *OECD Education Working Papers, No.68*.
- Faubert, B. (2016). The Expense Tied to Secondary School Failure: The Case of Ontario. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*(181), 1-37.
- Featherstone, B. (2016). Telling different stories about poverty, inequality, child abuse and neglect. *Families, Relationships and Societies*, 5, 147-153.
- Feir, D. L. (2016). The Intergenerational Effects of Residential Schools on Children's Educational Experiences in Ontario and Canada's Western Provinces. *The International Indigenous Policy Journal*, 7(3). doi:10.18584/iipj.2016.7.3.5
- Ferguson, B., Tilleczek, K., Boydell, K., & Rummens, J. A. (2005). *Early School Leavers: Understanding the Lived Reality of Student Disengagement from Secondary School*. Toronto: Community Health Systems Resource Group, The Hospital for Sick Children.
- Ferguson, H. B., & Wolkow, K. (2012). Educating children and youth in care: A review of barriers to school progress and strategies for change. *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1143-1149.
- Ferguson, S. J., & Zhao, J. (2011). *Scolarité au Canada : niveau de scolarité, domaine d'études et lieu des études*. Ottawa: Statistique Canada.

- Fergusson, D. M., Horwood, L. J., & Beauvais, A. L. (2003). Cannabis and educational achievement. *Addiction, 98*(12), 1681-1692.
- Fernandes-Alcantara, A. (2012). *Vulnerable Youth: Background and Policies*. Washington, DC: Congressional Research Service.
- Ferrarese, E. (2016). "The Vulnerable and the Political: On the Seeming Impossibility of Thinking Vulnerability and the Political Together and Its Consequences. *Critical Horizons, 17*(2), 224-239.
- Feyfant, A. (2011). Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire. *Dossier d'actualité Veille et Analyses*(63), 1-14.
- Feyfant, A. (2013). Le parcours à l'école primaire du décrocheur : revue de littérature sur la notion d'enfant à risque de décrochage. *Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation, 1*-12.
- Fiel, J. E. (2020). Great Equalizer or Great Selector? Reconsidering Education as a Moderator of Intergenerational Transmissions. *Sociology of Education, 1*-19.
- Figlio, D., Autor, D., Karbownik, J., Roth, J., & Wasserman, M. (2019). Family disadvantage and the gender gap in behavioral and educational outcomes. *American Economic Journal: Applied Economics, 11*(3), 338-381.
- Findlay, J. (2007). *We are your sons and daughters: The child advocate's report on the quality of care of 3 children's aid societies*. Toronto, ON: Office of Child and Family Service Advocacy.
- Finkelstein, A., Taubman, S., Wright, B., Bernstein, M., Gruber, J., Newhouse, J. P., . . . Oregon Health Study Group. (2012). The Oregon health insurance experiment: Evidence from the first year. *Quarterly Journal of Economics, 127*(3), 1057-1106.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing From School. *Review of Educational Research, 59*(2), 117-142.
- Finn, J. D., Gerber, S. B., & Boyd-Zaharias, J. (2005). Small Classes in the Early Grades, Academic Achievement, and Graduating From High School. *Journal of Educational Psychology, 97*(2), 214-223.

- Finn, J., Nybell, L., & Shook, J. (2010). The Meaning and Making of Childhood in the Era of Globalization: Challenges for Social Work. *Children and Youth Services Review*, 32(2), 246-254.
- Finnie, R. (2012). Access to post-secondary education: The importance of culture. *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1161-1170.
- Finnie, R., Childs, S., & Wismer, A. (2011). *Access to post-secondary education among under-represented and minority groups: measuring the gaps, assessing the causes*. Ottawa: Education Policy Research Initiative, UOttawa.
- Fitzpatrick, S. (2005). Explaining Homelessness: a Critical Realist Perspective. *Housing, Theory and Society*, 22(1), 1-17.
- Flaspohler, P. D., Elfstrom, J. L., Vanderzee, K. L., & Sink, H. E. (2009). Stand by me: The effects of peer and teacher support in mitigating the impact of bullying on quality of life. *Psychology in the Schools*, 46, 636-649.
- Flecha, R., & Soler, M. (2013). Turning Difficulties into Possibilities: Engaging Roma Families and Students in School through Dialogic Learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451-465.
- Flemmen, M., Jarness, V., & Rosenlund, L. (2018). Social space and cultural class divisions: the formes of capital and contemporary lifestyle differentiation. *The British Journal of Sociology*, 69(1), 124-153.
- Fletcher, A. J. (2017). Applying critical realism in qualitative research: methodology meets method. *International Journal of Social Research Methodology*, 20(2), 181-194.
- Flores, S. M., Salum, G. A., & Manfro, G. G. (2014). Dysfunctional family environments and childhood psychopathology: the role of psychiatric comorbidity. *Trends in Psychiatry and Psychotherapy*, 36(3), 147-151.
- Forquin, J. C. (1982). L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires : inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale. *Revue française de pédagogie*, 59, 52-71.
- Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Potvin, P., & Royer, E. (2013). A multidimensional model of school dropout from an 8-year longitudinal study in a general high school population. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 563-583.

- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, E., & Joly, J. (2006). Typology of Students at Risk of Dropping Out of School : Description by Personal, Family and School Factors. *European Journal of Psychology of Education, 4*(21), 363-383.
- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., & Potvin, P. (2005). Facteurs personnels, scolaires et familiaux différenciant les garçons en problèmes de comportement du secondaire qui ont décroché ou non de l'école. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 8*(2), 79-88.
- Fortin, L., Royer, E., Marcotte, D., Potvin, P., & Yergeau, E. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement, 3*(36), 219-231.
- Foster, J. B. (2011). Education and the Structural Crisis of Capital: the U.S. Case. *Monthly Review, 63*(3), 6-37.
- Foucault, M. (1979). *Naissance de la biopolitique. Cours au collège de France (1978-1979)*. Paris: Gallimard.
- Francis, B. (2006). Heroes or zeroes? The discursive positioning of 'underachieving boys' in English neo-liberal education policy. *Journal of Educational Policy, 21*(2), 187-200.
- Francis, B., & Hey, V. (2009). Talking back to power: snowballs in hell and the imperative of insisting on structural explanations. *Gender and Education, 21*(2), 225-232.
- Francis, B., & Skelton, C. (2005). *Reassessing Gender and Achievement*. London: Routledge.
- Francis, B., & Wong, B. (2013). *What is preventing social mobility? A review of the evidence*. Leicester: Association of School and College Leaders.
- Franklin, C., & Streeter, C. L. (1995). Assessment of middle class youth at-risk to dropout : school, psychologist and family correlates. *Children and Youth Services Review*(17), 433-448.
- Fransoo, R. R., Roos, N. P., Martens, P. J., Heaman, M., expurgé, & Chateau, D. (2008). How health status affects progress and performance in school: a population-based study. *Canadian Journal of Public Health, 99*(4), 344-349.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). Social engagement: Potential of the concept, state of evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59-109.

- Freeman, J. G., King, M., Pickett, W., Craig, W., Elgar, F., Janssen, I., & Klinger, D. (2011). *The health of Canada's young people: A mental health focus*. Ottawa: Public Health Agency of Canada.
- Freeman, J., Yell, M. L., Shriner, J. G., & Katsiyannis, A. (2019). Federal Policy on Improving Outcomes for Students With Emotional and Behavioral Disorders: Past, Present, and Future. *Behavioral Disorders, 44*(2), 97-106.
- Freiberg, J. H., & Lamb, S. M. (2009). Dimensions of Person-Centered Classroom Management. *Theory Into Practice*(105), 99-105.
- Freire, S., Carvalho, C., Freire, A., Azevedo, M., & Oliveira, T. (2009). Identity Construction through Schooling: listening to students' voices. *European Educational Research Journal, 8*(1), 80-88.
- Frenette, M., & Chan, P. C. (2015). *D'où proviennent les différences entre les résultats scolaires des élèves des écoles secondaires publiques et ceux des élèves des écoles secondaires privées*. Ottawa: Statistique Canada.
- Furlong, A. (2013). Marginalized Youth in Education: Social and Cultural Dimensions of Exclusion in Canada and the United Kingdom. Dans K. Tilleczek, & H. B. Ferguson, *Youth, Education, and Marginality: Local and Global Expressions* (p. 137). Toronto: The Hospital for Sick Children.
- Furlong, A., & Cartmel, F. (2007). *Young People and Social Change. New Perspectives*. New York: Open University Press.
- Galland, O. (2022). *Sociologie de la jeunesse*. Malakoff: Armand Colin.
- Galton, M., & Morrisson, I. (2000). Transfer and transition in English schools: reviewing the evidence. *International Journal of Educational Research, 33*(4), 341-363.
- Galton, M., Gray, J., Ruddock, J., Berry, M., Demetriou, H., Edwards, J., . . . Charles, M. (2003). *Transfer and Transitions in the Middle Years of Schooling (7-14): Continuities and Discontinuities in Learning*. Queen's Printer: Department for Education and Skills.
- García-Carrión, R., Molina-Luque, F., & Molina Roldán, S. (2017). How do vulnerable youth complete secondary education? The key role of families and the community. *Journal of Youth Studies, 1*-16. doi:10.1080/13676261.2017.1406660

- Garrau, M. (2013). Regards croisés sur la vulnérabilité. "Anthropologie conjonctive" et épistémologie du dialogue. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 13, 141-166.
- Garrau, M. (2018). *Politiques de la vulnérabilité*. Paris: CNRS éditions.
- Garriga, A., & Martínez-Lucena, J. (2018). Growing up in a single mother family and student's tardiness: A cross-national study exploring the moderating role of family resources. *Journal of Divorce & Remarriage*, 59(1), 1-24.
- Gaudet, S. (2013). Comprendre les parcours de vie : une lecture au carrefour du singulier et du social. Dans S. Gaudet, N. Burlone, & M. Lévesque, *Repenser la famille et ses transitions. Repenser les politiques publiques*. (pp. 15-50). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Gaudet, S., & Robert, D. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative. Du questionnement à la rédaction scientifique*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Geay, B. (2003). Du « cancre » au « sauvageon ». Les conditions institutionnelles de diffusion des politiques « d'insertion » et de « tolérance zéro ». *Actes de la recherche en sciences sociales*(4), 21-31.
- Geay, B., & Meunier, A. (2003). Enjeux et usages de la "déscolarisation". *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 2, 7-19.
- Gennetian, L. A., Castells, N., & Morris, P. A. (2010). Meeting the Basic Needs of Children: Does Income Matter? *Children and Youth Services Review*, 32, 1138-1148.
- George, R. C., Maier, R., & Robson, K. (2020). Ignoring race: a comparative analysis of education policy in British Columbia and Ontario. *Race Ethnicity and Education*, 23(2), 159-179.
- Gesthuizen, M., Solga, H., & Künster, R. (2011). Context matters: Economic marginalization of low-educated workers in cross-national perspective. *European Sociological Review*, 27, 264-280.
- Gibbs, B. G., & Heaton, T. B. (2014). Drop out from primary to secondary school in Mexico: A life course perspective. *International Journal of Education Development*, 36, 63-71.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.

- Gidney, R. D. (2002). *From Hope to Harris: The reshaping of Ontario's schools*. Toronto: University of Toronto Press.
- Gillies, V., & Robinson, Y. (2012). 'Including' while Excluding: Race, Class and Behaviour Support Units. *Race, Ethnicity, and Education*, 15(2), 157-174.
- Giraud, O., & Rey, F. (2019). Comparer les Zones grises. Dans M.-C. Bureau, A. Corsani, O. Giraud, F. Rey, & C. Tasset, *Les zones grises des relations de travail et d'emploi : un dictionnaire sociologique* (pp. 49-60). Buenos Aires: Teseo. Récupéré sur Teseopress: <https://www.teseopress.com/dictionnaire/chapter/comparer-les-zones-grises/>
- Giroux, H. (1983). Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: a critical analysis. *Harvard Educational Review*, 53(3), 257-293.
- Gisquet, I. (2015). Le compagnon d'activité au service de la réussite des élèves en rupture scolaire. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 4(72), 167-182.
- Gitschthaler, M., & van Praag, L. (2018). Rethinking transition: What happens when young people leave school early? *European Journal of Education, Research, Development and Policy*, 53(4), 447-451.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. New Brunswick: AldineTransaction.
- Glasman, D. (2011). *Le décrochage scolaire*. Paris: Presses universitaires de France.
- Glasman, D., & Oeuvarard, F. (2011). *La déscolarisation*. Paris: La Dispute.
- Glevarec, H. (2021). L'"espace" social selon P. Bourdieu. Les fondements d'une figuration de la société et d'une interprétation des pratiques culturelles. *L'Année sociologique*, 71(1), 223-266.
- Glew, G. M., Fan, M., Katon, W., Rivara, F. P., & Kemic, M. A. (2005). Bullying, psychosocial adjustment, and academic performance in elementary school. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 159, 1026-1031.
- Glick, J. E., & Hohmann-Marriott, B. (2007). Academic Performance of Young Children in Immigrant Families: The Significance of Race, Ethnicity, and National Origins. *International Migration Review*, 41(2), 371-402.

- Goffman, E. (1951). Symbols of Class Status. *The British Journal of Sociology*, 2(4), 294-304.
- Goffman, E. (1975). *Stigmaté: Les usages sociaux des handicaps*. Paris: Les éditions de minuit.
- González-Rodríguez, D., Vieira, M.-J., & Vidal, J. (2019). Factors that influence early school leaving: a comprehensive model. *Educational Research*, 61(2), 214-230.
- Goodman, L. A., Fels Smyth, K., Borges, A. M., & Singer, R. (2009). When Crises Collide: How Intimate Partner Violence and Poverty Intersect to Shape Women's Mental Health and Coping? *Trauma Violence Abuse*, 10(4), 306-329.
- Gorski, P. (2009). Social 'Mechanisms' and Comparative-Historical Sociology: A Critical Realist Proposal. Dans B. Wittrock, & P. Hedström, *Frontiers of Sociology* (pp. 147-194). Boston: Brill.
- Gorski, P. (2013). What is Critical Realism? And Why Should You Care? *Contemporary Sociology*, 42(5), 658-670.
- Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A. A., & Gottfredson, N. C. (2005). School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42, 412-444.
- Goux, D., & Maurin, É. (1997). Démocratisation de l'école et persistance des inégalités. *Économie et Statistique*(306), 27-39.
- Graham, S., & Bellmore, A. D. (2007). Peer victimization and mental health during early adolescence. *Theory Into Practice*, 46(2), 138-146.
- Grazia, V., Molinari, L., & Mameli, C. (2024). Contrasting school dropout: The protective role of perceived teacher justice. *Learning and Instruction*, 89, 101826.
- Gregory, A., Skiba, R., & Noguera, P. (2010). The achievement gap and the discipline gap: Two sides of the same coin? *Educational Researcher*, 39(1), 59-68.
- Griffin, C. (2005). Whatever happened to the (likely) lads? 'Learning to Labour' 25 years on. *British Journal of Sociology of Education*, 6(2), 291-297.

- Grimault-Leprince, A. (2014). Réguler les désordres au collège. Pourquoi la coopération entre enseignants et conseillers principaux d'éducation est-elle problématique? *Recherches et éducatives*, 11, 51-65.
- Gross, N. (2018). The Structure of Causal Chains. *Sociological Theory*, 36(4), 343-367.
- Grossetti, M. (2006). L'imprévisibilité dans les parcours sociaux. *Cahiers internationaux de sociologie*, 120(1), 5-28.
- Grothaus, T. (2013). School counselors serving students with disruptive behavior disorders. *American School Counselor Association*, 16(4), 245-255.
- Guay, F., & Talbot, D. (2010). *La motivation en première et deuxième année du primaire: Une analyse en fonction du genre et du statut socioéconomique*. Québec: Institut de la statistique du Québec.
- Guérin, J., Pasco, D., & Riff, J. (2008). Activités dissimulée et publique d'un élève décrocheur en mathématiques. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*(41), 63-82.
- Guigue, M. (2013). L'émergence d'expériences locales, enjeux pour les institutions et pour les acteurs. Dans G. Boudesseul, *Du décrochage à la réussite scolaire. Expériences françaises et internationales* (pp. 39-52). Paris: L'Harmattan.
- Gunewardena, N. (2009). Pathologizing Poverty: Structural Forces versus Personal Deficit Theories in the Feminization of Poverty. *Journal of Educational Controversy*, 4(1), Article 5.
- Gypen, L., Vanderfaeillen, J., De Maeyer, S., Belenger, L., & Van Holen, F. (2017). Outcomes of children who grew up in foster care: Systematic-review. *Children and Youth Services Review*, 76, 74-83.
- Hache, É. (2007a). Néolibéralisme et responsabilité. *Raisons politiques*, 4(28), 5-9.
- Hache, É. (2007b). La responsabilité, une technique de gouvernementalité néolibérale? *Raisons politiques*, 4(28), 49-65.
- Hallam, S., & Ireson, J. (2007). Secondary school pupils' satisfaction with their ability grouping placements. *British Educational Research Journal*, 33(1), 27-45.

- Hallinan, M. T. (2008). Teacher Influence on Students' Attachment to School. *Sociology of Education, 81*(3), 271-283.
- Hanewald, R. (2013). Transition between primary and secondary school: Why it is important and how it can be supported. *Australian Journal of Teacher Education, 38*(1), 62-74.
- Hango, D., & de Broucker, P. (2007). *Education-to-Labour Market Pathways of Canadian Youth: Findings from the Youth in Transition Survey*. Canadian Policy Research Networks. Ottawa: Statistics Canada.
- Hardre, P. L., & Reeve, J. M. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of Educational Psychology, 95*(2), 347-356.
- Harris, P., Smith, B., & Harris, J. (2011). *The Myths of Standardized Tests: Why They Don't Tell You What You Think They Do*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Hart, C. S., & Brando, N. (2018). A capability approach to children's well-being, agency and participatory rights in education. *European Journal of Education, 53*(3), 293-309.
- Hartas, D. (2011). Families' socio-economic backgrounds matter: Socio-economic factors, home learning and young children's language, literacy and social outcomes. *British Educational Research Journal, 37*(6), 893-914.
- Hayden, C., & Blaya, C. (2008). Lost in transition ? A comparison of early drop out from education and training in England and France. *The International Journal on School Disaffection, 1*(6), 19-24.
- Heikkila, M., & Mustaniemi-Laakso, M. (2023). Introduction: Approaches to Vulnerability in Times of Crisis. *Human Rights Review, 24*, 151-170.
- Hennink, M., & Kaiser, B. N. (2022). Sample sizes for saturation in qualitative research: A systematic review of empirical tests. *Social Science & Medicine, 292*.
- Henry, K. L. (2007). Who's skipping school: Characteristics of truants in 8th and 10th grade. *Journal of School Health, 77*(1), 29-35.
- Herrnstein, R. (1971). I.Q. *The Atlantic*, pp. 43-64.

- Hickman, G. -P., Bartholomew, M., Mathwig, J., & Heinrich, R. -S. (2008). Differential developmental pathways of high school dropouts and graduates. *The Journal of Educational Sciences, 102*(1), 3-14.
- Hillau, B. (2013). Le local comme échelon de construction de l'action publique. Dans G. Boudesseul, *Du décrochage à la réussite scolaire : Expériences françaises et internationales* (pp. 91-110). Pars: L'Harmattan.
- Hinshaw, S. P., & Scheffler, R. M. (2014). *The ADHD Explosion: Myths, Medication, Money and Today's Push for Performance*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Hirshfield, P. J., & Gasper, J. (2011). The relationship between school engagement and delinquency in late childhood and early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 40*(1), 3-22.
- Hirvonen, R., Tolvanen, A., Aunola, K., & Nurmi, J.-E. (2012). The developmental dynamics of task-avoidant behavior and math performance in kindergarten and elementary school. *Learning and Individual Differences*(22), 715-723.
- Hoggart, R. (1970). *La culture du pauvre*. Paris: Éditions de Minuit.
- Holloway, S. L., & Pimlott-Wilson, H. (2014). Enriching children, institutionalizing childhood? Geographies of play, extracurricular activities, and parenting in England. *Annals of the Association of American Geographers, 104*, 613-627.
- Honneth, A. (2008). *La société du mépris. Vers une nouvelle théorie critique*. Paris: La Découverte.
- Horton, P. (2020). Reframing school bullying: The question of power and its analytical implications. *Power and Education, 12*(2), 213-220.
- Hoy, W. K., & Hannum, J. W. (1997). Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly, 33*, 290-311.
- Huang, F. L., & Cornell, D. (2018). The relationship of school climate with out-of-school suspensions. *Children and Youth Services Review, 94*, 378-389.

- Hughes, C., Bailey, C. M., Warren, P. Y., & Stewart, E. A. (2022). Net-Widening in Schools?: The Collateral Consequences of Safe School Expenditures for Suspension Rates. *Race and Justice*, 12(1), 70-97.
- Hung, A. H., Luebbe, A. M., & Flaspohler, P. D. (2015). Measuring School Climate: Factor Analysis and Relations to Emotional Problems, Conduct Problems, and Victimization in Middle School Students. *School Mental Health*, 7, 105-119.
- Hung, C.-Y. (2014). The Crisis of Disengagement: A discussion on motivation change and maintenance across the primary-secondary school transition. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 4(1), 70-100.
- Hussain, S. A. (2015). *The Effects Of Ontario's Safe Schools Policy On Racialized Students (2000-2013)*. Kingston, ON: Queen's University.
- Iannelli, C. (2013). The role of the school curriculum in social mobility. *British Journal of Sociology of Education*, 34(5-6), 907-928.
- Illich, Y. (1971). *Deschooling Society*. New York: Harrow Books.
- Ingram, N. (2009). Working-class boys, educational success and the misrecognition of working-class culture. *British Journal of Sociology of Education*, 30(4), 421-434.
- Ingram, N. (2018). Success, Class, and Masculinities. Dans N. Ingram, *Working-Class Boys and Educational Success* (pp. 15-45). Palgrave Studies in Gender and Education.
- Isambert-Jamati, V. (1996). Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme «problème social» dans les milieux pédagogiques français. *Diversité*, 104, 28-40.
- Isambert-Jamati, V. (2020). Les « handicaps socio-culturels » et leurs remèdes pédagogiques. *Revue française de pédagogie*, 37-47.
- Isen, A. M., Daubman, K. A., & Nowicki, G. P. (1987). Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(6), 1122-1131.
- Jackson, B. (2013). Social Democracy. Dans M. Freeden, L. Sargent, & M. Stears, *The Oxford Handbook of Political Ideologies* (pp. 348-363). Oxford: Oxford University Press.
- Jackson, C. (1999). "Laddishness" as a Self-Worth Protection Strategy. *Gender and Education*, 14(1), 37-51.

- Jackson, C. (2010). Fear in education. *Educational Review*, 62(1), 39-52.
- Jaeger, M. M. (2009). Equal assess but unequal outcomes: cultural capital and educational choice in a meritocratic society. *Social Forces*, 87, 1943-1971.
- Jaeger, M. M. (2011). Does cultural capital really affect academic achievement? New evidence from combined sibling and panel data. *Sociology of Education*, 84, 281-298.
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents: perspective nord-américaine. *VEI enjeux*(122), 105-127.
- Janosz, M., & LeBlanc, M. (1996). Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 25(1), 61-88.
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., & Pagani, L. S. (2008). School Engagement Trajectories and Their Differential Predictive Relations to Dropout. *Journal of Social Issues*, 64(1), 21-40.
- Janus, M., & Duku, E. (2007). The school entry gap: Socioeconomic, family and health factors associated with children's school readiness to learn. *Early Education and Development*, 18(3), 375-403.
- Janus, M., & Offord, D. R. (2007). Development and psychometric properties of the Early Development Instrument (EDI): A measure of children's school readiness. *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 39(1), 1-22.
- Jarjoura, G. R. (1993). Does dropping out of school enhance delinquent involvement ? Results from a largescale national probability sample. *Criminology*, 1(2), 149-172.
- Jarjoura, G. R. (1996). The conditional effect of social class on the dropout–delinquency relationship. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 33(2), 232-255.
- Jenkins, R., Baingana, F., Ahmad, R., McDaid, D., & Atun, R. (2011). Mental health and the global agenda: core conceptual issues. *Mental Health in Family Medicine*, 8(2), 69-82.
- Jimerson, S., Anderson, G., & Whipple, A. (2002). Winning the battle and losing the war: examining the relation between grade retention and dropping out of high school. *Psychology in the School*, 39(4), 447-457.

- Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L. A., & Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology, 38*(6), 525-549.
- Johnson, M. K., Crosnoe, R., & Elder, G. H. (2001). Students' attachment and academic engagement: The role of race and ethnicity. *Sociology of education, 31*8-340.
- Johnson, R. S., & La Salle, R. A. (2010). *Data strategies to uncover and eliminate hidden inequities. The wallpaper effect*. Thousand Oaks: Corwin Press Inc.
- Jordan, J. V. (1989). Relational Development: Therapeutic Implications of Empathy and Shame. *Stone Center Colloquium*, (pp. 1-2).
- Joselowsky, F. (2007). Youth engagement, high school reform, and improved learning outcomes: building systemic approaches for youth engagement. *NASSP Bulletin, 91*(3), 257-276.
- Jutte, D. P., Roos, N. P., Brownell, M. D., Briggs, G., MacWilliam, L., & Roos, L. L. (2010). The ripples of adolescent motherhood: Social, educational, and medical outcomes for children of teen and prior teen mothers. *Academic Pediatrics, 10*(5), 293-301.
- Kahn, S. (2011). La relativité historique de la réussite et de l'échec scolaires. *Éducation et francophonie, 39*(1), 54-66.
- Kamanzi, P. C., & Doray, P. (2015). La démocratisation de l'enseignement supérieur au Canada: la face cachée de la massification. *Revue Canadienne de sociologie, 52*(1), 38-65.
- Kamanzi, P. C., Laplante, B., & Doray, P. (2024). La segmentation scolaire, la ségrégation sociale et les inégalités d'accès au cégep. Dans P. Doray, B. Laplante, P. C. Kamanzi, & A. Pilote, *Enseignement supérieur et inégalités sociales* (pp. 115-128). Montréal: Presses de l'Université du Québec.
- Kao, G., & Thompson, J. (2003). Racial and Ethnic Stratification in Achievement and Attainment. *Annual Review of Sociology, 29*, 417-442.
- Kearns, L. (2011). High-Stakes Standardized Testing and Marginalized Youth: An Examination of the Impact on Those Who Fail. *Canadian Journal of Education, 34*(2), 112-130.

- Keddie, A. (2016). Children of the market: performativity, neoliberal responsabilisation and the construction of student identities. *Oxford Review of Education*, 42(1), 108-122.
- Kellerhals, J., Montandon, C., & Ritschard, G. (1992). Social status, types of family interaction and educational styles. *European Journal of Sociology*, XXXIII, 308-325.
- Kelly, S. (2008). Race, social class, and student engagement in middle school English classrooms. *Social Science Research*, 37, 434-448.
- Kelly, S. (2009). Social Identity Theories and Educational Engagement. *British Journal of Sociology of Education*, 30(4), 449-462.
- Kennelly, J. (2020). Urban masculinity, contested spaces, and classed subcultures: young homeless men navigating downtown Ottawa, Canada. *Gender, Place & Culture*, 27(2), 281-300.
- Khouaja, E.-M., & Moullet, S. (2016). Le rôle des caractéristiques des établissements dans le décrochage scolaire. L'exemple de l'académie d'Aix-Marseille. *Formation emploi*, 134.
- Kim, J.-H., & Taylor, K. A. (2008). Rethinking Alternative Education to Break the Cycle of Educational Inequality and Inequity. *The Journal of Educational Research*, 101(4), 207-219.
- Klasen, S. (2001). Social exclusion, children and education. Implications of a rights-based approach. *European Societies*, 3(4), 413-445.
- Klein, D. C. (1991). The humiliation dynamic: An overview. *The Journal of Primary Prevention*, 12(2), 93-122.
- Klinger, D. A., & Saab, H. (2012). Educational leadership in the context of low-stakes accountability: The Canadian perspective. Dans L. Volante, *School leadership in the context of standards-based reform: International perspectives* (pp. 73-96). Dordrecht: Springer.
- Klinger, D. A., Rogers, W. T., Anderson, J. O., Poth, C., & Calman, R. (2006). Contextual and School Factors Associated with Achievement on a High-Stakes Examination. *Canadian Journal of Education*, 29(3), 771-797.

- Klinger, D., Volante, L., & Bilgili, O. (2018). Cross-Cultural Approaches to Mitigating the Immigrant Student Performance Disadvantage. Dans L. Volante, D. Klinger, & O. Bilgili, *Immigrant Student Achievement and Education Policy: Cross-Cultural Approaches* (pp. 197-206). Cham: Springer International Publishing.
- Kochenderfer-Ladd, B. (2003). Identification of Aggressive and Asocial Victims and the Stability of Their Peer Victimization. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49(4), 401-425.
- Kohli, M. (1989). Le cours de vie comme institution sociale. *Biographie et cycle de vie*, 5, 2-6.
- Kornbluh, M., & Neal, J. W. (2016). Examining the many dimensions of children's popularity: Interactions between aggression, prosocial behaviors, and gender. *Journal of Social and Personal Relationships*, 33(1), 62-80.
- Koster, M., Pilj, S. J., van Houten, E., & Nakken, H. (2007). The social position and development of pupils with SEN in mainstream Dutch primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 31-46.
- Kraaykamp, G., & Notten, N. (2016). Parental cultural socialization and educational attainment. Trend effects of traditional cultural capital and media involvement. *Research in Social Stratification and Mobility*, 45, 63-71.
- Krahn, H., & Taylor, A. (2007). "Streaming" in the 10th grade in four Canadian provinces in 2000. *Education Matters*, 4(2), 16-26.
- Krezmien, M. P., Leone, P. E., Zablocki, M. S., & Wells, C. S. (2010). Juvenile court referrals and the public schools: Nature and extent of the practice in five states. *Journal of Contemporary Criminal Justice*, 26(3), 273-293.
- Kristjánsson, K. (2009). Medicalised pupils: the case of ADD/ADHD. *Oxford Review of Education*, 1, 111-127.
- Kurstjens, S., & Wolke, D. (2001). Effects of maternal depression on cognitive development of children over the first 7 years of life. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(5), 623-636.
- Kvalsund, R. (2000). The transition from primary to secondary level in smaller and larger rural schools in Norway: comparing differences in context and social meaning. *International Journal of Educational Research*, 401-423.

- La Société de l'aide à l'enfance d'Ottawa. (s.d.). *Principes directeurs. Qu'est-ce que la Société de l'aide à l'enfance d'Ottawa (SAEO)?*
- Lacourse, M.-T. (2005). *Famille et Société. 3e édition*. Montréal: Les Édition de la Chenelière Inc.
- Lacroix, M.-È., & Potvin, P. (2009). *Le décrochage scolaire*. Québec, QC: Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec.
- Ladson-Billings, G. (2006). From the achievement gap to the education debt: Understanding achievement in U.S. schools. *Educational Researcher*, 35(7), 3-12.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris: Gallimard/Le Seuil.
- Lahire, B. (2000). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'"échec scolaire"*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Lamb, D. (2014). Aboriginal Early School Leavers On- and Off-Reserve: An Empirical Analysis. *Canadian Public Policy*, 40(2), 156-160.
- Lamont, M., & Lareau, A. (1988). Cultural capital: Allusions, gaps and glissandos in recent theoretical developments. *Sociological Theory*(6), 153-168.
- Landstedt, E., & Almquist, Y. B. (2019). Intergenerational patterns of mental health problems: the role of childhood peer status position. *BMC Psychiatry*, 19(286).
- Langdon, S. W., & Preble, W. (2008). The relationship between levels of preceived respect and bullying in 5h through 12th graders. *Adolescence*, 43, 485-503.
- Langlois, H. (2017). *Behind the Snapshot: Teachers' Experiences of Preparing Students in Lower Socioeconomic Status Schools for the Ontario Secondary School Literacy Test*. Toronto: Department of Curriculum, Teaching and Learning, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.
- Laplante, B., Doray, P., Kamanzin, P. C., & Pilote, A. (2018). L'accès à l'enseignement postsecondaire au Québec: le rôle de la segmentation scolaire dans la reproduction des inégalités. *Cahiers québécois de démographie*, 47(1), 49-80.
- Laplante, D. P., Brunet, A., Schmitz, N., Ciampi, A., & King, S. (2008). Project Ice Storm: Prenatal maternal stress affects cognitive and linguistic functioning in 5 1/2-year-old

- children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 47(9), 1063-1072.
- Lapointe, V. R., Ford, L., & Zumbo, B. D. (2007). Examining the relationship between neighborhood environment and school readiness for kindergarten children. *Early Educational Development*, 18(3), 473-495.
- Lareau, A. (2000 (1989)). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Lareau, A., & Weininger, E. B. (2003). Cultural capital in educational research: A critical assessment. *Theory and Society*, 567-606.
- Larios, L., & Paterson, S. (2021). Fear of the other: vulnerabilization, social empathy, and the COVID-19 pandemic in Canada. *Critical Policy Studies*, 15(2), 137-145.
- Laval, C., & Vergne, F. (2021). *Éducation démocratique*. Paris: La Découverte.
- Lavy, V. (2004). *Do Gender Stereotypes Reduce Girls' Human Capital Outcomes? Evidence from a Natural Experiment*. University of Warwick: National Bureau of Economic Research.
- Lee, V. E., & Burkam, D. T. (2003). Dropping Out of High School: The Role of School Organization and Structure. *American Educational Research Journal*, 40(2), 353-393.
- Leeming, D., & Boyle, M. (2013). Managing shame: An interpersonal perspective. *British Journal of Social Psychology*, 52(1), 140-160.
- Lehr, C. A., Hansen, A., Sinclair, M. F., & Christenson, S. L. (2003). Moving beyond dropout towards school completion : an integrative review of data-based interventions. *School Psychology Review*, 3(32), 342-364.
- Lemelin, J.-P., Boivin, M., Forget-Dubois, N., Dionne, G., Séguin, J. R., Brendgen, M., . . . Pérusse, D. (2007). The genetic-environmental etiology of cognitive school readiness and later academic achievement in early childhood. *Child Development*, 78(6), 1855-1869.
- Lemstra, M., Neudorf, C., D'Arcy, C., Kunst, A., Warren, L. M., & Bennett, N. R. (2008). A Systematic Review of Depressed Mood and Anxiety by SES in Youth Aged 10-15

- Years. *Canadian Journal of Public Health / Revue Canadienne de Santé Publique*, 99(2), 125-129.
- Lenoir, R. (2004). Espace social et classes sociales chez Pierre Bourdieu. *Sociétés & Représentations*, 17(1), 385-396.
- Lesage, M., & Woolven, M. (2022). Les enfants placés en rupture scolaire: Des trajectoires institutionnelles qui se combinent. *Agora débats/jeunesse*, 2(91), 99-113.
- Lessard, A., Butler-Kisber, L., Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., & Royer, É. (2008). Shades of disengagement: high school dropouts speak out. *Social Psychology of Education*, 11, 25-42.
- Lessard, A., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., Potvin, P., & Joly, J. (2007). Cheminement de décrocheurs et de décrocheuses. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 647-662.
- Lessard, C., & Brassard, A. (2009). Education governance in Canada, 1990-2003: Trends and significance. Dans C. Levine-Rasky, *Canadian perspectives on the sociology of education* (pp. 255-274). Don Mills, ON: Oxford University Press.
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: The student's view. *Teaching and Teacher Education*, 17(3), 307-319.
- Lewis, R., Romi, S., & Roache, J. (2012). Excluding students from classroom: Teacher techniques that promote student responsibility. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 870-878.
- Libbey, H. P. (2004). Measuring Student Relationships to School: Attachment, Bonding, Connectedness, and Engagement. *Journal of School Health*, 74(7), 274-283.
- Liebenberg, L., Theron, L., Sanders, J., Munford, R., van Rensburg, A., Rothmann, S., & Ungar, M. (2016). Bolstering resilience through teacher-student interaction: Lessons for school psychologists. *School Psychology International*, 37(2), 140-154.
- Lind, J. (2019). Governing vulnerabilised migrant childhoods through children's rights. *Childhood*, 26(3), 337-351.
- Lindblad, S., Johannesson, I. A., & Simola, H. (2002). Education Governance in Transition: An introduction. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46(3), 237-245.

- Livingstone, A.-M., & Weinfeld, M. (2017). Black Students and High School Completion in Quebec and Ontario: A Multivariate Analysis. *Canadian Review of Sociology*, 54(2), 174-197.
- Lopez-Cobar, R. E. (2022). *An Exploration of the Lived Experiences of Students Who Attended Supervised Alternative Learning Programs in Southwestern Ontario*. London: The University of Western Ontario.
- Losen, D. J., & Martinez, T. E. (2013). *Out of School & Off Track: The Overuse of Suspensions in American Middle and High Schools*. The Centre for Civil Rights Remedies.
- Lowenstein, A. E., Friedman-Krauss, A. H., Raver, C. C., Jones, S. M., & Pess, R. A. (2015). School Climate, Teacher-Child Closeness, and Low-Income Children's Academic Skills in Kindergarten. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 5(2), 89-108.
- Lupton, R. (2006). *How does place affect education?* London: Institute for public policy.
- Lupton, R., Heath, N., & Salter, E. (2009). Education: New Labour's top priority. Dans J. Hills, T. Sefton, & K. Stewart, *Towards a more equal society? Poverty, inequality and policy since 1997*. Bristol: Policy Press.
- Lyche, C. (2010). Taking on the completion challenge: A literature review on policies to prevent dropout and early school leaving. (O. Publishing, Éd.) *OECD Education Working Papers*(53).
- Lyon, K., & Guppy, N. (2019). Canada: A Review of Research on Race, Ethnicity and Inequality in Education from 1980 to 2017. Dans P. A. Stevens, & A. G. Dworkin, *The Palgrave Handbook of Race and Ethnic Inequalities in Education* (pp. 253-300). Cham: Palgrave Macmillan.
- MacDonald, R. (2008). Disconnected Youth? Social Exclusion, the 'Underclass' & Economic Marginality. *Social Work and Society International Online Journal*, 6(2), 236-248.
- MacDonald, R., & Shildrick, T. (2013). Youth and Wellbeing: Experiencing Bereavement and Ill Health in Marginalised Young People's Transitions. *Sociology of Health and Illness*, 35(1), 147-161.

- MacDougall, G. (2010). *Report of the Independent Expert on Minority Issues: Mission to Canada*. New York: United Nations.
- MacFarland, D. A. (2001). Student resistance: How the formal and informal organization of classrooms facilitates everyday forms of student defiance. *American Journal of Sociology, 107*, 612-678.
- Machamer, P., Darden, L., & Craver, C. (2000). Thinking about Mechanisms. *Philosophy of Science, 67*(1), 1-25.
- Mackie, I., MacLennan, G., & Shipway, B. (2017). 'There Must Be Consequences': The Impact of Misaligned Behaviour Management Perspectives in Remote Indigenous Education. *Journal of Critical Realism, 16*(3), 303-314.
- MacLellan, D. (2009). Neoliberalism and Ontario Teachers' Unions: A "Not-So" Common Sense Revolution. *Socialist Studies, 5*(1).
- Marchbanks III, M. P., Blake, J. J., Smith, D., Seibert, A. L., & Carmichael, D. (2014). More than a Drop in the Bucket: The Social and Economic Costs of Dropouts and Grade Retentions Associated with Exclusionary Discipline. *Journal of Applied Research on Children, 5*(2), 1-34.
- Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., & Leclerc, D. (2001). L'influence du style parental, de la dépression et des troubles du comportement sur le risque d'abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation, 27*(3), 687-712.
- Marcotte, D., Lachance, M.-H., & Lévesque, G. (2012). Pleins Feux sur la Persévérance et le Raccrochage. *Revue canadienne de l'éducation, 4*(34), 135-157.
- Marcotte, D., Lévesque, N., & Fortin, L. (2006). Variations of cognitive distortions and school performance in depressed and non-depressed high school adolescents: a two-year longitudinal study. *Cognitive Therapy and Research*(30), 211-225.
- Marques dos Santos, L., Neves dos Santos, D., Sousa Bastos, A. C., Oliveira Assis, A. M., Silva Prado, M., & Barreto, M. L. (2008). Determinants of early cognitive development: hierarchical analysis of a longitudinal study. *Cadernos de Saúde Pública, 24*(2), 427-437.
- Marques, S. C., Gallagher, M. W., & Lopez, S. J. (2017). Hope and academic-related outcomes: A meta-analysis. *School Mental Health, 9*, 250-262.

- Marsh, J. (2011). *Class Dismissed: Why We Cannot Teach or Learn Our Way Out of Inequality*. New York: Monthly Review Press.
- Martens, P. J., Chateau, D. G., Burland, E. M., Finlayson, G. S., Smith, M. J., Taylor, C. R., . . . Paths Equity Team. (2014). The effect of neighborhood socioeconomic status on education and health outcomes for children living in social housing. *American Journal of Public Health, 104*(11), 2103-2113.
- Martino, W., & Rezai-Rashti, G. (2012). Neo-liberal accountability and boys' underachievement: Steering education policy by numbers in the Ontario context. *International Journal of Inclusive Education, 16*(4), 423-440.
- Massé, L., Lanaris, C., & Carignan, S. (2004). Les classes à paliers, une formule de services de courte durée pour les élèves présentant des troubles du comportement. *Ville, École, Intégration, hors série*(8), 83-93.
- Masy, J., & Tenailleau, N. (2021). Entre décrochage et décohabitation précoce, l'expérience d'une jeunesse « déviante ». *Revue française de pédagogie, 2*(211), 37-48.
- Mauger, G. (2001). Disqualification sociale, chômage, précarité et montée des illgalismes. *Regards sociologiques*(21), 79-86.
- Maxwell, S., Reynolds, K., Lee, E., Subasic, E., & Bromhead, D. (2017). The Impact of School Climate and School Identification on Academic Achievement: Multilevel Modeling with Student and Teacher Data. *Frontiers in Psychology, 8*, 2069.
- Mazza, J. R., Lambert, J., Zunzunegui, M. V., Tremblay, R. E., Boivin, M., & Côté, S. M. (2017). Early Adolescence Behavior Problems and Timing of Poverty during Childhood: A Comparison of Lifecourse Models. *Social Science & Medicine, 177*, 35-42.
- McCrorry Calarco, J. (2014). Coached for the Classroom: Parents' Cultural Transmission and Children's Reproduction of Educational Inequalities. *American Sociological Review, 79*(5), 1015-1037.
- McCrorry Calarco, J. (2018). *Negotiating Opportunities: How the Middle Class Secures Advantages in School*. New York: Oxford University Press.

- McDermott, E. R., Donlan, A. E., & Zaff, J. F. (2019). Why do students drop out? Turning points and long-term experiences. *The Journal of Educational Research, 112*, 270-282.
- McGee, C., Ward, R., Gibbons, J., & Harlow, A. (2004). *Transition to Secondary School: A Literature Review*. Waikato: New Zealand Ministry of Education.
- McGregor, G. (2017). Counter-narratives that challenge neo-liberal discourses of schooling 'disengagement': youth professionals informing the work of teachers. *British Journal of Sociology of Education, 38*(4), 551-565.
- McIntosh, K., Flannery, K., Sugai, G., Braun, D., & Cochrane, K. (2008a). Relationships between academics and problem behavior in the transition from middle school to high school. *Journal of Positive Behavior Interventions, 10*(4), 243-255.
- McIntosh, K., Horner, R., Chard, D., Dickey, C., & Braun, D. (2008b). Reading skills and function of problem behavior in typical school settings. *The Journal of Special Education, 42*(3), 131-147.
- McLaughlin, K. A., & Sheridan, M. A. (2016). Beyond cumulative risk: a dimensional approach to childhood adversity. *Current Directions in Psychological Science, 25*, 239-245.
- McLeod, J. (2000). Subjectivity and schooling in a longitudinal study of secondary students. *British Journal of Sociology of Education, 21*, 501-521.
- McNamara, J., Willoughby, T., Chalmers, H., & YLC-CURA. (2005). Psychosocial status of adolescents with learning disabilities with and without comorbid attention deficit hyperactivity disorder. *Learning Disabilities Research & Practice, 20*(4), 234-244.
- McPerhson, M., Smith-Lovin, L., & Cook, J. M. (2001). Birds of a feather: Homophily in social networks. *Annual Review of Sociology, 27*, 415-444.
- Meijer, C. W. (2003). *Special needs education across Europe*. Middelfart: European Agency for Development in special Needs Education.
- Melin, V. (2010). Souffrance et violence de l'école. Le décrochage scolaire, une forme de résistance? *Le sujet dans la cité, 1*(1), 85-97.

- Mental Health Commission of Canada. (2013). *School-Based Mental Health in Canada: A Final Report*. School-Based Mental Health and Substance Abuse Consortium.
- Merton, R. K. (1938). Social structure and anomie. *American Sociological Review*, 3, 672-682.
- Merton, R. K. (1965). *Éléments de théorie et de méthode sociologique*. Paris: Plon.
- Merton, R. K. (1968). *Social theory and social structure*. New York, NY: Free Press.
- Michel, S., & Michaud-Trévina, A. (2022). XXII. Donna Haraway. Les savoirs situés : pour une pratique scientifique partielle et relationnelle. Dans Y.-F. Livian, & M. Bidan, *Les grands auteurs aux frontières du management* (pp. 281-294). EMS Éditions.
- Mickelson, R. A. (2003). Gender, Bourdieu, and the Anomaly of Women's Achievement Redux. *Sociology of Education*, 76(4), 373-375.
- Millet, M. (2007). "Souffrances" d'école. Entre vulnérabilité sociales et vulnérabilités scolaires. Dans F. Chauvaud, *Histoires de la souffrance sociale. XVIIe - XXe siècles*. (pp. 169-178). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Millet, M., & Thin, D. (2003). Remarques provisoires sur les "ruptures scolaires" des collégiens de familles populaires. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle : revue internationale*, 109-129.
- Millet, M., & Thin, D. (2004). La "déscolarisation" comme parcours de disqualification symbolique. Dans D. Glasman, & F. Oeuvarard, *La déscolarisation* (pp. 265-278). Paris: La Dispute.
- Millet, M., & Thin, D. (2005). Le temps des familles populaires à l'épreuve de la précarité. *Lien social et Politiques, Temporalités. Le temps : un enjeu social et politique*(54), 153-162.
- Millet, M., & Thin, D. (2006a). Ruptures scolaires et conflits de normes. *Nouveaux regards*(32), 12-16.
- Millet, M., & Thin, D. (2006b). École: les raisons des ruptures. *Les Grand Dossiers des Sciences Humaines*, 9(4), 52-55.
- Millet, M., & Thin, D. (2007). Scolarités singulières et déterminants sociologiques. *Revue française de pédagogie*, 161, 41-51.

- Millet, M., & Thin, D. (2012). *Ruptures scolaires: L'école à l'épreuve de la question sociale*. Presses Universitaires de France.
- Millet, M., & Thin, D. (2017). Ni gêneurs, ni partenaires, mais sous pression institutionnelle: Les familles d'élèves en ruptures scolaires. *Administration & Éducation*, 1(153), 81-85.
- Millet, M., & Thin, D. (2020). Un monde privé sous contrainte: Les familles d'élèves en ruptures scolaires face aux institutions. *Politix*, 2(130), 23-45.
- Mills, C. (2015). The Psychiatrization of Poverty: Rethinking the Mental Health-Poverty Nexus. *Social and Personality Psychology Compass*, 9(5), 213-222.
- Milne, E., & Aurini, J. (2015). Schools, Cultural Mobility, and Social Reproduction: The Case of Progressive Discipline. *Canadian Journal of Sociology*, 40(1), 51-74.
- Milne, H. R. (2013). Rethinking Achievement Gap Talk in Urban Education. *Urban Education*, 3-8.
- Milner, R. H. (2013). Rethinking achievement gap talk in urban education. *Urban Education*, 48(1), 3-8.
- Ministère de l'éducation de l'Ontario. (2004). *Plan d'enseignement individualisé (PEI). Guide 2004*. Toronto: Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère de l'éducation de l'Ontario. (2008). *RMM: 05 - MEMORANDUM TO: Directors of Education, Secretary-Treasurers and Supervisory Officers of School Authorities*. Barrie, ON: Bureau régional de Barrie.
- Ministère de l'éducation de l'Ontario. (2009). *Comment tirer parti de la diversité. Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive*. Toronto: Imprimeur pour la Reine pour l'Ontario.
- Ministère de l'éducation de l'Ontario. (2010a). *Faire croître le succès. Évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario. Première édition, 1re - 12e année*. Toronto: Imprimeur pour le Reine pour l'Ontario.
- Ministère de l'éducation de l'Ontario. (2010b). *Bienveillance et sécurité dans les écoles de l'Ontario*. Toronto: Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

- Ministère de l'éducation de l'Ontario. (2016, Septembre 7). *Programme élargi d'éducation coopérative*. Récupéré sur Ministère de l'éducation de l'Ontario:
<http://www.edu.gov.on.ca/plusdereussitedeseleves/coop.html>
- Ministère de l'éducation de l'Ontario. (2022a). *Rapports sur les progrès des conseils scolaires*. Récupéré sur Ministère de l'éducation de l'Ontario:
<https://www.app.edu.gov.on.ca/eng/bpr/allBoards.asp?chosenIndicator=11>
- Mistry, R. S., Benner, A. D., Tan, C. S., & Kim, S. Y. (2009). Family economic stress and academic well-being among Chinese-American youth: The influence of adolescents' perceptions of economic strain. *Journal of Family Psychology*(23), 279-290.
- Mizel, M. L., Miles, J. N., Pedersen, E. R., Tucker, J. S., Ewing, B. A., & D'Amico, E. J. (2016). To Educate or To Incarcerate: Factors in Disproportionality in School Discipline. *Child Youth Serv Rev*, 70, 102-111.
- Mohammed, M. (2009). La « troisième voie ». Entretien avec Marwan Mohammed. *Vacarme*, 4(49), 48-50.
- Mohammed, M. (2015). L'école ou la rue. (P. Propos recueillis par Pircher, Éd.) *L'école des parents*, 2(613), 27-29.
- Morel, S. (2014). *La médicalisation de l'échec scolaire*. Paris: La Dispute.
- Morgan, I., & Amerikaner, A. (2018). *Funding gaps: An analysis of school funding equity across the U.S. and within each state*. The Education Trust.
- Morgan, P. L., Farkas, G., Hillemeier, M. M., & Maczuga, S. (2009). Risk factors for learning-related behavior problems at 24 months of age: Population-based estimates. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37, 401-413.
- Morris, E. W., & Perry, B. L. (2016). The Punishment Gap: School Suspension and Racial Disparities in Achievement. *Social Problems*, 63, 68-86.
- Morrison, G. M., Anthony, S., Storino, M., & Dillon, C. (2001). 'An Examination of the Disciplinary Histories and the Individual and Educational Characteristics of Students Who Participate in an In-school Suspension Program. *Education and Treatment of Children*, 24(3), 276-293.

- Mosher, J. E. (2008). Lessons in access to justice: Racialized youths in Ontario's safe schools. *Osgoode Hall Law Journal*, 46, 807-851.
- Moulin, S. (2024). Les inégalités genrées de réussite scolaire en contexte canadien. Dans P. Doray, B. Laplante, P. C. Kamanzi, & A. Pilote, *Enseignement supérieur et inégalités sociales: Entre politiques publiques et parcours éducatifs* (pp. 167-180). Montréal: Presses de l'Université du Québec.
- Mounguengui, S.-W. (2019). Défaire l'héroïsation de l'élève. Dans les plis invisibles de la désaffiliation scolaire. *Enfance et Psy*, 4(84), 61-70.
- Musset, P. (2012). School Choice and Equity: Current Policies in OECD Countries and a Literature Review. *OECD Education Working Papers*, No. 66.
- Nairn, K., & Higgins, J. (2007). New Zealand's neoliberal generation: tracing discourses of economic (ir)rationality. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20(3), 261-281.
- Najman, J. M., Hayatbakhsh, M. R., Clavarino, A., Bor, W., O'Callaghan, M. J., & Williams, G. M. (2010). Family Poverty over the Early Life Course and Recurrent Adolescent and Young Adult Anxiety and Depression: A Longitudinal Study. *American Journal of Public Health*, 100, 1719-1723.
- Nash, R. (2002). The Educated Habitus, Progress at School, and Real Knowledge. *Interchange*, 33(1), 27-48.
- Nash, R. (2003). Social Explanation and Socialization: On Bourdieu and the Structure, Disposition, Practice Scheme. *The Sociological Review*, 51(1), 43-62.
- Nassem, E. M. (2017). The complexity of children's involvement in school bullying. *Journal of Children's Services*, 12(4), 1-37.
- Nayak, A. (2009). The Beer and the Boyz: Masculine Traditions in a Post-Industrial Economy. Dans W. Martino, M. D. Kehler, & M. B. Waever-Hightower, *The Problem with Boys' Education* (pp. 149-168). New York: Routledge.
- Neale, J. (1997). Theorising homelessness: contemporary sociological and feminist perspectives. Dans R. Burrows, N. Pleace, & D. Quilgars, *Homelessness and social policy* (pp. 35-49). London: Routledge.

- Nelson, J. (2017). Using conceptual depth criteria: addressing the challenge of reaching saturation in qualitative research. *Qualitative Research, 17*(5), 554-570.
- Nichols, N., Schwan, K., Gaetz, S., Redman, M., French, D., Kidd, S., & O'Grady, B. (2017). *Child Welfare and Youth Homelessness in Canada: A Proposal for Action*. Toronto: Canadian Observatory on Homelessness.
- Nilsson, J., & Wallenstein, S.-O. (2013). *Foucault, Biopolitics, and Governmentality*. Södertörn: Södertörn Philosophical Studies.
- Nishina, A., & Bellmore, A. (2018). Inequality and Neighborhood Effects on Peer Relationships. Dans W. M. Bukowski, B. Laursen, & K. H. Ruben, *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups. Second Edition* (pp. 510-532). New York: Guilford Press.
- Noltemeyer, A. L., Ward, R. M., & Mcloughlin, C. (2015). Relationship Between School Suspension and Student Outcomes: A Meta-Analysis. *School Psychology Review, 44*(2), 224-240.
- Nunn, L. M. (2011). Classrooms as racialized spaces: Dynamics of collaboration, tension, and student attitudes in urban and suburban high schools. *Urban Education, 46*, 1226-1255.
- Nuttall, A., & Doherty, J. (2014). Disaffected Boys and the Achievement Gap: 'the wallpaper effect' and What is Hidden by a Focus on School Results. *Urban Rev, 46*, 800-815.
- Oades-Sese, G. V., Matthews, T. A., & Lewis, M. (2014). Shame and Pride and Their Effects on Student Achievement. Dans R. Perkun, & L. Linnenbrink-Garcia, *International Handbook of Emotions in Education* (pp. 246-264). New York: Routledge.
- O'Connell, M., & Sheikh, H. (2009). Non-Cognitive Abilities and Early School Dropout: Longitudinal Evidence from NELS. *Educational Studies, 35*(4), 475-479.
- O'Dea, B., Glozier, N., Purcell, R., McGorry, P. D., Scott, J., Fields, K.-L., . . . Hickie, I. B. (2014). A cross-sectional exploration of the clinical characteristics of disengaged (NEET) young people in primary mental healthcare. *BMJ Open, 4*(12), 1-8.
- OECD. (2008). *Innovating to learn, learning to innovate*. Organisation for Economic Cooperation and Development.

- O'Flynn, G., & Peterson, E. (2007). The 'good life' and the 'rich portfolio': Young women, schooling and neoliberal subjectification. *British Journal of Sociology of Education*, 28, 459-472.
- Okonofua, J. A., Walton, G. M., & Eberhardt, J. L. (2016). 'A Vicious Cycle: A Social-psychological Account of Extreme Racial Disparities in School Discipline. *Perspectives on Psychological Science*, 11(3), 381-398.
- Oliver, C. (2012). Critical Realist Grounded Theory: A New Approach for Social Work Research. *The British journal of social work*, 42(2), 371-387.
- Olmedo, A. (2014). From England with love. ARK, heterarchies and global 'philanthropic governance'. *Journal of Education Policy*, 29, 575-597.
- O'Reilly, M., & Parker, N. (2013). 'Unsatisfactory Saturation': a critical exploration of the notion of saturated sample sizes in qualitative research. *Qualitative Research*, 13(2), 190-197.
- Orpana, H. M., Lemyre, L., & Gravel, R. (2009). Income and psychological distress: The role of the social environment. *Health Reports*, 20(1), 21-28.
- O'Sullivan, B. (1999). Global change and educational reform in Ontario and Canada. *Canadian Journal of Education*, 24, 311-325.
- Owens, A. (2018). Income segregation between school districts and inequality in students' achievement. *Sociology of Education*, 91(1), 1-27.
- Owens, M., Stevenson, J., Hadwin, J. A., & Norgate, R. (2012). Anxiety and depression in academic performance: An exploration of the mediating factors of worry and working memory. *School Psychology International*, 33(4), 433-449.
- Pantea, M.-C. (2015). *Social Inclusion of Young People in Europe: Trends and Policy Measures Summary Report on the 2013/14 Social Inclusion Country Templates*. Council of Europe et European Union.
- Parekh, G., Killoran, I., & Crawford, C. (2011). The Toronto connection: Poverty, perceived ability, and access to education equity. *Canadian Journal of Education*, 34(3), 249-279.

- Parent, G., & Paquin, A. (1994). Enquête auprès de décrocheurs sur les raisons de leur abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(4), 697-718.
- Passeron, J.-C. (1989). Biographies, flux, trajectoires. *Enquête*, 5.
- Paugam, S. (1991). *La disqualification sociale*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Paugam, S. (2012). Les formes contemporaines de disqualification sociale. *CERISCOPE Pauvreté*, En ligne.
- Paugam, S. (2018). *Le lien social*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Payne, A., Gottfredson, D. C., & Gottfredson, G. D. (2006). School Predictors of the Intensity of Implementation of School-Based Prevention Programs: Results from a National Study. *Prevention Science*, 7(2), 225-237.
- Pease, B. (2010). Challenging the Dominant Paradigm: Social Work Research, Social Justice and Social Change. Dans K. Briar-Lawson, J. Orme, R. Ruckdeschel, & I. Shaw, *The SAGE Handbook of Social Work Research*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Pedditz, M. L. (2024). School Satisfaction and Self-Efficacy in Adolescents and Intention to Drop Out of School. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 21(1), 111.
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. Dans S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie, *Handbook of research on student engagement* (pp. 259-282). Springer Science + Business Media.
- Périer, P. (2008). La réaffiliation scolaire d'élèves de lycée professionnel. Contribution à une analyse des pratiques enseignantes dans les classes difficiles. *Carrifours de l'éducation*, 2(26), 215-228.
- Périer, P. (2015). L'enfant entre deux mondes: Disqualification parentale et autonomisation scolaire. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 1(48), 105-126.
- Perry, E., & Francis, B. (2010). *The social class gap for educational achievement: a review of the literature*. London: Royal Society of Arts.
- Peters, M. (2001). Education, Entreprise Culture and the Entrepreneurial Self: A Foucauldian Perspective. *Journal of Educational Enquiry*, 58-71.

- Pharris-Ciurej, N., Hirschman, C., & Willhoft, J. (2012). The 9th grade shock and the high school dropout crisis. *Social Science Research, 41*(3), 709-730.
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology, 7*, 295-312.
- Picot, G., & Hou, F. (2014). *Immigration, low income and income inequality in Canada: What's new in the 2000s?* Ottawa: Statistics Canada.
- Pigot-Upshall, T. (2017). How Standardization and Behaviourism Foster Inequality in Public Education: A Comparative Experience. *One World in Dialogue, 4*(1), 11-19.
- Pijl, S. J., Forstad, P., & Flem, A. (2008). The Social Position of Pupils with Special Needs in Regular Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research, 52*(4), 387-405.
- Plank, S., DeLuca, S., & Estacion, A. (2005). *Dropping out of high school and the place of career and technical education: a survival analysis of surviving high school*. National Research Center for Career and Technical Education, S.P.M.N. & National Dissemination Center for Career and Technical Education, C.O.H.
- Pless, M. (2014). Stories from the margins of the educational system. *Journal of Youth Studies, 17*(2), 236-251.
- Plummer, G. (2000). *Failing working-class girls*. Staffordshire: Trentham Books.
- Pomeroy, E. (1999). The teacher–student relationship in secondary school: insights from excluded students. *British Journal of Sociology of Education, 20*(4), 465-482.
- Potvin, P. (2007). *Les types d'élèves à risque de décrochage scolaire et leur dépistage*. Carrefour de lutte au décrochage scolaire. Le centre de transfert pour la réussite éducative du Québec.
- Potvin, P., Fortin, L., & Lessard, A. (2006). Le décrochage scolaire. Dans L. Massé, N. Desbiens, & C. Lanaris, *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention*. (pp. 67-78). Montréal: Gaëtan Moring Éditeur.
- Prats, N. (2024). Les sélections successives: Les diverses modalités de l'accès à l'enseignement supérieur. Dans P. Doray, B. Laplante, P. C. Kamanzi, & A. Pilote,

Enseignement supérieur et inégalités sociales: Entre politique publiques et parcours éducatifs (pp. 129-152). Montréal: Presses de l'Université du Québec.

- Pyne, J. (2018). Suspended Attitudes: Exclusion and Emotional Disengagement from School. *Sociology of Education*, 1-24. doi:<https://doi.org/10.1177/0038040718816684>
- Raby, R. (2005). Polite, Well-dressed and on Time: Secondary School Conduct Codes and the Production of Docile Citizens. *Canadian Review of Sociology*, 42(1), 71-91.
- Radebe, P. (2024). Anti-Black Racism in the Ontario Public School System: Problematizing the Labeling of Young Black Students as Troublemakers. *Journal of Black Studies*, 55(6), 513-532.
- Ramey, D. M. (2020). Recent developments in school social control. *Sociology Compass*, 14, e12743.
- Raposa, E., Hammen, C., Brennan, P., & Najman, J. (2014). The long-term effects of maternal depression: Early childhood physical health as a pathway to offspring depression. *Journal of Adolescent Health*, 54(1), 88-93.
- Ravaud, J.-F. (1999). Modèle individuel, modèle médical, modèle social : la question du sujet. (S. S. Centre de Recherche Médecine, Éd.) *Handicap - Revue de sciences humaines et sociales*, 64-75.
- Reay, D. (2001). "Spice girls", "nice girls", "girlies" and "tomboys": gender discourses, girls' cultures and femininities in the primary classroom. *Gender and Education*, 13(2), 153-166.
- Reay, D. (2006). The Zombie Stalking English Schools: Social Class and Educational Inequality. *British Journal of Educational Studies*, 54(3), 288-307.
- Reay, D. (2007). Class out of place. The white middle classes and intersectionalities of class and "race" in urban state schooling in England. Dans L. Weis, *The Way Class Works. Readings on School, Family, and the Economy* (pp. 87-99). London: Routledge.
- Reay, D. (2009). Making Sense of White Working Class Educational Underachievement. Dans K. Páll Sveinsson, *Who Cares about the White Working Class?* (pp. 25-28). Runnymede.

- Reay, D., & Lucey, H. (2000). "I don't really like it here but I don't want to be anywhere else": Children and inner city council estates. *Antipodes*, 32, 410-428.
- Reay, D., & Lucey, H. (2003). The limits of 'choice': children and inner-city schooling. *Sociology*, 37(1), 121-143.
- Reich, C., & Young, V. (1975). Patterns of dropping out. *Interchange*, 6(4), 6-15.
- Ribolzi, L. (1984). *La scuola incompiuta*. Milano: Vita e pensiero.
- Rikala, S. (2020). Agency among young people in marginalised positions: towards a better understanding of mental health problems. *Journal of Youth Studies*, 1022-1038.
- Ripamonti, E. (2018). Risk Factors for Dropping out of High School: A Review of Contemporary, International Empirical Research. *Adolescent Research Review*(3), 321-338.
- Roache, J. E., & Lewis, R. (2011). The carrot, the stick, or the relationship: What are the effective disciplinary strategies? *European Journal of Teacher Education*, 34(2), 233-248.
- Robinson, J., & Smyth, J. (2016). 'Sent out' and Stepping Back In: stories from young people 'placed at risk'. *Ethnography and Education*, 11(2), 222-236.
- Robson, K. (2012). *Sociology of Education in Canada*. Toronto: Pearson Education Canada.
- Robson, K., Anisef, P., Brown, R. S., & George, R. C. (2018). Under-represented students and the transition to post-secondary education: Comparing two Toronto cohorts. *Canadian Journal of Higher Education*, 48(1), 39-59.
- Robson, K., Anisef, P., Brown, R. S., & Parekh, G. (2014). The Intersectionality of Post-Secondary Pathways: The Case of High School Students with Special Education Needs. *Canadian Review of Sociology*, 51(3), 193-215.
- Robson, K., Malette, N., Anisef, P., Maier, R., & Brown, R. (2022). A Comparison of High School Graduation Predictors Between Two Ontario Student Cohorts. *Canadian Journal of Education*, 45(4), 1028-1054.
- Roché, S. (2001). *La délinquance des jeunes, les 13-19 ans racontent leurs délits*. Paris: Seuil.

- Rochex, J.-Y. (1994). Pourquoi certains élèves défavorisés réussissent-ils? *Sciences Humaines*, 44, 10-13.
- Rochex, J.-Y. (2004). La notion de rapport au savoir : convergences et débats théoriques. *Pratiques psychologiques*, 10, 93-106.
- Rodriguez, L. F. (2010). *Preventing Dropout and Promoting Engagement Among Latino Middle and High School Students: Towards a Framework for Understanding and Action*. California Association of Latino Superintendents and Administrators (CALSA). Los Angeles: University of California.
- Romano, E., Babchishin, L., Marquis, R., & Fréchette, S. (2015). Childhood Maltreatment and Educational Outcomes. *Trauma, Violence & Abuse*, 16(4), 418-437.
- Roos, N., Brownell, M., Guevremont, R., Expurgé, MacWilliam, L., & Roos, L. (2006). The complete story: A population-based perspective on school performance and educational testing. *Canadian Journal of Education*, 29(3), 684-705.
- Roska, J., & Potter, D. (2011). Parenting and academic achievement: Intergenerational transmission of educational disadvantage. *Sociology of Education*, 84, 299-321.
- Roubinov, D. S., & Boyce, W. T. (2017). Parenting and SES: relative values or enduring principles? *Current Opinion in Psychology*, 15, 162-167.
- Roundfield Lucas, S. (1999). *Tracking inequality : stratification and mobility in American high schools*. New York: Teachers College Press.
- Rowe, F., Stewart, D., & Patterson, C. (2007). Promoting school connectedness through whole school approaches. *Health Education*(107), 524-542.
- Rowland, A. S., Skipper, B. J., Rabiner, D. L., Qeadan, F., Campbell, R. A., Naftel, A. J., & Umbach, D. M. (2018). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD): Interaction between socioeconomic status and parental history of ADHD determines prevalence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(3), 213-222.
- Rowntree, B. S. (1901). *Poverty: A Study of Town Life*. New York: The MacMillan Company.

- Ruck, M. D., & Wortley, S. (2002). Racial and ethnic minority high school students' perceptions of school disciplinary practices: A look at some Canadian findings. *Journal of Youth and Adolescence*, 31, 185-195.
- Rumberger, R. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rumberger, R. W. (2004). Why students drop out of school? Dans G. Orfield, *Dropouts in America: Confronting the graduation rate crisis* (pp. 131-155). Cambridge: Harvard Education Press.
- Rumberger, R. W., & Lamb, S. P. (2003). The Early Employment and Further Education Experiences of High School Dropouts: a Comparative Study of the United States and Australia. *Economics of Education Review*, 22, 353-366.
- Rumberger, R. W., & Lim, S. A. (2008). *Why Students Drop Out of School: A Review of 25 Years of Research*. Santa Barbara: California Dropout Research Project.
- Rumberger, R., & Palardy, G. (2005). Test Scores, Dropout Rates, and Transfer Rates as Alternative Indicators of High School Performance. *American Educational Research Journal*(42), 3-42.
- Russell, J. L. (2011). From Child's Garden to Academic Press: The Role of Shifting Institutional Logics in Redefining Kindergarten Education. *American Educational Research Journal*, 48(2), 236-267.
- Ryan, A., & Morgan, M. (2011). Bullying in secondary schools: through a discursive lens. *Kōtuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online*, 6(1-2), 1-14.
- Sachdeva, R. (2022, 08 25). Two in five students considering dropping out, but many feel optimistic about job prospects: survey. *CTV News*.
- Saeki, E., & Quirk, M. (2015). Getting students engaged might not be enough: The importance of psychological needs satisfaction on social-emotional and behavioral functioning among early adolescents. *Social Psychology in Education*, 18(2), 355-371.
- Samuel, R., & Burger, K. (2020). Negative life events, self-efficacy, and social support: Risk and protective factors for school dropout intentions and dropout. *Journal of Educational Psychology*, 112(5), 973-986.

- Sanders, R. (2008, December 02). EEGs show brain differences between poor and rich kids. *UC Berkeley News*. Récupéré sur https://newsarchive.berkeley.edu/news/media/releases/2008/12/02_cortex.shtml
- Santor, D., Short, K., & Ferguson, B. (2009). *Taking mental health to school: A policy-oriented paper on school-based mental health for Ontario*. Ottawa: The Provincial Centre of Excellence for Child and Youth Mental Health at CHEO.
- Sapin, M., Spini, D., & Widmer, É. (2007). *Les parcours de vie. De l'adolescence au grand âge*. Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Sattler, P. (2012). Education Governance Reform in Ontario: Neoliberalism in Context. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*(128).
- Savage, M., Dumas, A., & Stuart, S. (2013). Fatalism and short-termism as cultural barriers to cardiac rehabilitation amongst underprivileged men. *Sociology of Health and Illness*, 35(8), 1211-1226.
- Sawyer, M. G., Arney, F., Baghurst, P. A., Clark, J. J., Graetz, B. W., Kosky, R. J., . . . Zubrick, S. R. (2001). The Mental Health of Young People in Australia: Key Findings from the Child and Adolescent Component of the National Survey of Mental Health and Well-Being. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 35(6), 1440-1614.
- Schargel, F. P., & Smink, J. (2001). *Strategies to Help Solve Our School Dropout Problem*. Larchmont: Eye on Education.
- Scherr, T. (2012). Addressing the needs of marginalized youth at school. Dans S. Jimerson, A. Nickerson, M. Mayer, & M. Furlong, *Handbook of school violence and school safety: International research and practice (2nd edition)* (pp. 105-115). New York: Routledge.
- Schiff, M., Duyme, M., Dumaret, A., & Tomkiewicz, S. (1982). How much could we boost scholastic achievement and IQ scores? A direct answer from a French adoption study. *Cognition*, 12(2), 165-196.
- Schmidt, W. H., Burroughs, N. A., Zoido, P., & Houang, R. T. (2015). The role of schooling in perpetuating educational inequality: An international perspective. *Educational Researcher*, 44(7), 371-386.

- Scott, K. M., Lim, C., Al-Hamzawi, A., Alonso, J., Bruffaerts, R., Caldas de Almeida, J. M., . . . Kessler, R. C. (2016). Association of Mental Disorders With Subsequent Chronic Physical Conditions: World Mental Health Surveys From 17 Countries. *JAMA Psychiatry, 73*(2), 150-158.
- Shain, F. (2016). Succeeding against the odds: can schools ‘compensate for society’? *Education 3-13, 44*(1), 8-18.
- Shamir, R. (2008). The age of responsabilization: on market-embedded morality. *Economy and Society, 37*(1), 1-19.
- Shipway, B. (2006). The educational limits of critical realism? Emancipation and rational agency in the compulsory years of schooling. Dans C. Lawson, J. Spiro Latsis, & N. Martins, *Contributions to Social Ontology* (pp. 273-292). London: Routledge.
- Shipway, B. (2011). *A Critical Realist Perspective of Education*. New York: Routledge.
- Shochet, I., & Smith, C. (2012). Enhancing school connectedness to prevent violence and promote well-being. Dans S. Jimerson, A. Nickerson, M. Mayer, & M. Furlong, *Handbook of school violence and school safety: International research and practice (2nd edition)* (pp. 475-486). New York: Routledge.
- Sibblis, C. (2018). Progressive discipline, regressive education: An examination of racism. Dans G. J. Dei, & M. McDermott, *Politics of Anti-Racism Education: In Search of Strategies for Transformative Learning* (pp. 43-58). New York: Springer.
- Simmons, R., Russell, L., & Thompson, R. (2014). Young people and labour market marginality: Findings from a longitudinal ethnographic study. *Journal of Youth Studies, 17*, 577-591.
- Skiba, R. J., Horner, R. H., Chung, C., Rausch, M. K., May, S. L., & Tobin, T. (2011). Race is not neutral: A national investigation of African American and Latino disproportionality in school discipline. *School Psychology Review, 40*, 85-107.
- Skiba, R. J., Peterson, R. L., & Williams, T. (1997). Office referrals and suspension: Disciplinary intervention in middle schools. *Education and Treatment of Children, 20*, 295-315.
- Slade, E. P., & Wissow, L. S. (2007). The influence of childhood maltreatment on adolescents’ academic performance. *Economics of Education Review, 26*, 604-614.

- Small, M. L., Harding, D. J., & Lamont, M. (2010). Reconsidering culture and poverty. *Annals American Academy of Political Social Science*, 629, 6-27.
- Smeyers, P., & Depaepe, M. (2006). *On the rhetoric of 'what works.'* *Contextualizing educational research and the picture of performativity*. Leuven: Springer.
- Smith, A. (2019). *Shame Shapeshifters Masking As Disengagement: A Grounded Theory Study Examining Academic Achievement-Related Emotions in High School*. Dissertation in Education Administration, University of Missouri-Kansas City.
- Smyth, J., & Hattam, R. (2004). *"Dropping Out," Drifting Off, Being Excluded: Becoming Somebody Without School*. The University of California: illustrated, P. Lang.
- Sodha, S., & Margo, J. (2010). *"A generation of disengaged children is waiting in the wings..."*. London: Demos.
- Sohr-Preston, S. L., & Scaramella, L. V. (2006). Implications of timing of maternal depressive symptoms for early cognitive and language development. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 9(1), 65-83.
- Søndergaard, D. M. (2012). Bullying and social exclusion anxiety in schools. *British Journal of Sociology of Education*, 33(3), 355-372.
- Sprague, J., Walker, H., Golly, A., White, K., Myers, T., & Shannon, T. (2001). Translating Research into Effective Practice: The Effects of a Universal Staff and Student Intervention on Indicators of Discipline and School Safety. *Education and Treatment of Children*, 24(4), 495-511.
- Statistique Canada. (2017). *Série "Perspective géographique", Recensement de 2016*. Produits de données, Recensement de 2016, Ottawa, Ontario.
- Statistique Canada. (2021). *Tableau 37-10-0109-01. Nombre d'élèves dans les écoles primaires et secondaires, selon le type d'école et le type de programme*. Ottawa: Gouvernement du Canada. doi:<https://doi.org/10.25318/3710010901-fra>
- Stearns, E., Moller, S., Blau, J., & Potochnick, S. (2007). Staying Back and Dropping out: The Relationship between Grade Retention and School Dropout. *Sociology of Education*, 80(3), 210-240.

- Steffgen, G., Recchia, S., & Viechtbauer, W. (2013). The link between school climate and violence in school : A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior, 18*, 300-309.
- Stirrup, J. (2015). *Early Years Learning (EYL) and embodiment: a Bersteinian analysis*.
- Storbeck, J., & Clore, G. L. (2008). The affective regulation of cognitive priming. *Emotion, 8*(2), 208-215.
- Strobl, R. (2010). Becoming a victim. Dans P. Shoham, P. Knepper, & M. Kett, *International handbook of victimology* (pp. 3-25). Boca Raton: CRC Press.
- Strohschein, L., & Gauthier, A. H. (2018). Poverty Dynamics, Parenting, and Child Mental Health in Canada. *Society and Mental Health, 8*(3), 231-247.
- Suh, S., Suh, J., & Houson, I. (2007). Predictors of categorical at-risk high school dropouts. *Journal of Counseling & Development, 85*(2), 196-203.
- Suldo, S. M., & Shaffer, E. J. (2008). Looking beyond psychopathology: The dual-factor model of mental health in youth. *School Psychology Review, 37*(1), 52-68.
- Sweeten, G., Bushway, S. D., & Paternoster, R. (2009). Does dropping out of school mean dropping into delinquency? *Criminology, 47*(1), 47-91.
- Swift, K. J. (1995). *Manufacturing Bad Mothers: A Critical Perspective on Child Neglect*. Toronto: University of Toronto Press.
- Tanaka, M., Georgiades, K., Boyle, M. H., & MacMillan, H. L. (2015). Child Maltreatment and Educational Attainment in Young Adulthood: Results From the Ontario Child Health Study. *Journal of Interpersonal Violence, 30*(2), 195-214.
- Tangney, J. P., & Dearing, R. L. (2003). *Shame and guilt*. New York: Guilford Press.
- te Riele, K. (2006). Youth 'at risk': further marginalizing the marginalized? *Journal of Educational Policy, 21*(2), 129-145.
- Teversham, E. (2014). 'Engines of Social Mobility'? The Role of the Primary National Curriculum in (Under)Achievement. *St Mary's Journal of Education, 4*, 13-18.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research, 83*(3), 357-385.

- The Child Welfare Anti-Oppression Roundtable. (2008). *Anti-oppression in child welfare: Laying the foundation for change. A Discussion Paper*. The Child Welfare Anti-Oppression Roundtable.
- Thélot, C. (2004). *Pour la réussite de tous les élèves. Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'école*. Paris: Ministère de l'Éducation nationale.
- Théorêt, M., & Hrimech, M. (1999). Les paradoxes de l'abandon scolaire: trajectoires de filles et de garçons du secondaire. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 24(3), 251-264.
- Thin, D. (1998). *Quartiers populaires: L'école et les familles*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Thompson, R., Russell, L., & Simmons, R. (2014). Space, place and social exclusion: an ethnographic study of young people outside education and employment. *Journal of Youth Studies*, 17(1), 63-78.
- Thornberg, R. (2015). School Bullying as a Collective Action: Stigma Processes and Identity Struggling. *Children & Society*, 29, 310-320.
- Tièche-Christinat, C., & Gilles, J. L. (2013). Alliances éducatives et accrochage scolaire. *Éducation & Formation*, e 300, 9-14.
- Tiliouine, H. (2015). School Bullying Victimization and Subjective Well-Being in Algeria. *Child Indicators Research*(8), 133-150.
- Tilliczek, K. (2010). Building Bridges: Transitions from Elementary to Secondary School. *Education Canada*, 48(1), pp. 68-71.
- Tilliczek, K., & Ferguson, B. (2007). *Transitions and Pathways from Elementary to Secondary School: A Review of Selected Literature*. Toronto: Community Health Systems Resource Group, The Hospital for Sick Children.
- Tilliczek, K., Ferguson, B., Roth Edney, D., Rummens, A., Boydell, K., & Mueller, M. (2011). A Contemporary Study with Early School Leavers: Pathways and Social Processes of Leaving High School. *Canadian Journal of Family and Youth*, 3(1), 1-39.
- Tondellier, M. (2014). Les familles à l'épreuve des ruptures scolaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 43(3).

- Topping, K. (2011). Primary–Secondary transition: Differences between teachers' and children's perceptions. *Improving Schools, 14*(3), 268-285.
- Tsolou, O., & Babalis, T. (2020). The Contribution of Family Factors to Dropping Out of School in Greece. *Creative Education, 11*, 1375-1401.
- Tuck, E. (2011). Humiliating ironies and dangerous dignities: a dialectic of school pushout. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 24*(7), 817-827.
- Ungerleider, C. (2006). Reflections on the Use of Large-Scale Student Assessment for Improving Student Success. *Canadian Journal of Education, 29*(3), 873-883.
- Ungerleider, C., & Expurgé. (2007). Accountability, funding and school improvement in Canada. Dans T. Townsend, *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 411-424). Neth: Springer.
- Uppal, S. (2017). *Insights on Canadian Society: Young men and women without a high school diploma*. Minister of Industry. Ottawa: Statistics Canada.
- Vaillancourt, T., Hymel, S., & McDougall, P. (2003). Bullying is power. *Journal of Applied School Psychology, 19*(2), 157-176.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting : toward a motivational model of high-school dropout. *Journal of personality and social psychology, 72*(5), 1161-1176.
- Van Alphen, S. (2012). The benefit of educational inclusiveness for early school leavers in the European labour market. *European Journal of Education, 47*, 596-612.
- Van Caudenberg, R., Van Praag, L., Nouwen, W., Clycq, N., & Timmerman, C. (2017). *A longitudinal study of educational trajectories of youth at risk of early school leaving*. University of Antwerp: Centre for Migration and Intercultural Studies.
- Van Zanten, A. (2009). *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*. Paris: Presses universitaires de France.
- Vanttaja, M., & Jarvinen, T. (2006). The Young Outsiders : The Later Life Courses of Drop-Out Youths. *International Journal of Lifelong Education, 2*(25), 173-184.
- Vasiliadis, H.-M., Diallo, F. B., Rochette, L., Smith, M., Langile, D., Lin, E., . . . Lesage, A. (2017). Temporal Trends in the Prevalence and Incidence of Diagnosed ADHD in

- Children and Young Adults between 1999 and 2012 in Canada: A Data Linkage Study. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 62(12), 818-826.
- Vaughn, M. G., Roberts, G., Fall, A.-M., Kremer, K., & Martinez, L. (2020). Preliminary validation of the dropout risk inventory for middle and high school students. *Children and Youth Services Review*, 111, 104855.
- Vavrus, F., & Cole, K. (2002). "I didn't do nothin'": The discursive construction of school suspension. *The Urban Review*, 34, 87-111.
- Verhoeven, M. (2012). Normes scolaires et production de différences. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45(1-2), 95-121.
- Veryard, J. A. (2014). *The Implementation of Suspension and Expulsion Programs in Two Ontario School Boards*. Toronto: Graduate Department of Leadership, Higher and Adult Education, University of Toronto.
- Vezeau, C., Chouinard, R., Bouffard, T., Janosz, M., Bergeron, J., & Bouthillier, C. (2010). Estimation de l'effet-école et de l'effet-classe sur la motivation des élèves du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 445-468.
- Vincent, C., & Ball, S. (2007). 'Making up' the middle-class child: Families, activities and class dispositions. *Sociology*, 41(6), 1061-1077.
- Vincent, S., & O'Mahoney, J. (2018). Critical Realism and Qualitative Research: An Introductory Overview. Dans C. Cassell, A. Cunliffe, & G. Grady, *The SAGE Handbook of Qualitative Business and Management Research Methods* (pp. 201-216). London: SAGE.
- Virtanen, T. E., Räikkönen, E., Engels, M. C., Vasalampi, K., & Lerkkanen, M. K. (2021). Student engagement, truancy, and cynicism: A longitudinal study from primary school to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, 86, 101972.
- Visser, S. N., Danielson, M. L., Bitsko, R. H., Holbrook, J. R., Kogan, M. D., Ghandour, R. M., . . . Blumberg, S. J. (2014). Trends in the Parent-Report of Health Care Provider-Diagnosed and Medicated Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: United States, 2003–2011. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 53(1), 34-46.

- Vitaro, F. (2014). Linkages Between Early Childhood, School Success, and High School Completion. *School Success*, 1-6.
- Vizcain, D. C. (2005). *Investigating the hispanic/latino male dropout phenomenon: Using logistic regression and survival analysis*. University of South Florida: Department of Educational Measurement and Research, College of Education.
- Volante, L. (2007). Educational Quality and Accountability in Ontario: Past, Present, and Future. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*(58), 1-21.
- Volk, A. A., Dane, A. V., & Marini, Z. A. (2014). What is bullying? A theoretical redefinition. *Developmental Review*, 34(4), 327-343.
- Walker, J. L. (2012). The use of saturation in qualitative research. *Canadian Journal of Cardiovascular Nursing*, 22(2), 37-46.
- Wallez, P., & Aubrée, L. (2005). L'expérience de la rue chez les jeunes comme forme extrême d'urbanité. *Espaces et sociétés*(120-121), 241-257.
- Wang, M. T., & Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development*, 85(2), 722-737.
- Wang, M.-T., & Degol, J. L. (2016). School Climate: a Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educational Psychology Review*, 28, 315-352.
- Warburton, R. N., & Warburton, W. P. (2004). Canada needs better data for evidence-based policy: Inconsistencies between administrative and survey data on welfare dependence and education. *Canadian Public Policy*, 30, 241-255.
- Warburton, V., & Spray, C. (2008). Motivation in physical education across the primary—secondary school transition. *European Physical Education Review*, 14(2), 157-178.
- West, P., Sweeting, H., & Young, R. (2010). Transition matters: Pupils' experiences of the primary-secondary school transition in the West of Scotland and consequences for well being and attainment. *Research Papers in Education*, 25(1), 21-50.

- Wicaksono, B., & Adiyanti, M. G. (2019). Understanding the dynamics of friendship formation among high school adolescent: Indigenous psychology approach. *Psychological Research and Intervention, 2*(1), 28-35.
- Wilkins, A. (2012a). Push and pull in the classroom: Competition, gender and the neoliberal subject. *Gender and Education, 24*, 765-781.
- Wilkins, A. (2012b). The spectre of neoliberalism: Pedagogy, gender and the construction of learner identities. *Critical Studies in Education, 53*, 197-210.
- Williams, M. (2001). Complexity, probability and causation: implications for homelessness research. *Journal of social issues.*
- Williams, M. (2003). The problem of representation: realism and operationalism in survey research. *Sociological research online, 8*(1), 81-91.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labor. How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. New York: Columbia University Press.
- Wilson, D. (2004). The interface of school climate and school connectedness and relationships with aggression and victimization. *Journal of School Health, 74*(7), 293-299.
- Wilson, D. (2010). School choice: what do parents want? *Research in Public Policy*(10), 11-13.
- Woodhall-Melnik, J., Dunn, J. R., Svenson, S., Patterson, C., & Matheson, F. I. (2018). Men's experiences of early life trauma and pathways into long-term homelessness. *Child Abuse & Neglect*(80), 216-225.
- Woodman, D., & Wyn, J. (2011). Youth Research in a Changing World. Dans S. Beadle, R. Holdsworth, & J. Wyn, *For we are Young and... Young People in a time of Uncertainty* (pp. 5-28). Melbourne: Melbourne University Publishing.
- Woodward, J. (2002). What Is a Mechanism? A Counterfactual Account. *Philosophy of Science, 69*(S3), S366-S377.
- Worrell, F. C., & Hale, R. L. (2001). The relationship of hope in the future and perceived school climate to school completion. *School Psychology Quarterly, 16*(4), 370-388.

- Xu, J., & Hampden-Thompson, G. (2012). Cultural reproduction, cultural mobility, cultural resources, or trivial effect? A comparative approach to cultural capital and educational performance. *Comparative Education Review*, *56*, 98-124.
- Yoshikawa, H., Aber, J. L., & Beardslee, W. R. (2012). The effects of poverty on the mental, emotional, and behavioral health of children and youth: Implications for prevention. *American Psychologist*, *67*(4), 272-284.
- Youdell, D. (2004). Engineering school markets, constituting schools and subjectivating students: The bureaucratic, institutional and classroom dimensions of educational triage. *British Journal of Sociology of Education*, *19*, 407-431.
- Zeraatkar, D., Duku, E., Bennett, T., Guhn, M., Forer, B., Brownell, M., & Janus, M. (2020). Socioeconomic gradient in the developmental health of Canadian children with disabilities at school entry: a cross-sectional study. *BMJ Open*, *10*, e032396.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *17*(2-3), 191-210.

Annexe A — Affiches de recrutement

Étude sur l'expérience scolaire

Nous recherchons des personnes

- *Âgées entre 20 et 25 ans**
- *Sans diplôme d'études secondaires**
- *Ayant étudiées dans une école
secondaire d'Ottawa**

pour effectuer des entretiens de 90 à 120 minutes
sur leur expérience scolaire

20\$ sera remis en guise de dédommagement

Pour plus d'informations, contactez



msava071@uottawa.ca



uOttawa

|

Study of high school experiences

We are looking for people

- *Between 20 and 25 years of age**
- *Without a high school diploma**
- *That studied in an Ottawa high school**

To conduct 90 to 120 minute interviews
on their experiences in school

20\$ will be given as compensation

For more information, please contact
Mathieu Samson-Savage



Annexe B — Reçu de paiement**Reçu pour la participation | Receipt for participation**

Reçu pour la participation à une étude dirigée par Mathieu Samson-Savage, chercheur dans la Faculté des sciences sociales à l'Université d'Ottawa

Receipt for the participation in a study led by Mathieu Samson-Savage, researcher for the Faculty of Social Sciences at the University of Ottawa

La somme de vingt dollars (20\$) | To the amount of twenty dollars (20\$)

Signature : _____ Date : _____

Annexe C — Formulaire de consentement**Formulaire de consentement**

Projet : Étude sur l'expérience scolaire à Ottawa

Nom du chercheur : Mathieu Samson-Savage
École d'études sociologiques et anthropologiques
Faculté des sciences sociales
Université d'Ottawa

Numéro de téléphone :

Courrier électronique :

Je, _____, suis intéressé à collaborer volontairement et librement à cette recherche menée par Mathieu Samson-Savage de l'Université d'Ottawa sous la supervision de Stéphanie Gaudet PhD. L'objectif de cette recherche est d'améliorer la compréhension des expériences scolaires de personnes qui ont laissé l'école secondaire avant l'obtention du diplôme.

Ma participation consistera essentiellement à prendre part à une entrevue individuelle d'une durée de 90 à 120 minutes, dans un lieu de mon choix et à une heure et une date que j'aurai choisie moi-même. Pendant l'entrevue, je serai invité à répondre à des questions ouvertes à propos de : (a) mon expérience de décrochage de l'école secondaire; (b) mes expériences scolaires au primaire et au secondaire; (c) mon milieu socio-économique et mon environnement social; (d) mes perceptions du système scolaire et de l'éducation en général; et de mon expérience personnelle suite au décrochage scolaire.

J'accepte que mon entrevue soit électroniquement enregistrée. Mon entrevue sera retranscrite et après, je recevrai la transcription de mon entrevue si je le désire. Cette transcription me sera lue ou encore, je pourrai la lire moi-même si je le désire. À ce moment, j'aurai 2 semaines pour changer ou enlever des passages de l'entrevue et corriger les erreurs de transcription s'il y a lieu.

Je m'attends à ce que la transcription corrigée de mon entrevue ne soit utilisée que pour des fins de recherche et qu'elles seront conservées pendant une période minimum de 5 ans par Monsieur Mathieu Samson-Savage ainsi que par le bureau de la superviseuse de recherche selon le respect de la confidentialité. Ainsi, l'enregistrement de mon entrevue et la transcription de mon entrevue seront conservés dans un classeur barré à clef dans le bureau de recherche de Monsieur Samson-Savage. Je comprends que la transcription de mon entrevue pourrait aussi être utilisée pour d'autres études qui se conforment aux exigences du Bureau d'éthique et de l'intégrité.

J'ai l'assurance des personnes effectuant la recherche que l'information que je partagerai avec eux restera strictement confidentielle. L'anonymat sera aussi garanti. On me demandera donc de me choisir un pseudonyme (faux nom) et c'est ce dernier qui sera utilisé pour la transcription de mon entrevue. Si on cite des parties de mon entrevue dans la recherche, ce même faux nom sera utilisé et toute l'information pouvant mener à mon identification sera enlevée.

Je comprends que, étant donné que ma participation à cette recherche implique que je donne certains renseignements personnels, il est possible qu'elle crée un léger inconfort émotionnel à certains moments. J'ai reçu l'assurance des personnes effectuant la recherche que tout sera fait en vue de minimiser ce risque d'inconfort. Entre autres, je ne serai pas tenu de répondre à une ou à des questions qui m'apporteront un certain inconfort. Une liste de ressources qui pourraient m'être utile m'a été remise et je sais comment l'utiliser si j'ai besoin d'aide. Je peux à tout moment décider de ne pas répondre aux questions qui me sont posées, voire me retirer de l'étude. L'entrevue sera faite de façon décontractée et informelle. La personne effectuant l'entrevue utilisera un langage simple et les questions seront reformulées autrement si je ne les comprends pas bien. Il est bien clair que je suis libre de me retirer de la recherche à tout temps, avant ou pendant l'entrevue, sous encourir de préjudice sous aucune forme.

Si j'accepte de participer à la recherche, l'entrevue sera une occasion de partager mes expériences en matière de scolarité. À la fin de la recherche, je recevrai une copie du résumé des résultats de l'étude, résumé qui me sera lu si je le désire. Ma participation à cette recherche aidera à identifier des stratégies de prévention du décrochage scolaire ou à développer des outils pour aider les personnes ayant décroché de l'école secondaire.

Il y a deux copies du formulaire de consentement, dont une que je peux garder. La personne effectuant l'entrevue m'a demandé si j'avais des questions concernant le formulaire de consentement ou la recherche et a accepté de répondre à toutes mes questions.

Pour tous renseignements additionnels, j'ai été informé du fait que je pouvais communiquer avec Monsieur Samson-Savage au numéro de téléphone indiqué au début du formulaire. Pour toute plainte ou question concernant la conduite éthique du projet de recherche, j'ai été informé que je peux m'adresser au Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche au 613-562-5387 ou encore par la poste au Directrice, Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche, Tabaret, Bureau 155, 550 Cumberland, Ottawa.

Note : Les recherches avec des sujets humains requièrent le consentement écrit des sujets de recherche. Cette exigence ne signifie pas que le projet dont il est question comporte nécessairement un risque. En raison du respect auquel ont droit les personnes qui participent à la recherche, l'Université d'Ottawa et les organismes de subvention de la recherche ont rendu obligatoire ce type d'accord.

Chercheur : _____
Signature

Date : _____
mois/jour/année

Participant : _____
Signature

Date : _____
mois/jour/année

Annexe D — Approbation déontologique des conseils scolaires

Numéro de dossier: 03-18-06

Date (mm/jj/aaaa): 03/29/2018



Université d'Ottawa
Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche

University of Ottawa
Office of Research Ethics and Integrity

Certificat d'approbation déontologique**CÉR Sciences sociales et humanités****Chercheur principal / Superviseur / Co-chercheur(s) / Étudiant(s)**

<u>Prénom</u>	<u>Nom de famille</u>	<u>Affiliation</u>	<u>Rôle</u>
Stéphanie	Gaudet	Sciences sociales / Sociologie	Superviseur
Mathieu	Savage	Sciences sociales / Sociologie	Étudiant-chercheur

Numéro du dossier: 03-18-06

Type du projet: Thèse de doctorat

Titre: L'expérience du décrochage scolaire à Ottawa

Date d'approbation (mm/jj/aaaa)	Date d'expiration (mm/jj/aaaa)	Approbation
03/29/2018	03/28/2019	Approbation

Conditions Spéciales / Commentaires:
N/A

Numéro de dossier: 03-18-06

Date (mm/jj/aaaa): 03/29/2018



Université d'Ottawa
Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche

University of Ottawa
Office of Research Ethics and Integrity

La présente confirme que le Comité d'éthique de la recherche (CER) de l'Université d'Ottawa identifié ci-dessus, opérant conformément à l'Énoncé de politique des Trois conseils et toutes autres lois et tous règlements applicables de l'Ontario, a examiné et approuvé la demande d'approbation éthique du projet de recherche ci-nommé. L'approbation est valide pour la durée indiquée plus haut et est sujette aux conditions énumérées dans la section intitulée "Conditions Spéciales / Commentaires".

Lors de l'étude, le protocole ne peut être modifié sans approbation préalable écrite du CER sauf si le participant doit être retiré en raison d'un danger immédiat ou s'il s'agit d'un changement ayant trait à des éléments administratifs ou logistiques de l'étude comme par exemple un changement de numéro de téléphone. Les chercheurs doivent aviser le CER dans les plus brefs délais de tout changement pouvant augmenter le niveau de risque aux participants ou affecter considérablement le déroulement du projet. Ils devront aussi rapporter tout événement imprévu et / ou dommageable et devront soumettre toutes les nouvelles informations pouvant nuire à la conduite du projet et/ou à la sécurité des participants. Toutes modifications apportées au projet, aux lettres d'information / formulaires de consentement ainsi qu'aux documents de recrutement doivent être soumises pour approbation en utilisant le document intitulé "Modification au projet de recherche" au: <https://recherche.uottawa.ca/deontologie/formulaires>.

Veillez soumettre un rapport annuel au Bureau d'éthique quatre semaines avant la date d'échéance indiquée afin de renouveler de l'approbation éthique. Afin de fermer le dossier, un rapport final doit être soumis. Ces documents sont disponibles en ligne au: <https://recherche.uottawa.ca/deontologie/formulaires>.

Pour toutes questions, vous pouvez communiquer avec le Bureau d'éthique en composant le poste 5387 ou par écrit à: ethique@uOttawa.ca.

Signature:

Gabriel Petitti
Responsable d'éthique en recherche
Pour Barbara Graves, Présidente du CER en Sciences sociales et humanités

2

550, rue Cumberland, pièce 154 550 Cumberland Street, room 154
Ottawa (Ontario) K1N 6N5 Canada Ottawa, Ontario K1N 6N5 Canada
(613) 562-5387 • Téléc./Fax (613) 562-5338
www.recherche.uottawa.ca/deontologie/ www.research.uottawa.ca/ethics/

Annexe E — Fiche d'identification**Fiche d'identification**

No d'identification : _____

Endroit du recrutement : _____

Méthode de recrutement : _____

Pseudonyme : _____

Quartier d'habitation : _____

Date de l'entrevue : _____ Heure de début de l'entrevue : _____

Lieu de l'entrevue : _____

Caractéristiques démographiques du participant

Âge : _____ Sexe : _____ Niveau d'éducation complété : _____

Appartenance ethnique : _____

Lieu de résidence : _____

Lieu de naissance : _____

École secondaire fréquentée : _____

Occupation : _____

Statut civil : _____

Occupation du conjoint/de la conjointe : _____

Annexe F — Guide d'entretien**Guide d'entretien*****Section 1 — L'expérience du décrochage scolaire***

Repasser sur les moments importants du processus de décrochage scolaire et indiquer sur le calendrier du participant

1. Racontez-moi, en quelques mots, votre expérience de décrochage scolaire?
2. Quand avez-vous vécu votre décrochage scolaire?
 - a. Est-ce que c'était la première fois que vous viviez un décrochage de l'école?
 - b. Au moment du décrochage, pensiez-vous que c'était pour être permanent ou temporaire?
3. Est-ce qu'il y avait des gens avec vous pendant ce processus?
 - a. Si oui, comment ont-ils réagi?
 - b. Sinon, pourquoi pas?
4. Dans quelles circonstances avez-vous vécu votre décrochage scolaire?
 - a. À l'école
 - b. À la maison
 - c. Avec vos amis
 - d. Au travail
 - e. Autres
5. Quand avez-vous commencé à penser que vous ne termineriez pas votre école secondaire? (Indiquer sur le calendrier)
 - a. Pourquoi?
 - b. Comment ça s'est-il passé?

Section 2 — Points tournants

Identifier le ou les points tournants les plus importants sur le calendrier du participant

1. (Moment X) semble être un point tournant dans votre cheminement scolaire. Pourquoi ce moment est-il plus important que les autres?
 - a. Élaborer
2. Quelles étaient vos ambitions scolaires et professionnelles?
 - a. Avant le point tournant
 - b. Après le point tournant
3. Aimiez-vous aller à l'école?
 - a. Avant le point tournant

- b. Après le point tournant
- 4. Qu'est-ce qui a fait que vous êtes restés à l'école suite au point tournant?
- 5. Est-ce que d'autres événements comme ça qui ont participé à votre décrochage scolaire?

Section 3 — Conditions scolaires

1. Décrivez-moi votre parcours scolaire
 - a. De l'entrée scolaire au décrochage
2. Avez-vous changé d'école au cours de celui-ci?
3. Quels types de résultats aviez-vous?
4. Aviez-vous une matière préférée? Pourquoi?
5. Est-ce que vous vous rappelez d'amis que vous aviez? Parlez-moi un peu d'eux.
6. Est-ce que vous vous rappelez de professeurs que vous aviez? Parlez-moi un peu d'eux.
7. Est-ce que l'école vous a identifié comme un jeune « à risque » de décrocher?
 - a. Quels types de services est-ce qu'on vous a offerts?
 - b. Quelle est votre opinion de ces services?
8. Aviez-vous reçu d'autres services spéciaux au cours de votre éducation?
9. Est-ce que vous participiez à des activités à l'école ou à l'extérieur de l'école (sports, cours, clubs)? Pourquoi?
10. Est-ce que vous vous rappelez de moments heureux lors de votre éducation? Pouvez-vous m'en parler?
11. Est-ce que vous vous rappelez de moments moins plaisants? Pouvez-vous m'en parler?
12. Est-ce qu'il y avait des adultes qui s'intéressaient à votre éducation?
13. Auriez-vous aimé obtenir un diplôme d'études secondaires?
 - a. Pourquoi?

Section 4 — Conditions de vie

14. Comment décrieriez-vous vos conditions de vie au cours de votre jeunesse?
 - a. Statut socioéconomique
 - b. Situation familiale
 - c. Occupation des parents
15. Quel niveau d'éducation ont atteint vos parents?
 - a. Et vos frères/sœurs?
16. Au cours d'une journée normale, que faisiez-vous après l'école?

- a. Amis
- b. Travail
- c. Autre

Section 5 — Opinions et analyses

1. Selon vous, à quoi sert l'école? Pourquoi?
2. Selon vous, est-ce que l'institution scolaire offre des chances égales de réussite à tous? Pourquoi?
3. Selon vous, est-ce que l'expérience scolaire est différente pour les garçons et les filles? Pourquoi?
4. Est-ce que vous pensez que l'expérience scolaire est différente pour les personnes qui ont différentes origines ethniques? Pourquoi?
5. Est-ce que vous pensez que votre décrochage de l'école secondaire est typique ou atypique comparé aux autres? Pourquoi?

Section 6 — Situation postdécrochage

1. Comment vous sentiez-vous après avoir vécu votre décrochage scolaire? Est-ce que les gens autour de vous savaient que vous vous sentiez comme ça?
2. Avez-vous reçu de l'éducation formelle ou informelle depuis votre décrochage?
3. Est-ce que vous travaillez depuis votre décrochage? Si oui, qu'avez-vous fait et aimez-vous ça?
4. Parlez-moi de vos amis, de votre conjoint, et de votre famille. Quelle est votre situation aujourd'hui?
5. Certaines personnes croient que l'éducation devrait être obligatoire jusqu'à l'obtention du diplôme d'études secondaires. Quelle est votre opinion là-dessus?
6. Certaines personnes pensent que les personnes qui ne terminent pas leur diplôme d'études secondaires devraient faire du service militaire. Quelle est votre opinion là-dessus?
7. Croyez-vous que l'obtention d'un diplôme d'études secondaires aurait eu un impact sur votre vie?

Conclusion

1. Si vous aviez des conseils à donner à des jeunes qui vivent des parcours semblables au vôtre, quels seraient-ils?

Annexe H — Notes post-entretiens**Notes postentretiens**

No. d'identification : _____

Qualité de l'entrevue

Ouverture du participant : _____ Qualité des questions : _____

Réflexivité du participant : _____

Capacité critique du participant : _____

Questions centrales de l'entretien

Choses à prendre en considération pour le prochain entretien

Endroit de l'entrevue

Impact sur l'entrevue : _____

Participant

Tenue lors de l'entrevue : _____

Grosueur : _____ Grandeur : _____

Qualité de la langue : _____

Appartenance à une classe sociale : _____

Intérêt pour l'entretien : _____

Opinion de la scolarisation : _____

Moments marquants pour le décrochage scolaire : _____

Moments marquants dans le parcours de vie : _____

Niveau de contrôle perçu sur le décrochage scolaire : _____

Influence de la famille sur le décrochage scolaire : _____

Influence des amis sur le décrochage scolaire : _____

Influence du personnel scolaire sur le décrochage scolaire : _____

Niveau de satisfaction avec le décrochage scolaire : _____

Est-ce qu'il/elle désire retourner à l'école? _____

Commentaires généraux
