

**QUAND DE JEUNES QUÉBÉCOIS TOURNENT LE DOS À L'INSTITUTION
SCOLAIRE : ENTRE PROCESSUS SINGULIERS ET FACTEURS DE RISQUE
PARTAGÉS**

LAURIE MARCOUX

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

Département de criminologie
Faculté des sciences sociales
Université d'Ottawa

REMERCIEMENTS

Je tiens d'abord à remercier mon directeur de thèse, Jean-François Cauchie, pour son honnêteté et son professionnalisme. Cette thèse a été une collaboration constante et je lui en suis reconnaissante. Merci aussi à mon jury d'évaluation, Patrice Corriveau et Richard Dubé, qui m'ont permis d'élaborer mon travail et d'en faire un projet plus complet.

Je remercie tous les jeunes qui m'ont accordé de leur temps et qui se sont ouverts à moi. Vous avez été ma motivation du début jusqu'à la fin.

Finalement, un merci particulier à ma famille qui m'a soutenue et qui n'a jamais cessé de croire en moi.

Merci !

SOMMAIRE

Dans un contexte où les exigences en matière d'éducation sont de plus en plus élevées et où les élèves font face à la pression grandissante de devoir obtenir un diplôme, cette recherche a comme objectif principal de s'intéresser à la perception de six jeunes québécois qui tournent le dos à l'institution scolaire. Quel sens donnent-ils à leur parcours scolaire ? Comment s'est déroulé leur processus d'éloignement ? S'est-il produit un événement ou des événements qui ont été susceptibles d'initier ou d'accélérer le processus ? Quel regard les autres (famille, amis, camarades de classe, enseignants, etc.) portent-ils sur eux ? Et comment ont-ils composé avec ce regard ? Nous partions de l'idée selon laquelle il n'existe pas de profil-type de décrocheurs scolaires ou de facteurs prédéterminés menant au décrochage scolaire. Et cherchions plutôt à mettre en évidence des processus singuliers conduisant ces jeunes (devenus entretemps jeunes adultes) à s'éloigner, tantôt brutalement tantôt progressivement, de l'école. Si nos entretiens ne nous ont pas permis de montrer la singularité de chaque cas d'une façon aussi tranchée que nous ne l'imaginions initialement (montrer autant de processus que de jeunes rencontrés), nous pouvons néanmoins montrer qu'aucun des cas analysés n'est la copie conforme d'un des cinq autres. Qu'il s'agisse de i) la manière dont le jeune appréhende et s'approprie son rapport à soi, aux autres et au monde extérieur, ii) de la manière dont il réagit difficilement au changement, prévisible ou non, qui bouleverse sa vie ou encore iii) de la manière dont il compose avec le regard des autres, des différences dans les articulations respectives de toutes ces composantes conduisaient *de facto* à des processus sinon singuliers, à tous les moins subjectivement distincts. Parallèlement, nous avons cependant surtout dû reconnaître, en rupture avec nos présupposés de départ, que différents facteurs de risque jalonnaient clairement plusieurs de ces six parcours de décrochage. En conclusion de la recherche, nous reviendrons sur ce qui nous a poussés à mettre des guillemets à décrochage pour ensuite nous interroger sur la pertinence de continuer à les maintenir.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	p. 1
CHAPITRE I – Le décrochage scolaire comme processus déviant	p. 4
Partie 1	
1.1. – D’un bref état des lieux...	p. 4
1.1.1. – Un phénomène étudié sous divers angles et diverses dénominations	p. 4
1.1.2. – Des facteurs de risque et des types de décrocheurs	p. 6
1.1.3. – À qui la responsabilité ?	p. 7
1.1.4. – Un processus qui se joue à trois niveaux	p. 8
1.1.5. – Un phénomène lié à une société qui change ses exigences en termes éducatifs	p. 9
1.1.6. – Le décrocheur comme déviant scolaire (la théorie de l’étiquetage)	p. 10
1.1.7. – Un déviant scolaire entre vulnérabilité et possible désaffiliation	p. 12
1.1.8. – Un processus de désistance (bifurcations)	p. 15
Partie 2	
1.2. – ... à une problématique naissante	p. 16
1.2.1. – Un processus et des perceptions plutôt que des facteurs et des causes	p. 16
1.2.2. – Le champ de la sociologie de la déviance	p. 16
1.2.3. – Refuser l’emploi des termes décrochage et décrocheur	p. 17
1.2.4. – Refuser une hiérarchie de crédibilité sur la valeur sociale des points de vue	p. 18
1.2.5. – Objectifs de recherche	p. 18
CHAPITRE II – Un éloignement composé de perceptions	p.19
2.1. – Un processus propre à chacun	p. 19
2.2. – Un processus incluant trois niveaux différents	p. 20
2.3. – Une combinaison d’une dimension événementielle et d’une réaction de l’acteur	p. 23
2.4. – Un regard de soi sur soi nourri par le regard des autres (identité sociale)	p. 25
CHAPITRE III – Une démarche méthodologique à la recherche de perceptions	p. 20
3.1. – Une méthode qualitative et un point de vue holistique	p. 20
3.2. – Le terrain de recherche	p. 21
3.3. – La collecte des données	p. 22
3.4. – Des entretiens semi-directifs et personnalisés	p. 23

3.5. – Analyse thématique	p. 42
3.6. – Quelques limites	p. 43

CHAPITRE IV – Des processus propre à chacun : de l’individualité aux ressemblances

	p. 44
4.1. – Le cas de Jacob	p. 45
4.2. – Le cas de Samuel	p. 54
4.3. – Le cas de Simon	p. 62
4.4. – Le cas de Nicolas	p. 70
4.5. – Le cas de David	p. 79
4.6. – Le cas de Jérémy	p. 87
4.7. – Analyse transversale	p. 96

CONCLUSION	p. 104
------------	--------

BIBLIOGRAPHIE	p. 106
---------------	--------

ANNEXES	p.110
---------	-------

INTRODUCTION

Aujourd'hui, dans tous les secteurs de la société, des hommes et des femmes de tout âge et de toute condition décrochent, abandonnent, lancent la serviette. Des directeurs d'entreprise, des travailleurs de la santé et des professeurs, pour ne nommer que ceux-là, décrochent sous la pression de leurs conditions de vie ou de travail, des échecs répétés qu'ils vivent et de l'épuisement psychologique ou physique qui s'ensuit (Conseil permanent de la jeunesse, 1992, p. 9).

Depuis quelques décennies, plusieurs questionnements entourant le monde de l'éducation font surface au Québec. Que ce soit en lien avec les priorités valorisées au cœur de l'institution, les méthodes éducatives, les enseignants et les étudiants eux-mêmes. D'ailleurs, une attention particulière est accordée concernant les élèves quittant l'institution scolaire sans l'obtention de diplôme de niveau secondaire, ni de qualifications ou certificat de formation (Institut du Qc, 2018). Cette situation est problématique et attire l'attention de tous, incluant les politiciens, les enseignants, les parents et les membres de la société (Robertson & Collerette, 2005). À cet effet, le décrochage scolaire au Québec n'est certainement pas un phénomène nouveau. Cependant, il est devenu de plus en plus préoccupant pour deux principales raisons, soit pour son augmentation et pour les conséquences qu'il provoque (Robertson & Collerette, 2005). D'abord, il faut savoir que le système éducatif du Québec a connu beaucoup de progrès dans les années 1960 et 1970, grâce aux nombreuses réformes des grandes commissions d'enquête (Institut du Qc, 2018). Ces progrès ont pu réaliser plusieurs objectifs en ce qui concerne les taux de scolarisation chez les jeunes québécois. Malgré tout, vers la fin du XXe siècle, l'abandon scolaire connaît une croissance nettement inquiétante (Robertson & Collerette, 2005). Selon des statistiques datant de 2004, « plus d'un garçon sur trois et plus d'une fille sur quatre, n'ont pas terminé leurs études secondaires avec un diplôme » (Robertson & Collerette, 2005, p. 688). Cela signifie donc qu'ils ont délaissé le secondaire avant l'obtention de leur diplôme pour certaines raisons. De plus, en 2018, il a été mentionné que le Québec « représente la pire performance au niveau canadien [...] avec un taux de diplomation au secondaire de 64% pour le réseau

public » (Institut du Qc, 2018, p. 3). Plusieurs éléments ont été avancés pour expliquer ce faible taux de diplomation. Certains vont souligner que c'est à cause d'un faible financement de la part du gouvernement, d'autres pensent plutôt que ce sont les programmes qui sont à revoir, ou encore le manque de données afin d'élaborer des plans d'actions à jour (Institut du Qc, 2018). Certes, l'abandon scolaire avant l'obtention d'un diplôme ou de qualifications est actuellement en augmentation et inquiétante. Par la suite, les conséquences d'un décrochage scolaire sont nettement plus préoccupantes pour les jeunes d'aujourd'hui que pour ceux d'hier. Si pendant longtemps la problématique n'était pas une priorité, c'est parce que « l'absence de diplôme ou de formation spécialisée n'entravait pas la capacité des individus à s'intégrer au marché du travail ni à la société adulte » (Robertson & Collerette, 2005, p. 689). Or la société a maintenant changé avec la mondialisation et l'accélération de la circulation des connaissances. Ses attentes face à la scolarisation sont plus élevées et le décrochage scolaire devient problématique pour l'avenir des jeunes et surtout pour leur intégration dans le marché du travail. En effet, les jeunes qui renoncent à leurs études ont plus de chance d'en subir les répercussions économiques et sociales. Par exemple, ils auraient accès à des emplois moins stables et moins rémunérés, ou auraient besoin d'avoir recours à des services sociaux tel que l'aide sociale et l'assurance-emploi (Robertson & Collerette, 2005). De manière générale, les faibles taux de scolarisation affectent aussi la qualité de vie dans la société :

Les bienfaits de la scolarisation se perdent, comme par exemple au niveau des pratiques de consommation, de la santé et de l'hygiène publique, de la cohésion sociale, de la participation aux activités culturelles, politiques, communautaires, etc. (Robertson & Collerette, 2005, p. 689).

Au travers de ce phénomène touchant autant les individus que la société, plusieurs études tentent d'approfondir le sujet et ainsi résoudre la problématique, ou du moins les effets entourant celle-ci. Tandis que certains s'intéressent aux causes et aux facteurs extérieurs, d'autres s'intéressent plutôt aux données quantitatives entourant l'élève décrocheur. Quoiqu'il en soit, la littérature scientifique ne manque pas de le rappeler, le décrochage scolaire constitue un phénomène complexe du fait « qu'il renvoie à tout, et par conséquence, à rien de bien précis » (Conseil permanent de la jeunesse, 2002, p. 5). Sa

définition suscite aussi plusieurs opinions et débats. Certains auteurs s'y réfèrent de manière plutôt large comme étant un « processus de désadhésion au système » (Esterle-Hedibel, 2006, p. 45). Puis, Janosz Leblanc précise qu'au Québec, il renvoie « à un jeune qui a quitté l'école sans avoir obtenu de diplôme de niveau secondaire, soit au secteur des jeunes, soit au secteur des adultes et sans non plus y être retourné pour en compléter les exigences... » (Esterle-Hedibel, 2006, p. 45).

Pour notre part, nous avons trouvé intéressant de partir de la perception des principaux concernés, ces jeunes - devenus entretemps adultes - qui ont tourné le dos à l'institution scolaire, afin de mieux comprendre le sujet. Nous nous demandons quel sens ils donnent à leur parcours scolaire et au fait de s'être détaché ou éloigné de l'institution. Comment s'est déroulé leur expérience ? Plus précisément, nous croyons que le décrochage scolaire découle d'un processus complexe et propre à chacun. Plusieurs choses interviennent tout au long du processus et viennent influencer le parcours des jeunes dans leur vie personnelle, relationnelle mais aussi organisationnelle. Nous nous demandons aussi : s'est-il produit un évènement ou des évènements qui ont été susceptibles d'initier ou d'accélérer le processus ? Puis, quelle était l'identité sociale de l'acteur (famille, amis, camarades de classe, enseignants, etc.), du moins telle qu'il se la représentait ? Et comment composait-il avec ce regard que les autres, significatifs ou non, portaient sur lui ?

Le premier chapitre se concentre d'abord sur les découvertes des autres études portant sur le sujet. Nous faisons le tour de seulement certaines, car la plupart font références aux causes et facteurs du décrochage scolaire et ce n'est pas dans ce sens que notre recherche tente d'aller. De plus, la littérature démontre qu'un lien peut être établi entre un décrochage scolaire et social. Par exemple, des chercheurs ont tenté d'expliquer la déscolarisation avec les théories de l'exclusion, nous en ferons mention. Ensuite, le deuxième chapitre nous situe en tant que chercheuse et expose les principales hypothèses que nous soutiendrons. Nous montrons aussi l'importance de traiter la problématique sous l'angle d'un processus propre à chacun. Puis, vient notre méthodologie incluant

notre méthode qualitative et notre point de vue holistique, et décrivant notre démarche allant de la cueillette des données à l'analyse de celles-ci. Dans ce chapitre, nous voyons aussi l'élaboration de notre analyse de type thématique. Enfin, un dernier chapitre est consacré à nos résultats de recherche et l'analyse de ceux-ci. C'est dans cette section que nous pouvons discuter sur chacun des cas interrogés et ainsi mieux les comparer un envers l'autre pour en ressortir les ressemblances et les divergences.

CHAPITRE I

Le décrochage scolaire comme processus déviant

Ce premier chapitre a pour but de dresser un état des lieux du phénomène de l'abandon scolaire. Nous verrons que les recherches qui l'analysent peuvent privilégier une lecture tantôt en termes de facteurs et causes, tantôt en termes de processus. Nous verrons aussi que certains concepts mobilisés postulent d'emblée que pour qu'il y ait décrochage, il faut qu'il y ait précédemment rupture du lien social. Pour d'autres, cet appariement ne va pas aussi mécaniquement de soi. Si d'une manière ou d'une autre, l'ensemble de la littérature couverte nous a aidé à mieux circonscrire notre propre recherche, nous verrons que certains choix ont dû être faits et que certaines approches (théoriques, conceptuelles) auront donc inévitablement été préférées à d'autres.

1.1. D'un bref état des lieux...

1.1.1. Un phénomène étudié sous divers angles et diverses dénominations

D'abord, il faut comprendre que le décrochage scolaire est un phénomène plutôt complexe en raison de son caractère multidimensionnel. En effet, celui-ci touche à différents aspects. De plus, les études entourant le sujet ne s'entendent pas toujours quant à sa portée et ses origines. Dans la littérature, le phénomène est décrit de plusieurs façons, puis les termes et les concepts utilisés à son égard sont multiples (Bruno, Félix & Saujat, 2017). Les auteurs s'intéressant au sujet sont nombreux et proviennent de différentes disciplines :

Les études en psychologie mettent surtout l'accent sur les dimensions intrapsychiques, comportementales et socio-interactionnelles, alors que les chercheurs en éducation se penchent davantage sur les liens entre le décrochage, les méthodes pédagogiques et l'environnement éducatif. Les sociologues et les historiens s'intéressent également à l'abandon scolaire, en examinant la

problématique sous l'angle de la construction sociale du phénomène, des facteurs structurants des institutions ou encore du rapport entre les classes sociales (Bruno & collab., 2017, p. 246).

Afin de faire référence au phénomène, plusieurs synonymes sont utilisés dans les recherches. On peut lire en anglais “ *drop out* ” ou “ *early school leavers* ”, tandis qu'en français on peut lire « *absentéisme* », « *déscolarisation* », « *décrochage* », etc. (Doray, Prévost, Delavictoire, Moulin & Beaud, 2011). Pendant longtemps au Québec pour aborder le sujet, les différents auteurs utilisaient le terme « *abandon des études* » (Doray et collab., 2011, p. 204). Celui-ci renvoyait principalement au fait qu'un jeune abandonne ses études sans formation lui permettant d'intégrer le marché du travail (Doray & collab., 2011). À l'égard de cette référence, elle pourrait être facilement critiquée dans le sens où comme le mentionnent les auteurs Malo et Sarmiento, pour qu'un jeune réussisse une bonne intégration sur le marché du travail, il faut bien plus qu'avoir simplement terminé son secondaire, ou avoir une formation. Il existe certainement d'autres conditions par rapport au jeune (Malo & Sarmiento, 2010). Les auteurs croient qu'il ne faut donc pas faire l'erreur d'établir un lien d'interdépendance entre le diplôme et l'insertion sur le marché du travail. Puis, aujourd'hui, on parle du phénomène de manière officielle comme « *taux de sorties sans diplôme ni qualification parmi les sortants en formation générale des jeunes* » (Institut du Qc, 2018, p. 17). Cette référence regroupe les élèves qui quittent l'institution sans diplôme ni qualification et n'étant pas inscrit pour l'année d'après. Ensuite, concernant l'individu concerné lui-même, il existe de nombreuses définitions se référant tous au terme « *décrocheur* ». Certaines définitions renvoient plus précisément à « *celui qui met fin, volontairement ou involontairement, temporairement ou définitivement à son programme d'étude et qui s'est clairement retiré du système scolaire avant l'obtention de son diplôme* » (Esterle-Hedibel, 2006, p. 45). D'autres précisent qu'« *un décrocheur est défini comme tel s'il a quitté l'école sans avoir obtenu de diplôme de niveau secondaire, soit au secteur des jeunes, soit au secteur des adultes et sans non plus y être retourné pour en compléter les exigences* » (Esterle-Hedibel, 2006, p. 45). Il est certain que les termes employés à l'égard du décrochage scolaire sont en lien avec le caractère que l'on veut donner au sujet. Pour cette raison, certains chercheurs préfèrent ne pas nommer les jeunes concernés.

1.1.2. Des facteurs de risque et des types de décrocheurs

La majorité des études abordent la problématique en cherchant à ressortir les facteurs de risques, les causes ou les raisons aboutissant à l'abandon scolaire. Certaines recherches classent les facteurs en catégories, soit les facteurs liés à l'élève, les facteurs liés à la famille et les facteurs liés à l'école (Hardy, 1994). Par exemple, Hardy a effectué une étude à Montréal auprès des élèves qui abandonnent leurs études afin d'expliquer les causes du phénomène. Selon ses données, on peut observer que « les élèves à risque » de décrocher sont ceux qui ont une faible estime de soi, des difficultés d'apprentissage, un ennui à l'école ou des échecs dans les matières principales. Puis, l'auteur explique que dans les entretiens nous pouvons vite nous apercevoir que le milieu familial ainsi que l'environnement à l'école viennent aussi influencer les facteurs d'abandon (Hardy, 1994). En d'autres mots, le manque de soutien ou d'amour d'un parent, le manque de relations d'amitié ou le manque d'un rôle modèle affectent le parcours scolaire d'un jeune. Par la suite, d'autres recherches vont plutôt quantifier des données et présenter les résultats sous formes de tableaux catégorisant les motifs d'abandon (Parent & Paquin, 1994). D'ailleurs, c'est ce que les auteurs Parent et Paquin ont fait à l'aide d'un questionnaire remis à des élèves d'une même commission scolaire. Les résultats de l'école démontrent que les motifs d'abandon se réfèrent principalement au manque de motivation, aux mauvaises relations avec les enseignants et à leur faible niveau de confiance face à la formation ou l'institution elle-même (Parent & Paquin, 1994). Encore une fois, l'environnement familiale et les amitiés viennent influencer les différents motifs. Il y a aussi des recherches qui dressent un portrait du décrocheur type. Ces dernières élaborent un profil du décrocheur avec des caractéristiques ainsi que des conditions de vie particulières (Robertson & Collerette, 2005). Par exemple, l'auteur Janosz développe un tableau regroupant quatre types de décrocheurs. Le premier type est « *le discret* ». Celui-ci peut facilement être comparé aux autres étudiants qui ne décrocheront pas de l'école. Ce type d'individu aime plutôt l'école et possède un certain sentiment d'appartenance. Mais il n'a pas de bons résultats scolaires et provient d'un environnement défavorisé (Robertson & Collerette, 2005). Le deuxième est « *l'inadapté* », avec un profil scolaire et psychosocial plutôt négatif. Ce type d'individu fait face à « des échecs scolaires, des

problèmes de comportements, un milieu familial difficile et parfois de la délinquance » (Robertson & Collerette, 2005, p. 694). Le troisième est « le *désengagé* », avec un profil scolaire et comportemental assez positif. Simplement, il apparaît désengagé vis-à-vis de l'école. Le dernier est qualifié de « *sous-performant* ». Il fait face à de sérieux problèmes d'apprentissages. Bien qu'il n'ait pas d'autres problèmes (apparents) dans sa vie, ses difficultés et ses échecs l'emportent dès lors qu'il est question de son parcours scolaire (Robertson & Collerette, 2005). Enfin, nous pouvons voir que les recherches sont assez diverses et utilisent différentes manières d'approfondir le sujet. Toutes ont un point commun, celui de comprendre les raisons et les caractéristiques derrière les jeunes qui abandonnent leurs études.

1.1.3. À qui la responsabilité ?

À côté des recherches qui s'interrogent sur les facteurs pour lesquels un jeune décroche, d'autres réfléchissent plus directement en termes de responsabilités et se demandent plutôt à qui ou à quoi attribuer le blâme d'un abandon scolaire, et comment pondérer les responsabilités respectives. Dans son article, Hardy précise ainsi qu' « au sujet de la responsabilité du décrochage et à savoir qui en porte le fardeau, 62% des élèves se sont attribué la cause de leurs échecs menant à l'abandon et les autres ont blâmé l'école, la direction, les parents, les amis, etc. » (Hardy, 1994, p. 72). C'est alors que l'on peut ressortir deux catégories distinctes d'individus : soit ceux se considérant responsable de leur abandon scolaire, soit ceux mettant la responsabilité sur des choses extérieures. Quand la littérature parle d'acteur responsable, elle veut généralement signifier que les jeunes quittent l'école par choix, pas nécessairement au sens où ils le souhaitent et/ou ils l'assument mais plutôt parce que cet éloignement leur apparaît comme la meilleure voire la seule option possible. Ils feront par exemple le choix d'entrer sur le marché du travail plutôt que d'aller à l'école (Parent, Duquette & Carrier, 1993). Dans ces cas-ci, « le jeune décroche parce qu'il ne trouve plus dans l'école la réponse à ses besoins et à ses aspirations » (Parent & collab., 1993, p. 539). Une autre lecture de la situation concerne les jeunes mettant la responsabilité sur des choses extérieures. Par exemple, s'ils sont

démotivés ou frustrés par leur expérience scolaire, la responsabilité ne leur en revient pas. Cet éloignement de l'école trouverait plutôt sa source ailleurs : le manque de soutien familial, les mauvaises fréquentations ou encore la façon dont le système scolaire est organisé (Parent & al., 1993). Costa-Lascoux (2005) évoque ainsi les injustices vécues au sein des établissements ; injustices auxquelles les jeunes adolescents seraient très sensibles : « toute situation d'échec, toute sanction, y compris une mauvaise note, est alors l'occasion de mesurer la distance qui sépare de ceux qui réussissent » (Costa-Lascoux, 2005, 67).

1.1.4. Un processus qui se joue à trois niveaux

On peut également pointer des recherches davantage soucieuses de réfléchir en termes de processus et de sens plutôt qu'en termes de facteurs et de causes. Desmarais (2011) nous présente ainsi la problématique du décrochage scolaire sous forme de processus. Adoptant une approche clinique, elle s'est intéressée aux parcours de jeunes afin de mieux cibler des solutions et ainsi leur venir en aide. La chercheuse est allée interroger les individus sur le terrain dans le but d'établir un contact. Puis, elle a adopté un point de vue holistique prenant en compte trois niveaux de réalité (niveau micro-social, méso-social et macro-social). Dans un premier temps, l'auteur décrit le niveau micro-social comme faisant référence au sujet-acteur. Celui-ci renvoie par exemple au comportement du jeune, ou bien à ses difficultés ou motivations. Ensuite, les niveaux méso et macro-social font respectivement référence aux relations du sujet-acteur. Dans le cas du niveau méso-social, il renvoie aux relations avec la famille, les amis, les intervenants, etc. Pour le niveau macro-social, il renvoie plutôt aux relations en lien avec le système scolaire et l'État (Desmarais, 2011). Selon Desmarais, les trois différents niveaux viennent influencer un décrochage scolaire chez un jeune. Par rapport au niveau micro-social, les éléments qui ressortent le plus souvent sont : « une accumulation de difficultés d'apprentissage, des absences, des problèmes de comportement, de la consommation », puis au niveau méso-social : « des changements d'école, des relations conflictuelles entre pairs, des difficultés d'ordre familial », finalement au niveau macro-social : « une société

qui véhicule le leurre du succès et de la réussite, une société qui ignore toute projection dans l'avenir » (Desmarais, 2011, p. 34-36). Enfin, l'auteure conclut dans sa recherche qu'il y aurait aussi deux types de processus menant à l'abandon scolaire. Le premier provient d'une démotivation et se produit de manière progressive et lente : « l'élève a un rapport difficile à l'école, il a expérimenté des échecs, il commence par manquer des cours puis l'absentéisme s'accroît » (Desmarais, 2011, p. 36). Par la suite, le deuxième trouve son origine du côté des problèmes psychiques vécus par le jeune. Souvent le processus est plus rapide et il y a un événement troublant déclenchant le processus faisant en sorte que l'individu n'est plus fonctionnel à l'école (Desmarais, 2011).

1.1.5. Un phénomène lié à une société qui change ses exigences en termes éducatifs

La problématique entourant l'abandon scolaire représente bien plus qu'un problème d'institution scolaire, en raison de sa portée multidimensionnelle. En effet, celle-ci prend une dimension sociétale, impliquant la famille ainsi que la communauté. Certains auteurs vont aller plus loin et dire qu'elle implique aussi « le développement social et économique du pays » (Robertson & Collerette, 2005, p. 689). Cette situation s'explique principalement du fait que le décrochage scolaire prend forme au travers de la montée de la mondialisation et de l'hypermodernité. Cette réalité a plusieurs impacts sur le monde de l'éducation, d'abord face aux exigences attendues et l'importance d'un diplôme et ensuite, face à la concurrence et au marché du travail (Robertson & Collerette, 2005). Dans un premier temps, le contexte de l'hypermodernité fait en sorte que les connaissances se développent et circulent à une grande vitesse. Le progrès est en tout temps valorisé (Aubert, 2006, p. 604). L'hypermodernité, est implantée dans les sociétés de l'Amérique du Nord depuis les années 1970. Celle-ci est caractérisée par une quête de réussite, de performance, de dépassement et même d'excellence (Aubert, 2006). « Toute est marqué par l'extrême, le toujours plus, toujours plus loin, toujours plus rapide » (Aubert, 2006, p. 607). En plus de la modernité qui s'accroît, il y a aussi la mondialisation, créant ainsi une concurrence sur l'économie ainsi que sur les différentes qualifications et formations (Robertson & Collerette, 2005). « Il ne fait pas de doute que

les compétences de la population figurent parmi les facteurs les plus importants du rendement économique, et la qualité de la main-d'œuvre est largement tributaire de la scolarisation » (Robertson & Collerette, 2005, p. 689). Cela fait donc en sorte que les exigences tant à l'école que sur le marché du travail seraient dorénavant plus élevées en matière d'éducation et de qualifications en général (Robertson & Collerette, 2005). De plus, on priorise le diplôme au détriment des visées éducatives et socialisatrices. En effet, « la société juge l'institution scolaire, en fonction de ses résultats, c'est-à-dire à partir de la réussite de ses élèves, exprimée en nombre d'échec, en taux de persévérance ou en moyenne aux examens » (Cauvier & Desmarais, 2013, p. 47). Enfin cette situation met en second plan les étudiants, leurs besoins et leurs parcours au détriment de la réussite, la performance et l'économie mondiale.

1.1.6. Le *décrocheur* comme déviant scolaire (la théorie de l'étiquetage)

Pour poursuivre, le système éducatif du Québec est basé sur deux finalités, soit celle d'apprendre et celle obligeant la présence de l'étudiant sur les bancs de l'institution jusqu'à l'âge de 16 ans (Brandibas, 2009, p. 2). On pourrait donc comprendre qu'un jeune âgé de 16 ans et moins qui quitte le système éducatif sans diplôme devient déviant à la norme éducative. En effet, « la déscolarisation est directement liée à la scolarisation, instituée comme norme, qui produit ses propres déviances » (Esterle-Hedibel, 2006, p. 43). Ici, nous devons préciser qu'il s'agit de normes et exigences établies par la société comme mentionné plus haut. En d'autres mots, le décrocheur est décrocheur par le fait qu'il a cessé de fréquenter l'institution, mais aussi parce qu'il est étiqueté comme tel par cette même institution. La théorie de l'étiquetage nous aide à mieux comprendre ce phénomène. D'abord, l'École de Chicago des années 1960, ou plus précisément le courant des interactionnistes, sont à l'origine du concept de l'étiquetage. Sous l'influence principalement de Becker, Goffman et Schur, ce courant propose d'emblée une sociologie de la déviance associée à une réaction sociale (Poupart, 2011). Au travers du temps et de l'espace, nos sociétés adoptent une série de normes et de valeurs partagés par les individus et les institutions. Les rapports entre les membres sont alors influencés par

celles-ci dans le sens où les individus vont adopter des attitudes et des comportements à l'égard de certains groupes sociaux. Aussi, ces attitudes et comportements ont un caractère symbolique puisqu'ils sont reliés au « développement de l'identité personnelle et sociale » d'un individu (Massé & Brault, 1979, p. 74).

Dans ce sens, la déviance de certaines personnes ainsi que leur traitement seraient créées par les membres de la société. En effet, comme l'explique Becker, « les groupes sociaux créent la déviance en instituant des normes dont la transgression constitue la déviance, en appliquant ces normes à certains individus et en les étiquetant comme des déviants » (Poupart, 2011, p. 192-193). Cette déviance n'appartient donc pas à l'individu ou à ses actes, mais revient plutôt à la désignation sociale. Une réaction ou un traitement négatif à l'égard d'un membre signifierait que celui-ci déroge des normes (Massé & Brault, 1979). La sociologie de la déviance interactionniste ressort par exemple les phénomènes comme : « la délinquance, la maladie mentale, la prostitution, l'homosexualité, l'usage des drogues, etc. », ayant tous en commun le fait d'être étiqueté déviant par une « réprobation sociale » (Poupart, 2011, p. 191-192). Le problème avec cette étiquette est qu'elle ne tient pas compte des autres caractéristiques de la personnalité de l'individu et produit ainsi plusieurs conséquences sur la vie de celui-ci (Massé & Brault, 1979). À ce sujet, à l'époque, certains auteurs dont Bachmann et Simonin critiquent les interactionnistes sur le fait qu'identifier une déviance, cela l'amplifierait ensuite (Mayer & Larofest, 1990). En réponse aux opposants du courant, Link va justement montrer comment l'étiquetage a un impact sur la vie de ces personnes et comment ceux-ci vont finir par intérioriser le stigma. Selon lui, l'étiquette assignée apporte par exemple des conséquences discriminatoires sur le salaire, le marché du travail, le milieu de vie, les conditions de santé, etc. (Lacaze, 2008). Ces conséquences peuvent provoquer un certain cercle vicieux quant au mode de vie de ces individus. Bref, les déviants vont intégrer leur étiquette appliquée avec succès pour ensuite adopter un comportement en lien avec ces désignations sociales. « L'idée s'en dégageant est que la société, tout en voulant contrôler la déviance, la produit » (Mayer & Larofest, 1990, p. 33).

Dans un contexte tel que le système scolaire, sous l'impact des attentes et des normes attendues, les décrocheurs peuvent facilement faire face à un processus d'étiquetage

sociale. Les auteurs Blaya et collab. (2011), utilisent la théorie de l'étiquetage dans le but de se questionner quant aux rôles de l'institution et celui des enseignants face à une certaine catégorisation d'élève. Souvent, les jeunes qui s'absentent, ceux avec des troubles d'apprentissages, ou ceux avec des problèmes de comportements se font regrouper dans une sous-culture. Ces derniers font face à « un processus de différenciation » (Blaya & collab., 2011, p. 232). Cela les amène parfois à intérioriser l'étiquette du déviant et ainsi à se décourager. « Chez les élèves, c'est le sentiment de ne pas pouvoir apprendre, de ne jamais pouvoir s'en sortir, de n'être bon à rien qui prédomine et qui transforme l'expérience scolaire en souffrance » (Blaya & collab., 2011, p. 232). Enfin, il y a aussi le sentiment de révolte face à cette étiquette qui peut être ressentie par les jeunes qui se détachent de l'institution scolaire.

1.1.7. Un déviant scolaire entre vulnérabilité et possible désaffiliation

Dans un contexte principalement d'analyse des phénomènes d'inégalités sociales et de pauvreté, plusieurs auteurs dont Castel, Paugam, Roy, etc., vont s'intéresser aux théories de l'exclusion sociale. D'emblée perçue comme un processus, l'exclusion représente l'étape finale d'un rejet de la société (Racine, 2007). « L'exclusion représenterait un cumul de ruptures ou de privations non seulement sur les plans matériel et économique, mais également sur les plans des relations sociales et de la participation aux mécanismes politiques qui régissent le vivre-ensemble » (Racine, 2007, p. 95). En d'autres mots, l'exclusion se situe à différents niveaux et arrive dans diverses situations. Les individus qui y font face sont stigmatisés et perdent leur identité leur permettant de vivre dans les « cadres normatifs imposés » (Racine, 2007, p. 97). Certes, il existe de nombreuses formes d'exclusion : l'exclusion comme rapport de pouvoir entre groupes, l'exclusion comme manifestation de la transformation de la société salariale, l'exclusion comme effet de problèmes identitaires liés à l'individualisme contemporain, l'exclusion comme résultante de la mondialisation de l'économie capitaliste, etc. (Racine, 2007, p. 95-97). Puis, par exemple dans un contexte d'hypermodernité, l'individu exclu se retrouve dans la catégorie du « vide » élaboré par Aubert et n'a plus de repères (Aubert, 2006, p. 606).

Il est désaffilié et perd « ses assises, ses supports et ses liens qui lui permettraient d'exister pleinement » (Aubert, 2006, p. 606). Ensuite, par rapport à notre objet de recherche, il faut comprendre que l'abandon scolaire ne conduit pas nécessairement à l'exclusion sociale. Cependant, l'élève qui n'atteint pas les standards ou les niveaux de performances imposés par l'institution peut entamer un processus d'exclusion. Par exemple, ce processus débiterait par des échecs scolaires. Par la suite, avant de faire un lien entre le déviant scolaire et l'exclusion, nous voulons rappeler les grandes lignes du concept de désaffiliation développé par Castel (1994). Ce modèle se construit au travers d'un double processus, « par rapport au travail et par rapport à l'insertion relationnelle » (Castel, 1994). Le schéma de désaffiliation se construit ainsi :

Distinguons trois valeurs sur chacun des axes : travail stable — travail précaire — non-travail ; insertion relationnelle forte — fragilité relationnelle — isolement social. En couplant ces valeurs deux à deux, on obtient trois zones, soit la zone d'intégration, la zone de vulnérabilité et la zone de désaffiliation (Castel, 1994, p. 13).

L'auteur précise que ces points ne peuvent être lus de façon statique. En effet, les frontières entre les différentes zones et pôles sont mobiles dans tous les sens (Castel, 1994). La zone d'intégration renvoie aux groupes d'individus qui bénéficient à la fois d'une sécurité d'emploi et d'un fort réseau de sociabilité. La zone de désaffiliation concerne, elle, des groupes d'individus dit marginaux, puisqu'ils ne travaillent pas et n'ont aucun réseau de sociabilité (Castel, 1994). « C'est l'étranger qui ne peut être reconnu par personne et se retrouve de ce fait rejeté de partout » (Castel, 1994, p. 14). Enfin, la zone de vulnérabilité, qui serait désormais la plus courante, représente un « espace social d'instabilité » (Castel, 1994, p. 16). Cette zone permet de se questionner sur les structures d'organisations de la société ainsi que sur les transformations venant influencer les relations. C'est également au sein de cette zone que l'intervention doit être privilégiée car dans la zone de désaffiliation, il est trop tard (Racine, 2007). De plus, contrairement à d'autres auteurs, Castel pense qu'il n'existe pas seulement les « exclus » et les « inclus ». Il y a aussi ceux qui se retrouvent dans l'entre-deux. L'entre-deux serait en quelque sorte la zone de vulnérabilité, une zone de fragilité (Racine, 2007). Enfin, on

pourrait dire que les jeunes qui s'éloignent de l'école peuvent se retrouver dans la zone de vulnérabilité, voire même de désaffiliation. « Un tel processus, chez les jeunes, est marqué par les faibles performances scolaires, la déqualification professionnelle, le sentiment d'être étranger face aux institutions sociales ou en conflit permanent avec les autorités » (Malo & Sarmiento, 2010, p. 4). L'étudiant se retrouve alors absent de son principal lieu de socialisation, il perd ses échanges, ses liens d'appartenances et relationnels (Xiberras, 1998). C'est alors qu'il peut se retrouver en marge de la société, puisqu'il n'a pas accès aux échanges symboliques et n'atteint pas les attentes sociales (Racine, 2007). Il peut accumuler des difficultés et se retrouver isolé. Pour autant, décrocher de l'école ne veut pas nécessairement dire devenir un individu désaffilié ou exclu socialement (Malo & Sarmiento, 2010).

Pour poursuivre, l'idée d'un processus se retrouve également dans le concept de désinsertion élaboré par De Gaulejac et Taboada Leonetti. Ce concept provient du même paradigme des théories de l'exclusion que celui de désaffiliation. Le processus conçu par les auteurs s'articule autour de quatre étapes :

- 1) un événement fondateur créant une première rupture du lien social, 2) une rupture fondatrice entraînant d'autres ruptures, 3) un décrochage social (retrait progressif de tous les réseaux de sociabilisé) et 4) une déchéance de l'individu (tous les liens sociaux semblent détruits) (Racine, 2007, p. 99).

Au-delà des quatre phases comme telles, le processus de désinsertion est influencé par la réaction de l'individu, ainsi que la perception de soi en tant qu'acteur social. En effet, la façon dont la personne va composer avec ces événements et ces ruptures va grandement influencer le processus (Racine, 2007). De Gaulejac et Taboada Leonetti parlent « d'une dynamique relationnelle entre une dimension événementielle et une dimension psychologique de réaction face à celle-ci » (Racine, 2007, p. 100). Puis, dans le contexte de notre problématique, l'abandon scolaire serait « une rupture de plus dans un processus de décrochage social plus large » (Malo & Sarmiento, 2010, p.4). Nous pourrions aussi penser que le processus de décrochage débute en raison d'un événement fondateur extérieur à la vie scolaire, tel qu'un divorce de ses parents, ou la perte d'un ami proche. Le jeune pourrait mal composer avec ce premier événement. Cela pourrait venir fragiliser

sa perception de soi ainsi que ses capacités de réussite, ou encore ébranler ses liens significatifs avec les membres de sa famille ou ses amis. « Quitter l'école devient alors la seule solution pour faire cesser une suite d'évènements douloureux » (Parent et Paquin, 1994, p. 699). De plus comme mentionné plus haut, dans le processus de désinsertion, l'identité de l'individu vient jouer un rôle majeur. Chez le jeune vivant un processus de désinsertion, il se voit étranger face aux institutions sociales (Malo et Sarmiento, 2010, p. 4). Certains jeunes ne vont jamais retourner à l'école pour ces raisons, d'autres vont trouver la motivation de se raccrocher. Tout dépendra en fait de la réaction de l'individu face aux ruptures vécues et à son lien d'appartenance social.

1.1.8. Un processus de désistance (les bifurcations)

Enfin, un dernier processus a attiré notre attention, le processus de désistance. Les auteurs utilisent le concept de désistance afin d'expliquer les processus de sortie de la délinquance. Celui-ci consisterait en « un processus progressif, variable et non linéaire » (Puglia & Glowaz, 2018, p. 71). Il existe trois principaux modèles théoriques étudiant la désistance. Un premier, basé sur un calcul économique et les opportunités, un deuxième faisant référence principalement aux liens sociaux, puis un troisième s'appuyant sur l'identité sociale ainsi que sur la perception de soi (Stoll & Jendly, 2018). D'abord, le premier modèle s'inspire des théories du choix rationnel des années 1980, partant de l'idée qu'il existe un calcul « coûts-bénéfices » avant d'entamer le processus de désistance (Stoll & Jendly, 2018, p. 7). De manière générale, le calcul se base sur le changement positif et l'abandon de comportement délinquant. Donc, plus les sentiments engendrés sont négatifs et suivi de conséquences, plus l'individu voudra changer. Aussi, plus le sentiment de fierté ou de motivation de changement est grand, plus l'individu gardera cette même voie. Ensuite, le deuxième modèle prenant forme à la fin des années 1980, défend plutôt l'idée que le processus de désistance dépend de la qualité des liens sociaux, des évènements et des bifurcations (points tournants) dans la vie d'un individu (Stoll & Jendly, 2018). Les points tournants représenteraient par exemple, un nouvel emploi ou un mariage. « Ils soutiennent le processus de désistance parce qu'ils créent une

situation nouvelle qui implique de tirer un trait, d'opérer une rupture entre le passé et le présent... puis ils permettent une modification de la perception de soi et de son identité » (Stoll & Jendly, 2018, p. 9). L'individu qui a de bons liens sociaux, un emploi stable et une famille présente, sera plus porté vers le changement et moins vers un comportement délinquant. Enfin, le dernier modèle s'inscrit dans un registre plus intersubjectif : tout se joue dans la manière dont l'individu intériorise son rapport de soi à soi, de soi aux autres et de soi au monde face aux changements. Autrement dit, tout va dépendre de la perception de soi face à lui-même, mais aussi aux regards d'autrui et des mécanismes de contrôle de la société. Certains veulent changer et en représente une certaine volonté, mais ne pensent pas y arriver. « Contraints à une vie qu'ils ne peuvent influencer, ils intériorisent un sentiment de victimisation, d'injustice et de rejet envers l'autorité qui les contrôle » (Stoll & Jendly, 2018, p. 10).

Au regard de ces trois modèles théoriques du processus de désistance, nous voulons surtout revenir sur le concept des points tournants pour notre recherche. Aussi connu sous le nom des bifurcations, pour certains auteurs dont Bidart, ceux-ci auraient un grand pouvoir sur le parcours d'un individu (Bidart, 2006). Une bifurcation est un événement qui arrive dans une trajectoire de façon imprévisible impliquant un changement de direction. Bidart explique aussi que ce n'est pas un événement impliquant un choix, comme par exemple un changement de programme au Cégep ou à l'Université (Bidart, 2006). En ce qui concerne l'abandon scolaire, nous pouvons croire qu'un élève pourrait vivre une bifurcation (ou des bifurcations) provoquant une série de changements et de décisions qui viendraient influencer à long terme son parcours.

1.2. ... à une problématique naissante

1.2.1. Un processus et des perceptions plutôt que des facteurs et des causes

Contrairement aux autres recherches, nous ne soutiendrons pas l'idée qu'il existe un ou des profils-types de décrocheurs, pas plus que le fait qu'il y ait un ou quelques facteurs qui, combinés, conduiraient irrémédiablement au décrochage scolaire (Esterle-Hedibel, 2006). Certes, « l'abandon scolaire n'est pas un évènement qui survient par hasard » (Parent & Paquin, 1994, p. 698). Ce n'est pas non plus un acte spontané (Malo & Sarmiento, 2010, p. 2). À la suite des lectures provenant des autres auteurs mentionnés plus haut, nous considérons que tourner le dos à l'école découle d'un processus à la fois cognitif et social, qui dépasse fort probablement le seul « processus interactif entre l'élève et l'environnement dans lequel il évolue » (Robertson & Collette, 2005, p. 688). Quant à la place à donner aux échecs et aux ruptures dans ledit processus, nous préférons ne pas postuler leur inévitabilité ou en tout cas leur prépondérance dans le fait qu'ils tournent le dos à l'institution scolaire. Nous laisserons plutôt les jeunes interrogés en décider eux-mêmes.

1.2.2. Le champ de la sociologie de la déviance

De manière plus globale, notre recherche s'inscrit dans le champ de la sociologie de la déviance. Ce champ, notamment popularisé par Howard Becker, a permis d'élargir les recherches sur la délinquance et la criminalité : « sont en effet qualifiés de déviants les comportements qui transgressent des normes acceptées par tel groupe social ou par telle institution » (Chapoulie, 1985, p. 9). Dans ce cas-ci, les déviants sont les décrocheurs qui transgressent les normes de l'institution scolaire, mais aussi de la société. De nos jours encore, décrocher de l'école reste en effet socialement inacceptable pour un large pan de la collectivité (Doray & collab., 2011). Il ne s'agit donc pas pour nous d'associer « décrochage » et criminalité, ou encore de prétendre que l'un pourrait facilement conduire à l'autre. Par exemple, quand Jean-Yves Hardy établit une spirale de comportements menant à ce que lui appelle le décrochage, le dernier comportement présenté renvoie à la

commission de délits mineurs (Hardy, 1994, p. 74). A cet égard, des auteurs plus critiques comme Étienne Douat (2010) dénoncent ce type de raccourcis en évoquant comment des politiques françaises contre le décrochage scolaire sont présentées comme des politiques de lutte... contre la délinquance juvénile. Bref, il semble parfois sain de rappeler que « tous les jeunes en échec scolaire ou désinvestis de l'école ne sont pas pour autant délinquants » (Malo & Sarmiento, 2010, p. 54).

1.2.3. Refuser l'emploi des termes décrochage et décrocheur

L'école est remplie de diversité :

Il y a des petits et des grands, des garçons et des filles, des forts et des faibles, certains qui parlent bien, d'autres qui bredouillent, certains qui brûlent des étapes, d'autres qui lambinent, certains qui se jouent aisément de toutes les difficultés, d'autres qui butent sur chaque obstacle (Crahay & Chapelle, 2009, p. 10)

Il est d'ailleurs important pour nous de prendre les individus avec leurs différences et éviter des catégoriser. Nous voulons en effet éviter de classer tous ces jeunes qui s'éloignent de l'école dans une catégorie distincte. Et nous devrions ajouter : dans une catégorie déviante distincte. Dans notre recherche, nous avons donc fait le choix d'éviter l'emploi des mots décrochage/décrocheur. Nous préférons utiliser le terme éloignement de l'école. D'abord, ce terme d'éloignement ne porte pas sur l'individu en tant que tel, mais plutôt sur son action. Contrairement au mot décrocheur, qui porte exclusivement sur l'individu. Comme l'explique Esterle-Hedibel (2006, 44), l'emploi du mot décrocheur n'est jamais « qu'une manière de nommer les jeunes concernés, de même qu'un jeune qui a commis des délits et a été repéré comme tel, est nommé délinquant, à l'exclusion des autres caractéristiques qui le constituent ». Sans oublier, poursuit l'auteure (2006, 45), que « qualifier un enfant ou un adolescent de décrocheur implique qu'il serait seul responsable de sa situation ». Il faut donc faire attention au choix des mots et ne pas stigmatiser davantage des individus sans doute déjà portés à le faire eux-mêmes. En effet, selon nous, ces mots peuvent conduire à un étiquetage ou en tout cas à une certaine image négative des individus concernés.

1.2.4. Refuser une hiérarchie de crédibilité sur la valeur sociale des points de vue

Dans son article “ Whose side are we on ? ”, Howard Becker (1967) a depuis longtemps montré que tous les points de vue ne se valent pas socialement et que ceux des déviants sont le plus souvent très bas dans ce que le sociologue américain appelle très justement la « hiérarchie de crédibilité ». Refusant de valider l'idée selon laquelle les membres de certains groupes détiendraient par définition (et surtout au regard de leur supposée valeur sociale) moins de savoir que d'autres, qui plus est quand ce savoir touche leur propre expérience, nous estimons au contraire nécessaire de donner la parole à ceux qui passent à travers un processus d'éloignement de l'école. Ceux-ci sont d'ailleurs les mieux placés pour nous décrire leur expérience.

1.2.5. Objectifs de recherche

Qu'il s'agisse d'études quantitatives ou qualitatives, le « décrochage » scolaire reste un sujet d'actualité pour le monde de la recherche. Mais qu'en retenons-nous pour notre propre étude ? Après avoir pris connaissance de la littérature sur le sujet, nous avons trouvé plus intéressant de partir de la perception des principaux concernés afin d'approfondir nos questionnements. Nous cherchons de façon générale à comprendre comment s'est déroulé leur éloignement face à l'école. Quel sens donnent-ils à leur parcours scolaire ? S'est-il produit un ou des événements qui ont été susceptibles d'inciter ou d'accélérer le processus d'éloignement ? Quelle était l'identité sociale de l'acteur (famille, amis, camarades de classe, enseignants, etc.), du moins telle qu'il se la représentait ? Et comment composait-il avec ce regard que les autres, significatifs ou non, portaient sur lui ? Ces questions nous aideront à donner un sens au processus d'éloignement dans lequel s'engagent ceux qui tournent le dos à l'école.

CHAPITRE II

Un éloignement composé de perceptions

Dans ce deuxième chapitre, et sur base de ce qui a déjà été mentionné dans le précédent, nous retiendrons en somme :

- 1) que le fait de s'éloigner de l'école relève d'un processus propre à chaque individu,
- 2) que le processus inclut 3 niveaux différents (individuel, relationnel, organisationnel),
- 3) que le processus serait une combinaison d'une dimension événementielle et d'une réaction de l'acteur face à un ou des événements,
- 4) que le processus serait influencé par le regard de soi sur soi nourri par le regard des autres (identité sociale).

2.1. Un processus propre à chacun

Notre revue de littérature nous a convaincue que s'éloigner de l'école ne devait pas être appréhendé comme un événement spontané ou encore comme une décision impulsive prise par un jeune (Malo & Sarmiento, 2010). Nous croyons aussi qu'il n'existe pas de profil-type de « décrocheur » ou facteurs de risque prédéfinis. En effet, selon nous le « décrochage » scolaire est beaucoup plus complexe que ça. Nous y voyons plutôt un processus qui dépend de la perception et du sens donné par l'acteur. Dans certains cas, le processus peut débuter tôt dans le parcours scolaire (notamment au primaire). Dans d'autres cas, le processus peut se produire plus tard au cours des études, comme à la fin du secondaire (Desmarais, 2011). Un tel processus peut inclure une série de choses, une accumulation de situations, mais possiblement aussi des ruptures, voire même des échecs (Parent & Paquin, 1994). Et les événements ou situations auxquels fait face l'individu peuvent se situer à divers niveaux (personnel, relationnel et/ou organisationnel - voir infra). Par ailleurs, un élève peut tout simplement voir le fait de quitter l'école comme la

seule option possible et ce, parce qu'il ne considère plus légitime sa place dans le milieu (Hardy, 1994).

Il semble alors que le choix d'abandonner n'est que l'aboutissement manifeste d'une évolution individuelle longue et parfois laborieuse. En fait, le *décrochage* serait la dernière étape d'une série de petites décisions prises au fil de années d'études primaires et secondaires... Quitter l'école devient alors la seule solution logique pour faire cesser une suite d'évènements douloureux (Parent & Paquin, 1994, p. 699).

Gardons enfin en tête que le processus est à la fois complexe et propre à l'individu. Par exemple, face à des situations ou à des ruptures similaires, un élève pourrait rester à l'école (voire même y trouver une motivation) et un autre s'en éloigner. Et du côté de ceux qui s'en éloigneraient, certaines pourraient le faire temporairement ou encore par à-coups (Malo & Sarmiento, 2010). Cela impliquerait qu'il s'éloigne et y retourne ou bien qu'il fasse plusieurs allers-retours entre l'école et ailleurs. Par exemple des va-et-vient entre l'école et : « le travail, divers types de formation (l'école des adultes, la formation continue), des périodes d'activités, des périodes de chômage, etc. » (Malo & Sarmiento, 2010, p. 4). Il y en a d'autres qui s'en éloigneraient de manière définitive (Malo & Sarmiento, 2010). Cela reviendrait à un élève qui quitterait l'école et n'y retournerait plus. Enfin, chaque processus est propre à chaque individu et dépend de comment celui-ci compose avec son parcours scolaire.

2.2. Un processus incluant trois niveaux différents

Notre recherche s'appuie sur un point de vue holistique. L'approche holistique est fréquente dans les sciences sociales. Pour définir une problématique, cette approche part du principe qu'il faut unifier les différentes sphères, dont l'individu, la famille, les organismes, etc., de manière qu'elles soient interreliées (Auclair, 1987). En d'autres mots, l'approche holistique offre une vision globale des phénomènes. « Il est absolument nécessaire d'avoir une vision d'ensemble d'un problème social avant de le subdiviser » (Auclair, 1987, p. 209). Les phénomènes sociaux (dont notre problématique), sont

complexes du fait qu'ils ne peuvent être étudiés sans y considérer les différents facteurs qui sont en interrelations (Auclair, 1987). Nous prendrons donc en considération « tous les niveaux de la réalité sociale » (Desmarais, 2011, p. 4) : soit le individuel, le niveau relationnel et le niveau organisationnel. Plus exactement, nous chercherons à voir comment le jeune appréhende et s'approprie son rapport à soi, aux autres et au monde extérieur. Nous nous inspirons du processus en trois niveaux de l'auteur Desmarais vue dans notre revue de littérature.

Le niveau individuel

En premier lieu, le niveau individuel fait référence au « sujet-acteur » (Desmarais, 2011). On parle donc ici du rapport de soi à soi. Et quand on parle de décisions prises au niveau individuel, on veut dire des décisions qui sont perçues, vécues par l'acteur comme ne relevant que de sa propre personne. Par exemple, considérer avoir fait le choix d'adopter des comportements marginaux, de prendre des substances, de travailler plutôt qu'étudier, etc. Quand les jeunes entrent à l'école secondaire, ils sont confrontés à une coupure de leur monde de l'enfance et se retrouvent sommés d'intégrer un nouveau monde ; Desmarais nomme cette transition « métamorphose de l'adolescence » (ibid., p. 9). Les jeunes doivent trouver leur place au travers de l'institution scolaire. Le niveau individuel fait alors aussi référence à la perception que l'individu a de son identité personnelle : son niveau de confiance en soi, son mal-être, ses difficultés personnelles, sa santé mentale, etc. (Desmarais, 2011). Dans plusieurs cas, les élèves avec peu d'estime de soi vont par exemple adopter un comportement insouciant ou sur la défensive (Hardy, 1994). Au secondaire, vers l'âge de 16 ans, pour une grande majorité des jeunes, le passage à la vie adulte peut être perçu comme pénible et rempli de questionnement sur soi-même (Cauvier & Desmarais, 2013). « Parmi les transitions de vie normatives, le passage à la vie adulte constitue l'une des plus critiques, parce qu'elle implique de nombreux changements sociaux et contextuels (Marcotte, Fortin, Marcotte, Royer & Potvin, 2008, p. 153). Puis, s'ajoute à tout cela, la relation de l'individu avec « le rapport à l'apprendre » (Desmarais, 2011, p. 12). En d'autres mots, l'interaction entre l'élève et les éléments de son apprentissage. Par exemple, Desmarais explique que l'adolescence est une période

d'effervescence durant laquelle les jeunes peuvent ressentir un manque de motivation ou un ennui à l'école (Desmarais, 2011). Cela inclut aussi les difficultés scolaires ou les échecs auxquels peut faire face un individu. Dans un tel contexte, l'absentéisme peut être vécu par le jeune comme un sentiment de liberté ou encore un moyen de lutter contre le sentiment de vacuité (Desmarais, 2011).

Le niveau relationnel

Le niveau relationnel fait référence, lui, à « l'environnement immédiat du jeune » (Desmarais, 2011, p. 6). On parlera plus globalement ici du rapport de soi aux autres. Et quand on parle de décisions prises au niveau relationnel, on veut dire des décisions qui sont perçues, vécues par l'acteur comme étant en lien avec ses relations interpersonnelles. Ce niveau peut inclure plusieurs types de relations, dont les relations familiales, les relations amoureuses, les relations avec les pairs, les relations avec les enseignants, les relations avec les intervenants, etc. À l'adolescence, les relations de type familial ont un grand impact sur la vie des jeunes. Desmarais mentionne que la famille vient même en premier dans le rang des valeurs des jeunes. C'est en effet au sein de la famille que se déroule la vie des étudiants lorsque l'école se termine (Desmarais, 2011). Qu'il s'agisse d'être confronté à diverses difficultés qui la traversent ou au contraire de bénéficier de son soutien et donc d'une forme de sécurité d'abord affective. Viennent ensuite les relations avec les pairs : amitié, amour, simple camaraderie (à l'école ou en dehors). Ce type de relation est tout aussi significatif, puisqu'il va définir l'intégration sociale du jeune... comme son possible échec. Des relations affectives positives auront ainsi sans doute un impact positif direct sur l'expérience de l'école et sur la motivation des adolescents (Desmarais, 2011). C'est également au travers de relations sociales constructives que le jeune va pouvoir développer des habiletés sociales pour mieux vivre en société ou dans sa vie privée (ibidem). À l'inverse, l'absence de liens significatifs avec les pairs ou des fréquentations hostiles à l'expérience scolaire peuvent sans doute faciliter davantage un éloignement de l'école (ibidem). Puis, il y a les relations entre les élèves et les enseignants, une relation qui peut elle aussi avoir de l'importance, rappelle Desmarais. « L'école peut [en effet] jouer un rôle de soutien lorsque l'environnement familial est

défaillant ou toxique » (Desmarais, 2011, p. 8). Selon les auteurs Cauvier et Desmarais (2013), il n'est ainsi pas rare de voir des jeunes qui ont besoin d'accompagnement et de modèles adultes, que ce soit à l'école ou en dehors. Il se pourrait donc que le manque d'encadrement ou le manque d'accompagnement en classe affecte certains étudiants. Enfin, il y a aussi les relations entre les élèves et les intervenants dans l'institution. Les intervenants sont présents afin d'offrir un soutien et venir en aide aux jeunes ayant certaines difficultés ou problématiques. Leur rôle est donc primordial au sein de l'école. Dans certaines situations, un manque de soutien peut affecter certains jeunes ainsi que leur fonctionnement en classe ou à l'école en général.

Le niveau organisationnel

Le dernier niveau fait référence au système scolaire, mais aussi à l'ensemble de la société. On parle donc ici du rapport de soi au monde. Et quand on parle de décisions prises au niveau organisationnel, on veut dire des décisions qui sont perçues, vécues par l'acteur comme étant en lien avec ses relations organisationnelles. Ce niveau inclut donc la façon dont la société s'organise ainsi que ce qui y est valorisé, par exemple la manière dont la société va penser l'école et orienter ses politiques éducatives. Desmarais souligne l'importance de plusieurs valeurs traversant notre société à l'ère de l'hypermodernité. Une société qui : « valorise le succès, la réussite instantanée (sans effort ni persévérance), et qui valorise l'instant présent tout en ignorant toute projection dans l'avenir » (Desmarais, 2011, p. 37). Cette citation touche à plusieurs aspects importants entourant le niveau organisationnel. D'abord, l'ère de l'hypermodernité a installé une société de performance. Comme son nom l'indique, « *hyper* » modernité signifie l'excès et le dépassement (Aubert, 2006). Les individus font face à des exigences de performance et de dépassement sollicité par la société. C'est alors que deux catégories d'individus contemporains se créent : l'individu « *par excès* », qui a accès à plein de possibilités et qui est conquérant de ses quêtes de réussite, puis l'individu « *par défaut* », qui vit dans le manque et qui est exclu des structures collectives (Aubert, 2006). Les effets de la société hypermoderne se reflètent dans le cadre de l'école. De plus en plus, les étudiants ont un grand besoin d'accompagnement. Plusieurs se retrouvent face à une insécurité liée à un

manque de repères et de références (Cauvier & Desmarais, 2013). De plus, les valeurs éducatives laissent au second plan les objectifs éducatifs et socialisants pour ne mettre qu'en avant les dimensions professionnelles venant avec le diplôme et les résultats scolaires (Cauvier & Desmarais, 2013). Les élèves sont alors sans cesse mis en compétition et en position de performance. Les attentes en matière de formations et d'éducation étant de plus en plus élevées, les jeunes sont classés selon des statistiques déterminant leurs réussites ou leurs échecs. On oublie alors qu'ils ont une vie, des émotions, des intérêts, des difficultés, etc. (Cauvier & Desmarais, 2013). Par la suite, un autre aspect véhiculé par la société hypermoderne est le fait de valoriser l'instant présent au détriment de toute projection dans l'avenir en raison d'une nécessité d'hyperactivité dans l'immédiat (Aubert, 2006). Dans une recherche, Malo et Sarmiento ont constaté que les jeunes qui s'éloignent de l'école se différencient par leur façon de se projeter dans l'avenir. Souvent, ils ont moins de repères ou sont moins engagés vers le futur. De plus, leurs ambitions socioprofessionnelles sont plus instables et précoces (Malo & Sarmiento, 2010). Enfin, plusieurs élèves sont en rébellion contre l'autorité et la majorité des règles éducatives ou même de la société (Malo & Sarmiento, 2010). Le niveau organisationnel inclut donc aussi tous les règlements et mesures disciplinaires dans le cadre de l'institution et de la société.

2.3. Une combinaison d'une dimension événementielle et d'une réaction de l'acteur

Pour poursuivre, notre troisième hypothèse découle du fait que nous croyons aussi que les différents processus d'éloignement de l'école pourraient être une combinaison d'une dimension événementielle et d'une réaction de l'acteur face à un ou des événements. Nous retenons principalement cette idée de De Gaulejac et Taboada Leonetti, lorsqu'ils analysent les processus de désinsertion (Racine, 2007).

Pour ces auteurs (es), le rythme que prendra le processus dépend de la réaction (résistance, adaptation et installation) des individus face aux événements qui surviennent dans leur vie. Ainsi, il s'agirait d'une dynamique relationnelle entre

une dimension évènementielle constituée d'une série de ruptures et une dimension psychologique de réaction face à celles-ci (Racine, 2007, p. 100).

De manière plus précise, ces événements auxquels nous nous intéressons, produisent un changement dans un parcours biographique. Ils peuvent être attendus et donc perçus comme tels ou être inattendus ou en tout cas perçus comme tels. Dans le premier cas, nous parlerons de transitions et dans le second, nous parlerons de bifurcations. Le concept de bifurcation intéresse d'ailleurs plusieurs chercheurs en sociologie dont ceux abordant les processus de désistance mentionnés dans notre premier chapitre. Berard, Grossetti et Bidart sont trois références que l'on retrouve souvent dans les textes abordant ce sujet. Les bifurcations, aussi connu sous le nom de « turning point » (points tournants), représentent un processus basé sur une sociologie évènementielle du changement (Berard, 2010). Il existe plusieurs définitions du concept dans la littérature ainsi que différentes interprétations. Berard lui définit au sens large les situations de bifurcations comme recouvrant : « un événement, une rupture, une révolution, une crise, une catastrophe, un risque, etc. » (Berard, 2010, p.1). De manière plus précise, pour être nommé bifurcation, Grossetti ressort trois caractéristique que doit comporter l'évènement : « imprévisible, irréversible et radical (coupure dans le parcours) » (Lefevre-Drugré, 2014, p. 29). Bidart ajoute que les bifurcations ne sont pas des événements de transitions en raison de leur caractère imprévisible (Bidart, 2006). Cela signifie donc qu'on ne pourrait pas considérer la fin des études ou le changement d'un programme d'études comme une bifurcation. « L'important est ici de considérer que les bifurcations ne sont en rien programmés ni même envisageables avant la combinaison précise de facteurs plus ou moins contingents qui les ont, à un moment donné, rendues possibles » (Bidart, 2006, p. 32). Par la suite, en plus d'être imprévisible, les points tournants provoquent une nouvelle direction dans le parcours de l'individu (Berard, 2010). En effet, ils impliquent des changements dans plusieurs sphères de la vie ainsi qu'une prise de décision pour l'avenir. À cet effet, l'auteur Bidart établit un schéma représentant une séquence du courant de la bifurcation. À commencer par une période critique, où l'individu se retrouve dans l'incertitude et une remise en question face à sa situation. Vient ensuite, une période du traitement de l'information ou des alternatives possibles. Suivie par une prise de décision ainsi qu'une action (Bidart, 2006). La séquence se termine par « l'adaptation de

l'individu dans sa nouvelle situation » (Lefevre-Drugré, 2014, p. 30). Face à ces changements, l'individu est confronté à faire des choix, changer ses habitudes et sa perception de soi. C'est alors que nous pouvons dire que la bifurcation provoque une certaine rupture dans le sens qu'elle implique une coupure entre « le passé et le présent » (Stoll & Jendly, 2018, p. 9). Pour poursuivre, ce qui déclenche une bifurcation serait le hasard. Cependant, il peut arriver pour des individus que certains événements se posent à eux dans leur trajectoire comme étant une réponse de suite de facteurs faisant sens (Negroni, 2005). Enfin, la réaction de l'individu faisant face à un événement est assez subjective. En effet, la réaction de l'individu va aussi dépendre de l'« ancrage » de celui-ci face à sa situation avant que se produise l'évènement (Lefevre-Dugré, 2014). Et donc, de son adaptation aux nouveaux changements qui s'imposent à lui.

Dans le cadre de notre recherche, nous postulons - répétons-le - qu'il se produit un ou des événements susceptibles d'initier ou tout au moins d'éclairer le processus d'éloignement scolaire. Ces événements peuvent être soit des bifurcations soit des transitions. Dans le cas des transitions, celles-ci sont prévisibles : la fin des études, le passage du primaire au secondaire. Dans le cas des bifurcations, elles sont au contraire imprévisibles, celles vécues comme une forme de rupture /coupure retenant particulièrement notre attention. Ces événements nous intéressaient surtout s'ils entraînaient une réaction difficile ou en tout cas une situation délicate chez l'acteur, au point *par la suite* (donc pas nécessairement en lien direct) de mettre en danger son parcours scolaire.

2.4. Un regard de soi sur soi nourri par le regard des autres

Enfin, nous pensons que le processus dans lequel se retrouvent les jeunes qui s'éloignent de l'institution scolaire dépend de leur identité sociale et de leur sentiment intériorisé. En d'autres mots, le processus serait influencé par le regard des autres au sens large, mais aussi par la façon dont l'individu va composer avec ce regard. D'ailleurs, les processus abordés par Desmarais (2013) et De Gaulejac et Taboada Leonetti prennent le même sens. Selon eux, lors du processus, l'emphase est mise sur la perception de soi de l'acteur

social (Racine, 2007). Par la suite, il faut comprendre que la jeunesse représente une période de transition assez mouvementée, dans le sens où elle représente le passage de la vie d'enfant à la vie adulte, mais aussi un « un processus de construction identitaire et d'individuation » (Lefebvre-Dugré, 2014, p. 1). Ce processus d'identité peut varier d'un jeune à l'autre, car chacun est différent dans son parcours. Cependant, l'identité sociale se créerait principalement à travers les normes de la société, les échanges entre les membres et les interactions. « La perception de nous-mêmes est intimement liée au rôle que les individus qui nous entourent nous attribuent et s'attendent à nous voir assumer » (Massé & Brault, 1979, p. 74). Puis, le sentiment intériorisé de l'individu fait référence à la manière dont il va gérer le regard des autres ou l'identité sociale qu'il s'approprie face à ce même regard. Pour nous aider à mieux comprendre l'impact ou l'influence de cette identité sociale sur le processus d'éloignement, nous adopterons le concept de l'étiquetage des théories de l'interactionnisme (Poupart, 2011). D'abord, nous pouvons comprendre que l'étiquetage, la déviance, voir même l'exclusion se créent dans le même sens que l'identité sociale. Soit, par rapport aux normes de la société et dans les rapports entre les membres (Massé & Brault, 1979). De plus, comme dans le processus d'étiquetage, nous croyons que les jeunes étudiants vont souvent intégrer leur étiquette, ou leur identité sociale donnée et adopter un comportement en lien direct avec ces désignations sociales. Malheureusement dans le cadre de l'abandon scolaire, beaucoup de jeunes se voient ainsi étiquetés par les professionnels ou les autres jeunes de l'école (Blaya et al., 2011). En effet, beaucoup de conduites ou situations dans l'institution scolaire sont considérées déviantes. Par exemple, avoir des retenues, s'absenter des classes, être dans une classe spécialisée, avoir des difficultés d'apprentissage ou de comportement (ou les deux ensemble), avoir des échecs, redoubler une année, etc. (Blaya et al., 2011). Dans ce sens, un jeune faisant face à une ou des situations énumérées ci-dessus ne signifie pas pour autant qu'il doit être étiqueté en dehors des autres caractéristiques qui le composent (Massé & Brault, 1979). Enfin, l'identité sociale des individus dans leur parcours scolaire vient influencer d'une quelconque manière. Certains jeunes peuvent interpréter leur identité sociale comme étant positive et se donner un statut spécial dans l'école, par exemple. D'autres jeunes vont plutôt se renfermer sur eux-

mêmes et perdre toute estime de soi. Certes, leur processus d'éloignement sera affecté par un sentiment intériorisé.

Pour notre analyse, nous regarderons en premier lieu quelle est l'identité sociale de chaque personne interrogée, selon le regard des autres au sens large (incluant donc le regard des membres de la famille, des amis, des camarades de classe, des professionnels de l'institution, etc.). Dans un second temps, nous nous interrogeons sur la façon dont l'individu compose avec ce regard et comment ce regard joue sur son processus d'éloignement de l'école. Ici, il ne faut pas oublier que nous ne considérons pas de soi que l'identité sociale de chaque individu est négative ou que celui-ci est étiqueté parce qu'il est « décrocheur ». De plus, il ne veut pas dire non plus que l'individu va accepter l'étiquette que les autres lui attribue.

CHAPITRE III

Une démarche méthodologique à la recherche de perceptions

Si plusieurs recherches sur la problématique ont en commun d'identifier les causes du phénomène ou encore les facteurs de risque qui peuvent y conduire, pour nous, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, s'éloigner de l'école relève plutôt d'un processus. Ce processus est par ailleurs propre à chaque individu. Afin d'accéder à un tel processus, il est alors nécessaire de donner la parole à ceux qui le traversent. Ceux-ci sont les mieux placés pour nous faire part de leurs perceptions et donner un sens à leur expérience. Ce chapitre a donc pour but de présenter notre méthode de recherche et plus précisément notre recours aux entretiens semi-directifs. Nous y présenterons notre terrain de recherche, puis notre collecte de données. Nous justifierons notre choix des entretiens tout en démontrant ses étapes, ses limites ainsi que les stratégies d'analyse de celles-ci.

3.1. Une méthode qualitative et un point de vue holistique

Notre méthode de recherche est qualitative. Principalement utilisée dans les sciences sociales, cette méthode date des années 1920 (Aubin-Auger, Baumann, Imbert, Lehr-Drylewicz, Letrilliart & Mercier, 2008). À l'époque, la méthode qualitative était fortement critiquée par certains scientifiques, cependant pour plusieurs elle permettait d'offrir des réponses portant sur des problématiques humaines et sociales. Cela provient surtout du fait que cette méthode privilégie la collecte des données dans l'environnement même des phénomènes étudiés (Aubin-Auger & collab., 2008). Dans ce sens, les chercheurs optent pour cette démarche afin d'offrir des réponses difficilement quantifiables et plutôt descriptives. La méthode qualitative est aussi caractérisée par sa souplesse et sa subjectivité puisque son analyse « s'inspire de l'expérience de la vie quotidienne » (Guillemet & Baribeau, 2006, p.8).

Dans notre cas, nous avons choisi cette méthode de recherche puisqu'elle permet une compréhension plus profonde du processus qui pousse les jeunes à s'éloigner de l'école. Nous pensons par ailleurs qu'au même titre que la plupart des autres phénomènes sociaux, que le « décrochage » scolaire doit être observé à travers une vision globale. Nous privilégions pour cette raison un point de vue holistique (Auclair, 1987), traduit ici par les trois niveaux définis plus hauts : individuel, relationnel et organisationnel.

3.2. Le terrain de recherche

Notre terrain de recherche est l'organisme communautaire Vallée Jeunesse, situé à Hull. Vallée Jeunesse est un organisme sans but lucratif subventionné principalement par le Centre intégré de santé et des services sociaux de l'Outaouais (CISSSO), des Commissions scolaires de l'Outaouais, dont la Commission scolaire des Portages de l'Outaouais et le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. La mission première de l'organisme est de prévenir ce qu'elle appelle le décrochage scolaire et de venir en aide aux jeunes de la région sur le plan social. Dans ce contexte, Vallée Jeunesse offre de nombreux services pour les jeunes ainsi que leurs familles, depuis près de 25 ans. L'organisme est pensé dans une perspective de raccrochage scolaire et social et permet par ailleurs une scolarisation alternative pour les jeunes avec certaines problématiques (Vallée Jeunesse, s.d.). Par la suite, l'entrée sur le terrain a été sans nul doute facilitée par le fait que nous étions déjà une employée dans l'organisme depuis trois ans en tant qu'intervenante. Cet élément ne devait pas seulement être mentionné au regard des critères de faisabilité de notre recherche. Il nous rappelait aussi à quel point nous devons être attentive à distinguer notre statut d'intervenante de notre statut de chercheuse. En effet, lors des entretiens, face à des jeunes que nous avons l'habitude de considérer comme clientèle en demande de soutien, nous devenions une chercheuse qui n'était plus là pour venir en aide, mais qui essayait juste de comprendre le processus menant à l'éloignement de l'école. D'ailleurs, il est entendu qu'aucun des jeunes interrogés n'avait eu des contacts préalables avec nous en tant qu'intervenante.

3.3. La collecte des données

Avant d'entamer notre collecte des données, et donc de débiter nos entretiens, nous avons affiché ainsi que distribué des formulaires de recrutements sous forme d'invitation à participer à une recherche universitaire. Ces formulaires se retrouvent d'ailleurs en annexe. Nous avons aussi participé à une réunion rassemblant des jeunes à Vallée Jeunesse dans le but de nous présenter en tant que chercheuse. La présentation de notre projet a permis d'éveiller une certaine curiosité auprès des individus présents à la réunion. Rapidement après, nous avons pu prendre des rendez-vous avec les jeunes intéressés à participer à la recherche. De plus, pour pouvoir participer à un entretien, les participants devaient s'être éloignés de l'école temporairement ou définitivement, que ce soit dans le passé ou au moment où l'entretien avait lieu. Ensuite, les participants devaient être âgés de 18 ans ou plus. Ce choix ne concernait pas nécessairement le fait que l'on souhaitait qu'ils aient suffisamment de recul par rapport à leurs expériences. C'était plutôt dans le but d'éviter des obstacles que n'aurait pas manqué de générer une demande d'éthique impliquant des mineurs. Par exemple, exiger des permissions parentales avant de débiter les entretiens. Puis, un dernier critère était d'être un jeune bénéficiant des services offerts par Vallée Jeunesse. Donc, soit du projet 16/24 ou du belvédère. De manière générale, le projet 16/24 est un volet scolaire offert par l'organisme aidant les élèves dans leur formation générale des adultes, puis le belvédère est un service d'hébergement (Vallée Jeunesse, s.d.). À cet effet, en cours de route, nous avons changé le critère voulant que les jeunes interrogés devaient bénéficier ou avoir bénéficié des services offerts par Vallée Jeunesse. L'abandon de ce critère s'explique par le fait que dans les individus intéressés par notre recherche, nous avons deux types de profils : d'une part, des participants qui bénéficiaient ou qui avaient bénéficié de ces services, et d'autre part, des participants, jeunes adultes qui étaient employés au sein de Vallée Jeunesse, sans être passés par leurs services.

3.4. Des entretiens semi-directifs et personnalisés

Afin de donner la parole aux jeunes, notre collecte de données a pris la forme d'entretiens. Plus précisément, nous avons utilisé les entretiens semi-dirigés. L'auteure Savoie-Zajc explique que lors de ce type d'entretien, le chercheur pose certaines questions en gardant en tête ses objectifs de recherches. Cette technique est bien différente de l'entretien non dirigé puisque l'individu interrogé est libre de prendre la parole, mais c'est au chercheur de donner la direction de l'entretien (Savoie-Zajc, 2003). En effet, l'entretien semi-directif consiste en une sorte de co-construction entre le chercheur et le participant. La technique consiste en ce que le chercheur pose une question, écoute le participant puis relance ou redirige la discussion au besoin. Bref, c'est un travail d'équipe (Savoie-Zajc, 2003). Puis, le choix de ce type d'entretien tient au fait que nous voulons encourager une certaine liberté de la part des participants, tout en gardant en tête quelques directions spécifiques au cœur de notre problématique. Nous avons donc conçu notre guide d'entretien à l'aide d'une première question générale qui consistait à ouvrir la discussion en demandant : « Comment s'est déroulé ton processus d'éloignement de l'école ? ». Nous avons ensuite recours aux relances pour nous assurer de couvrir, s'il y avait lieu, les trois niveaux mentionnés précédemment, soit les niveaux individuel, relationnel et organisationnel. En d'autres mots, si les participants n'abordaient pas les trois niveaux, nous redirigions l'entretien à l'aide de relances (en ce sens, nous pourrions dire que nos entretiens semi-dirigés étaient parfois un peu plus directives qu'initialement prévu). À tort ou à raison, nous avons l'impression que sans cette structure, nous aurions manqué une partie des données pertinentes à la recherche. En terminant, nous leur demandions s'il y avait selon eux des choses importantes qui n'avaient pas été abordées. Notre grille d'entretien se retrouve d'ailleurs en annexe. Enfin, nous avons changé les noms de chaque participant par souci de confidentialité. Le choix des nouveaux noms s'est fait par hasard. Dans l'ensemble, si la qualité des six entretiens retenus était de valeur inégale, ils nous ont tous semblé suffisamment riches pour être exploités au vu de nos questionnements. Toutes les entretiens ont été différentes et uniques, voici un bref aperçu :

- Marc

Le premier entretien a été enregistré le mardi 24 juillet 2018. Marc a été le premier jeune à nous accorder un entretien à Vallée Jeunesse. Celui-ci bénéficie des services d'hébergements de Vallée Jeunesse. Cet entretien représente le premier obstacle rencontré face à notre collecte de données. En effet, l'entrevue ne s'est pas déroulée comme prévu et a comporté plusieurs défis. Dès le départ de l'entretien, Marc ne semble pas à l'aise ou ne semble pas comprendre le but de sa présence. Il mentionne qu'il vient faire l'entrevue, car il n'a rien à faire ce soir-là. Nous remarquons rapidement qu'il a un comportement hyperactif et impatient. L'entrevue n'aura pas dépassé 10 minutes. De plus, la discussion devient très vite difficile à mener. Après quelques minutes, Marc nous demande si on peut mettre fin à l'entretien : « Ouin... Ok c'est fini ? (*Soupir*) ». Marc est le plus jeune de l'échantillon, il est âgé de 18 ans. À la suite de l'entretien, son intervenant nous confie qu'en groupe, Marc est très à l'aise et parle beaucoup, mais qu'en rencontre individuelle, il fige rapidement. Pour des fins d'analyse, son entretien n'est malheureusement pas retenu. En effet, il ne dure pas assez longtemps et ne nous donne pratiquement aucune information exploitable sur les raisons pour lesquelles, selon lui, il s'est éloigné de l'école.

- Jacob

Le deuxième entretien (et le premier retenu pour l'analyse) est celui de Jacob. Il s'est déroulé le jeudi 26 juillet 2018. Jacob a bénéficié de plusieurs services à Vallée Jeunesse dans le passé. Lors de l'entretien, il est très à l'aise et est ouvert à la discussion. Il est aussi plus âgé et a du recul face à son processus, ce qui l'aide à s'exprimer. Il a su partager son expérience avec une belle ouverture d'esprit et un langage assez élaboré. À la suite de son entretien, nous avons remarqué qu'avoir peur des silences est une grave erreur que nous avons commise en tant que chercheuse débutante. En effet, les pauses ou les silences permettent des moments de réflexion au participant qui peut alors se retrouver dans ses idées.

- Samuel

L'entretien de Samuel s'est déroulé le jeudi 2 août 2018. Samuel est aussi un peu plus âgé et, tout comme Jacob, a du recul face à son parcours scolaire. Celui-ci est employé au sein de l'organisme. Puis, lors de l'entretien, il est à l'aise et s'exprime avec confiance en parlant fort. À quelques reprises durant l'entrevue, il utilise l'humour et termine en disant qu'il a un message à transmettre pour notre recherche :

Fak peu importe ce que tu vis pis ce que tu côtoies pis qui qui t'entoure, peu importe, t'es tout le temps capable de t'en sortir pis de mener une bonne vie là. Moi c'est juste ça que j'ai à dire !

- Simon

Ensuite, c'est le dimanche 12 août 2018, en après-midi que s'est déroulé l'entretien de Simon. Simon est étudiant accompagnateur à Vallée Jeunesse. Face à son parcours mouvementé, l'entretien fut assez difficile à suivre. De plus, Simon cherchait souvent ses mots. Ceci représente une autre limite rencontrée, puisque lors de la retranscription de l'entrevue, nous devons souvent retourner en arrière afin de bien entendre l'enregistrement. Malgré tout, Simon est à l'aise et fait preuve d'une grande ouverture tout au long de l'entretien. Il se livre sur plusieurs détails personnels de sa vie.

- Nicolas

L'entretien de Nicolas s'est déroulé le vendredi 31 août 2018. C'est l'entretien le plus long. Nicolas serait même resté nous parler toute la journée. Cela est probablement dû aux nombreuses choses qu'il a vécues, mais surtout aux frustrations qu'il a accumulées face à l'institution scolaire. Il tient souvent à prendre une position ferme, il fait valoir des opinions tranchées. Selon lui, il a vécu beaucoup d'injustices lors de son secondaire, venant tant de sa famille que de l'école. Nicolas est tout comme Simon, étudiant accompagnateur à Vallée Jeunesse.

- David

Pour poursuivre, l'entretien de David s'est déroulé le lundi 10 septembre 2018. Celui-ci a été très différent des autres. En effet, David est le seul qui parle avec honte et regrets face à son processus d'éloignement de l'école. Au travers de ses réponses, il est émotif et a besoin de plusieurs petites pauses. Lors de l'entrevue, il y a beaucoup de moments de silence. Nous lui laissons le temps et nous l'encourageons à s'ouvrir tout en respectant ses limites. Un autre aspect ici fort important pour un chercheur qui mène des entretiens tient au respect qu'il importe de manifester à l'endroit de la personne interviewée. Pour certains, parler de leur passé fait ressortir des souvenirs douloureux. Un moment, David s'arrête de parler et verse quelques larmes. Nous lui demandons s'il souhaite s'arrêter. Il s'excuse et reprend la parole. David bénéficie des services d'hébergement de Vallée Jeunesse.

- Jérémie

Jérémie sera le dernier entretien de notre liste. Il a été une belle surprise en raison de sa motivation à vouloir nous parler. L'entretien s'est déroulé un peu plus tard en septembre, soit le lundi 24 septembre 2018. Très vite, Jérémie nous a emporté dans son imaginaire et dans ses réflexions philosophiques. Malgré son jeune âge, il s'exprime avec beaucoup de maturité et sagesse. Jérémie est présentement étudiant dans le projet 16/24 à Vallée Jeunesse. Il est en processus de raccrochage et tente de terminer son secondaire 5 avec l'aide personnalisée de l'organisme.

3.5. Analyse thématique

Pour poursuivre, à la suite de chaque entretien, nous avons intégralement retranscrit les discours des interviewés. Notre méthode d'analyse s'inspire de celle de Paillé et Mucchielli. Elle consistait à analyser les données à l'aide de thématiques (Paillé & Mucchielli, 2016). Pour se faire, nous avons d'abord fait une première lecture de notre matériel en surlignant et en annotant celui-ci. Cette première démarche ressemble à la

première étape de tout autre mode d'analyse de contenu qui existe : une première manière de se familiariser avec notre corpus (Paillé & Mucchielli, 2016). Ensuite, nous avons procédé à une deuxième lecture, mais cette fois-ci en ressortant des thèmes en lien avec notre problématique et nos hypothèses. Pour se faire, nous avons premièrement établi un tableau avec trois colonnes, une pour chacun de nos niveaux (individuel, relationnel, organisationnel) et nous avons ressorti chaque élément qui a joué sur le processus d'éloignement tout en les catégorisant dans la bonne colonne. Puis, nous avons fait un schéma, sous forme de ligne du temps, pour faire ressortir des évènements ou plus précisément des bifurcations et des transitions pour chaque participant. Un dernier tableau a été fait afin d'identifier l'identité sociale des jeunes et comment ils se perçoivent à la suite de ces étiquettes. Un exemple d'analyse avec notre premier entretien a été inséré dans notre annexe. Pour terminer, comme le montrera notre analyse, nous avons analysé chaque cas un par un séparément, pour ensuite faire une analyse transversale en ressortant les ressemblances ainsi que les différences entre les processus.

3.6. Quelques limites

Finalement, comme dans toute recherche de terrain, nous avons fait face à des limites. La première a trait à la retranscription des verbatim. Il n'était pas toujours simple en effet de bien comprendre les mots marmonnés par certains participants. Nous avons aussi plusieurs citations ou parties d'entretiens très intéressantes mais nous n'avons pas pu tout insérer dans notre analyse. Par exemple, plusieurs participants ont terminé leur entretien en parlant de leur raccrochage scolaire et plus globalement de la trajectoire qui a suivi leur éloignement de l'école. Cependant, par soucis de temps, dans le cadre de notre thèse de maîtrise, nous ne pouvions pas traiter à la fois du processus de « décrochage » et de raccrochage scolaires. Puis, nous avons constaté a posteriori que tous nos participants étaient des garçons. Ce résultat est un pur hasard que nous regrettons un peu, même s'il est vrai que nous n'étions pas intéressées par le poids de la question du genre dans les processus d'éloignement de l'école.

CHAPITRE IV

Des processus propres à chacun : de l'individualité aux ressemblances

Ce chapitre a pour but de discuter de nos résultats de recherche. Le processus de chaque participant interviewé est illustré au cas par cas, puis découpé selon les trois différents niveaux (individuel, relationnel, organisationnel). Vient ensuite une section abordant la survenue possible d'évènements venant influencer le processus ainsi que l'identité sociale de chacun. Nous verrons par ailleurs que le processus d'éloignement ne prend pas toujours la même forme et qu'il n'est pas toujours vécu de la même manière. Enfin, et pour conclure, nous montrerons aussi qu'au-delà de leurs différences, il y a aussi des ressemblances entre les expériences des individus rencontrés. Ce que nous entendions saisir, c'est comment ces jeunes adultes se sont éloignés de l'école, comment ils nous communiquent cette expérience, généralement quelques années plus tard. Nous voulions entendre leurs expériences *au moment où* ils l'avaient vécue et le moins possible *a posteriori*. Il arrivait à cet égard que les jeunes nous parlent de leur ressenti aujourd'hui par rapport à cette période de leur vie. Nous tentions alors, via des relances, de les réorienter vers les seuls ressentis qui nous intéressaient parce qu'eux seuls nous semblaient à même d'éclairer le processus qui les avait conduits à tourner le dos à l'école. Comme indiqué plus haut, nous ne les laissions par ailleurs pas complètement à eux-mêmes puisque des balises claires, décidées par nous, venaient relativement d'entrée de jeu circonscrire l'aire de jeu dans laquelle nous les invitions à communiquer sur ladite expérience.

4.1. Le cas de Jacob

4.1.1. Un processus propre à chacun

Le parcours scolaire de Jacob débute à Hull lorsqu'il habite chez sa mère. Il dit vivre beaucoup d'intimidation à l'époque. Il se considérait comme l'*étranger* en raison du divorce de ses parents et du fait que sa mère était lesbienne, alcoolique, toxicomane et sur l'aide sociale. De plus, l'école était assez difficile pour Jacob : il avait plusieurs difficultés d'apprentissage et se faisait souvent réprimander par les enseignants et la direction de l'école. Il considère par ailleurs qu'il n'avait pas de soutien et qu'il devait composer avec le stress des problématiques de sa mère, tant à la maison qu'à l'école. Son parcours scolaire a connu aussi une parenthèse en Abitibi, chez son père, où il a fait une année scolaire. Pendant les congés d'été, il consommait en outre beaucoup de drogues. Au début de son secondaire 4, sa consommation devient de plus en plus difficile à gérer. Pour cette raison, dit-il, après un an en Abitibi, il prend la décision de retourner habiter à Hull. Lors de son retour, il est trop tard pour s'inscrire à l'école des adultes puisque l'année a déjà débuté. Jacob se trouve dès lors un travail temps plein afin de payer son appartement et ses biens. Il nous dit alors qu'il lui est devenu difficile de composer avec le fait de devoir en même temps travailler à temps plein et aller à l'école.

4.1.2. Un processus incluant trois niveaux différents

Le niveau individuel

Pour commencer, Jacob nous confie que dès le départ de son parcours scolaire, il ne s'est jamais senti compris par les autres. Sa perception de soi lorsqu'il était à l'école était assez négative. En effet au début de l'entretien, il nous confie qu'il n'est jamais rentré dans le « moule » de la société.

Je n'entrais pas dans le moule pi quand tu ne rentres pas dans le moule, ben tu as une étiquette. Pis quand tu as une étiquette, ben là t'es faite [...] Moi je n'étais

pas celui qui comprenais toute en classe, qui écoutais les consignes, qui étais intéressé par ce que le prof disait, fait que j'étais beaucoup plus dans la mire des profs. Je ne me sentais pas compris en fait c'est plus ça.

De plus, sa relation avec l'apprentissage des matières scolaires était difficile selon lui. Jacob nous raconte qu'il n'a jamais eu beaucoup d'intérêt envers l'école, surtout envers les cours de base comme le français et les mathématiques. En plus de son manque de motivation, il connaissait des difficultés d'apprentissage.

J'ai jamais jamais été bon à l'école, du primaire à aujourd'hui, je comprends rien. Tu m'expliques des affaires, je ne comprends pas. Les maths, les affaires par cœur, je n'ai pas cette habileté-là d'apprendre par cœur pis tse les multiplications, les verbes pis ces affaires-là... fait que ça a toujours été une grande difficulté, tout le temps [...] Tse en mathématique j'avais 30-40% de moyenne... J'étais pas intéressé premièrement pis je l'avais pas. Ça, ça faite que ça été difficile.

Par la suite, et selon lui parce qu'il ne trouve toujours rien de motivant à l'école, Jacob fait le choix de prendre des substances illicites. Dès son jeune âge, il consommait à l'école, les soirs et les fins de semaine.

J'ai commencé à consommer genre à 12 ans. Tse fumer du pot pis toute ça, avec des amis. Pis après ça, j'ai commencé à faire du speed pis de la coke pis des affaires de même, plus vers 14-15 ans à peu près.

Rapidement se crée une routine de consommation suivie de suspensions à l'école. Commence alors une suite d'allers-retours dans l'institution :

J'aimais pas l'école, fait que là je fumais, je me faisais suspendre 5 jours, je revenais, je fumais tout de suite, je me faisais encore suspendre 5 jours. Moi j'étais mort de rire. À la fin, je m'assisais en classe en avant du prof pi je me roulais un joint drette dans classe pour qu'il me suspende.

Enfin, durant son parcours scolaire, Jacob part chez son père en Abitibi faire une année sur place sans expliquer pour quelle raison. À la suite de son année scolaire, il décide de revenir dans la région puisque selon lui, il consommait beaucoup trop là-bas. Lors de son retour, il doit s'inscrire à l'école des adultes puisque l'année scolaire a déjà débuté. Manquant la date d'inscription, il devra cependant attendre l'année suivante avant de commencer l'école. Il se trouve alors un emploi qu'il priorisera au détriment de ses études.

Pis après ça j'ai essayé de retourner à l'école aux adultes, mais en considérant que j'étais en appartement, que j'avais un char à payer, un électricité pi tout ça. Pis je manquais des cours parce que j'avais des quarts de travail, je choisissais ça plutôt que d'aller à l'école...

Le niveau relationnel

Pour poursuivre, Jacob mentionne que sur le plan des relations interpersonnelles, il vivait beaucoup d'intimidation de la part des autres camarades de l'école.

Pis là après ça, l'intimidation qui a eu au primaire et au secondaire.

Jacob se considérait comme l'étranger, en raison du divorce de ses parents et du fait que sa mère était à la fois lesbienne, alcoolique, toxicomane et sur l'aide sociale. Selon lui, il

ne rentrait pas dans les normes établies par la société et c'est pour cette raison que les autres se moquaient de lui.

Ben ma mère est lesbienne fait que là c'était comme ; ta mère est lesbienne hahaha, fait que vu que ta mère est lesbienne, toi t'es gay. Ou genre t'es gros, t'es pas bon. Tse là comme tout et n'importe quoi. Tse ma mère était sur l'aide sociale, a buvait, a faisait de la coke, séparé, ben pu avec mon père, fait que lesbienne. Fait que j'étais comme la personne étrangère de l'école.

Il ajoute aussi que sa mère n'était jamais présente pour lui à la maison et que sa difficulté à gérer et à accepter cette absence a eu un lien direct avec son éloignement de l'école.

Ben ma mère n'était pas là [...] Pis moi ben il y a juste ma mère qui était en Outaouais pis était jamais là fait que a s'en crissait ben que je sois à l'école ou pas...

En plus de son absence, Jacob ressentait un stress supplémentaire en raison des problèmes que vivait sa mère. Par exemple, ses problèmes d'argent, de drogue, d'alcool, etc.

Tse j'étais à l'école pis là je stressais plus à savoir qu'est-ce qui se passait à la maison fait que je n'apprenais pas, j'étais pas apte à apprendre.

Ensuite, les relations amicales de Jacob n'ont pas pu l'influencer de manière positive à rester sur les bancs de l'école, car ses amis n'avaient pas le même mode de vie que lui. Ses amis étaient tous plus âgés que lui et déjà sur le marché du travail.

Genre je me suis toujours tenu avec du monde plus vieux pis tse que je sois à l'école ou pas, eux autres ils s'en crissaient. Ils étaient déjà rendus ailleurs eux autres là. Ils n'étaient pas intéressés par l'école. Ils n'étaient pas intéressés parce que je faisais.

Jacob aborde aussi les relations qu'il a eues avec les enseignants à l'école. Il nous confie qu'il aurait aimé avoir plus de soutien et d'écoute de leur part.

Je pense que les profs enseignent pour ceux qui comprennent. Je pense pas qu'ils enseignent pour ceux qui ne comprennent pas.

De plus, selon lui, les enseignants ne cherchent pas à créer des liens positifs avec leurs élèves. Au contraire d'après Jacob, ils agissent plutôt en réprimandant.

Pourquoi encore aujourd'hui, ils suspendent comme il y a 15 ans passé des jeunes qui consomment, au lieu de les prendre, les mettre ensemble dans un local pis faire quelque chose avec eux... Créer un lien avec ces jeunes-là. Ouin sont gelés pis ça pas d'allure pis y peuvent pas... ils n'ont pas le droit, mais de les retourner à la maison, ça va pas changer de quoi là... Sont beaucoup dans les conséquences les écoles, c'est lourd pour des jeunes qui veulent pas fitter dans le moule.

Jacob conclut sur ce point en regrettant que les enseignants soient seulement des pédagogues (pour ceux qui suivent) et non des intervenants (pour ceux qui peinent).

Tse les profs c'est des pédagogues, ce n'est pas des intervenants. Fait que eux autres c'est comme bon ok tu déranges ma classe, moi je ne peux pas enseigner

fait que tu sors pis c'est tout... ils se foutent de qu'est-ce que tu vis ou qu'est-ce que tu penses.

Le niveau organisationnel

Sur un plan plus organisationnel, Jacob pense que le système scolaire n'est pas à jour et que ce retard lui a nui lors de son parcours scolaire. En effet, selon lui l'institution a été créée à l'époque pour les ouvriers. Il ajoute que le but était d'entrer les élèves dans une routine pour ensuite aller travailler dans les usines.

Le système scolaire s'est vraiment créé pour les travailleurs qui travaillent dans des usines, que la cloche sonne, tu vas à ton poste, tu fais ton job, une heure après tu as une pause, après ça tu retournes, tu fais ton job, tu as une pause. C'est vraiment comme faite pour rentrer les élèves dans une routine qui est comme pour les usines.

Jacob croit de ce fait que l'école n'amène pas les étudiants à réfléchir. D'après lui, les méthodes d'enseignements ne sont pas personnalisées et il n'y a pas de créativité dans les cours à l'école. Puis, il ajoute que si un professeur fait preuve de créativité, il déroge à la norme.

On montre aux profs une façon de faire, pis c'est celle-là pis c'est tout... L'institution tue la créativité des profs pis j'ai vu des profs vouloir être créatifs, mais se faire mettre à leur place par d'autres profs qui l'étaient moins...

Enfin, selon Jacob, le système scolaire n'est pas fait pour tous les profils d'étudiants, dont son profil à lui. Il précise aussi que le système est davantage adapté aux filles qu'aux

garçons. Par exemple, il nomme son besoin de bouger, de faire des choses physiques, avec plus d'action et plus de support visuel pour l'aider à mieux comprendre en classe.

Faudrait que ça soit plus convivial, des sous-groupes, des discussions... moins assis en rang d'oignon... tse amené le monde à plus réfléchir... quelque chose de plus physique, plus manuel, plus visuel [...] Le système scolaire là comment il est fait, il n'est pas fait pour les jeunes. Il est fait pour une certaine catégorie de personne [...] il est beaucoup fait pour les filles... t'es assis et t'écoute... L'institution ne veut pas s'adapter aux jeunes de la société [...] L'école ça devrait être un milieu de vie, c'est des enfants qui vont à l'école, pas des adultes.

Il termine en posant l'idée qu'il y a peut-être un problème de société. De manière plus précise, un problème par rapport à ce que la société valorise ainsi qu'aux standards éducatifs.

Tse on parle beaucoup qu'il faut rentrer dans le moule de la société fait que je pourrais dire que c'est un problème de société [...] Faut que tu sois assis à ta place, pis que tu ne bouges pas pis que tu poses pas de questions, tu parles pas avec les autres, que tu fasses ton travail. Faut que ta note soit dans la moyenne...

4.1.3. Une combinaison d'une dimension événementielle et d'une réaction

Jacob commence son secondaire à Hull, lorsqu'il habite chez sa mère. Déjà à ce moment, il a quelques problèmes personnels, dont la consommation de drogues, des problèmes d'apprentissages et des problèmes de comportements. Aussi, Jacob nous nomme à plusieurs reprises le divorce de ses parents comme ayant eu une influence certaine dans son processus d'éloignement. Cependant, puisque le divorce de ses parents est un événement qui arrive tôt dans sa vie (lorsqu'il avait un an) et non lors de sa scolarité,

nous ne considérons pas cette situation comme une bifurcation dans son parcours scolaire. Par la suite, au milieu de son secondaire, Jacob prend la décision de déménager en Abitibi chez son père. Il nous raconte que durant son année scolaire là-bas, il a créé avec un groupe d'étudiant, un club de création vidéo. Emballé par les nombreux projets, les liens positifs entre camarades et un sentiment d'appartenance, Jacob retrouve un brin de motivation au sein de l'institution. Jusqu'au moment où la direction de l'école coupe le budget pour ce club et le transfère dans un autre projet scolaire. Jacob nous raconte son énorme déception suivie de son absence totale d'intérêt envers l'école.

J'étais fâché. J'ai été frappé sur la porte du directeur une coupe de fois. Mais l'année d'après j'avais pu d'intérêt d'aller à l'école... il n'avait pu rien pour me garder de motivant.

Cet événement représente une bifurcation dans le parcours de Jacob. Sa réaction face à celle-ci implique un bris de confiance envers l'institution, la perte de son sentiment d'appartenance, de son niveau de motivation ainsi que son implication envers l'école. De plus, hors de son contrôle et certainement inattendue, la perte du club de création vidéo déclenche un changement dans le cheminement scolaire de Jacob. C'est alors qu'il nous mentionne se retourner vers la consommation de substances, pour finalement revenir habiter à Hull.

Pi là je suis revenu, parce que je suis partie de l'Abitibi parce que... ben je consommais trop...

Puis, lorsqu'il est de retour, il doit attendre avant de retourner à l'école, puisque comme déjà mentionné, il a manqué les dates d'inscriptions aux cours des adultes. Il fait le choix d'entrer alors sur le marché du travail. Jacob tente par la suite un retour à l'école mais cela ne semble pas possible avec son emploi qu'il priorise et la directrice de l'école qui,

selon lui, n'est pas conciliante. Enfin, le processus amenant Jacob à s'éloigner de l'école se caractérise principalement par une accumulation d'éléments catalyseurs (et ce, dans un contexte qui semble simultanément lui offrir peu de prises pour suivre un vent contraire).

Je pense que c'est une accumulation de choses. Parce qu'il n'y a pas une cause qui fait que j'ai décroché. Ce n'est pas une raison, c'est un ensemble d'écœurantite. Tse je pense pas qu'il y a un décrocheur qui fait comme, ah ben la prof m'a fait chier fait que je lâche l'école tse ! Je pense que tous les décrocheurs là c'est un ensemble de choses...

Après avoir manqué plusieurs cours et reçu de nombreuses suspensions de l'école, Jacob va s'éloigner de manière définitive de l'école pour aller travailler. Il est évident que son éloignement ne fait pas suite à des événements qui seraient arrivés subitement. Cependant, il existe lors de son parcours scolaire au moins une bifurcation qui a eu un impact majeur sur la suite de son déroulement. Celle-ci est la fin de son club de création vidéo, emportant une grande réaction émotionnelle, une augmentation de consommation ainsi que son retour à Hull.

4.1.4. Un regard de soi sur soi nourri par le regard des autres (identité sociale)

Selon Jacob, son identité sociale dans le cadre de l'institution scolaire était plutôt négative, mais aussi dans le cadre de la société en général. En effet, il mentionne à plusieurs reprises qu'il ne rentrait pas dans les normes établies. Par exemple, selon lui il était l'étranger par le fait que sa mère était lesbienne, toxicomane, alcoolique et sur l'aide sociale et que ses parents étaient séparés. Ou encore par le fait qu'il avait plus de difficultés d'apprentissages que d'autres. Il mentionne même à quelques reprises qu'il était étiqueté par les autres élèves, les enseignants mais aussi les directions d'école. D'ailleurs, il a vécu beaucoup d'intimidation à l'école.

Ben je fitais pas dans le moule... pi quand tu fit pas dans le moule, ben tu as un étiquette pi quand tu as un étiquette ben là t'es faite.

Comme les auteurs Blaya et collab. (2011) le décrivent, nous pouvons comprendre que Jacob a intériorisé son étiquette lors de son parcours scolaire et cela a grandement affecté son niveau de confiance en soi. On comprend au départ qu'il compose mal avec le fait qu'il a une identité sociale le catégorisant de différent des autres dans l'institution. Cependant, nous comprenons aussi qu'avec le temps, Jacob accepte son identité sociale. Selon lui, il n'a pas d'espoir que sa situation pourrait changer, puisqu'il est pris avec certaines conditions familiales et sociales. Finalement, Jacob nous permet de nous interroger sur un aspect important concernant l'idée d'étiquetage. En fait, il parle à quelques reprises des jeunes (et dont lui) qui ne veulent pas rentrer dans le moule de la société. Et si certains élèves dans l'école ne voulaient pas être porteur « d'une identité conventionnelle » (Stoll & Jendly, 2018) ? Cela voudrait peut-être dire que malgré les effets de l'étiquette social, pour certains, celle-ci n'est pas négative en soi.

4.2. Le cas de Samuel

4.2.1. Un processus propre à chacun

Samuel a fait son primaire dans une école à Gatineau et se rappelle que dans ces années tout se déroulait bien et qu'il avait de bonnes notes scolaires. Mais lorsqu'il commence le secondaire, tout change selon lui. Son nouveau cercle d'amis lui apporte de mauvaises influences. Ses notes dégringolent et il redouble son secondaire 2 et 3. En plus de ses nouveaux amis, il y aussi sa nouvelle copine qui viendrait influencer ses choix de vie à ce moment-là. Le divorce de ses parents arrive peu de temps après et encore plus le déstabiliser, à la maison comme à l'école. Il nous confie également qu'à l'époque, alors que les soucis s'accumulent, il n'a personne qui est là pour lui. Il consomme de plus en

plus pour oublier ses problèmes et gérer ses émotions. Peu à peu, sa motivation concernant l'école s'estompe. Il finit par la quitter à la moitié de son secondaire 4 et part travailler. Il dira vivre ensuite une vie de *bum*. Puis, son rapport à la drogue lui valant bientôt un dossier criminel. Sept ans plus tard, il dit qu'il finit néanmoins par se reprendre en main grâce au soutien de sa mère. Il obtient son pardon et retourne sur les bancs de l'institution.

4.2.2. Un processus incluant trois niveaux différents

Le niveau individuel

Tout d'abord, Samuel nous raconte que son entrée au secondaire a été assez chargée en émotions. Il considère difficile sa transition du primaire au secondaire. Il explique aussi qu'à ce moment de sa vie, il gardait tout à l'intérieur de lui. Selon Samuel, c'est pour cette raison que la consommation l'aidait à passer au travers de ses journées.

Pis là ben tse comment qu'on fait pour oublier le plus facilement ? Ben on consomme.

Samuel semble voir sa consommation comme responsable de bien des facettes de sa vie, à commencer par son éloignement de l'école.

La drogue ouin... ça l'a influencé ma vie entière. Écoute, j'ai lâché l'école pas mal à cause de ça. C'est sûr qu'il y a d'autres choses, mais la drogue a pris une grande place dans ma vie. J'ai commencé à consommer à l'âge de 14 ans... pis là ben quand on vieillit on commence à tomber dans la drogue un petit peu plus dure.

Par la suite, ses notes chutent peu à peu et minent tranquillement sa confiance en lui :

Ouin mes notes au primaire, j'étais premier de classe, ça allait super bien. Au secondaire, ça l'a dégringolé un petit peu, secondaire un. Mais ça c'est nouveau tse, ce n'est pas le primaire. Tu as un peu peur, c'est normal. Mais j'ai vu vraiment une différence au secondaire 2. J'ai passé de 94% de moyenne à 50 quelques. Pis j'ai doublé pis là ben tu te dis ah d'habitude je suis bon fait que je vais le refaire pis ça va être facile ! J'ai redoublé une deuxième fois pis après ça ben on passe au secondaire 2 pis secondaire 3. Secondaire 3, j'ai doublé 3 fois. Mais tse à force de recommencer, tu te démotives...

C'est ensuite sa motivation qui s'estompe progressivement à son tour :

Pis plus j'avais des mauvaises notes, ben plus ça ne me tentait pas d'y aller.

Il y a aussi les jeux vidéo qui ont selon lui contribué à l'éloigner progressivement de l'école.

J'ai tout le temps été un gros gamer. Fait que j'ai passé des journées pis des nuits à gamer parce que c'était ben plus cool que d'aller à l'école.

Samuel quitte finalement l'école à la moitié de son secondaire 4. Il fait le choix d'aller travailler à temps plein plutôt qu'étudier afin de gagner de l'argent.

Fait que de plus en plus j'ai juste décroché, je ne suis plus retourné. J'aimais mieux rentrer sur le marché du travail. J'aimais mieux travailler pis faire de l'argent qu'aller m'asseoir à l'école. Pis c'est plus facile pour moi d'aller sur le marché du travail que d'aller à l'école.

Le niveau relationnel

Samuel considère qu'à l'époque, toute possibilité d'aide via l'école lui paraît absente, ou en tout cas invisible. Il nous raconte qu'il y a certains moments, il avait besoin de parler, de s'exprimer, qu'il avait vraiment besoin d'une présence adulte à l'intérieur de l'école. Or il n'y avait personne dans l'institution scolaire qui était là pour lui.

Tse un moment donné, il y avait des journées que j'avais besoin de parler là. Fallait que ça sorte là. Fallait que je m'exprime, mais ils n'avaient pas le temps pour moi.

Lorsque je lui demande à qui son « ils » fait référence, il me répond :

Les éducatrices, les travailleuses sociales, l'orienteur, le directeur... peu importe.

Ce manque d'aide et d'écoute provenant des enseignants, intervenants ou autres aurait alors contribué à son éloignement de l'école.

Pis avoir eu de l'aide là-dedans, peut-être que j'en aurais profité. Mais il n'y avait pas d'aide, j'avais pas d'écoute. C'était quasiment invisible l'aide à l'école.

Puis, plusieurs relations amicales, amoureuses et familiales ont eu un impact sur son expérience à l'école. Lorsqu'il a commencé le secondaire, il s'est fait de nouveaux amis. Comme il dit, nouveau cercle d'amis, nouvelles habitudes de vie.

Nouveaux chums, nouvelle ambiance, pis là c'est le temps des gangs [...] les notes dégringolent un peu [...] L'influence des autres...

Ses amis n'étaient pas une influence positive, selon lui. Il les voyait essentiellement pour consommer.

On chillait avec les chums à place, c'est ben plus cool [...] C'est ben plus facile de dire oui à ton chum que d'être assis sur un banc d'école à rien faire.

Outre ses nouveaux amis, il y a aussi sa nouvelle copine qui vient influencer ses choix de vie à ce moment-là. Samuel ajoute même que sa blonde voulait souvent qu'il choisisse entre elle et l'école.

Grande manipulatrice, à l'extrême même. Elle me manipulait, elle contrôlait ma vie entièrement. Elle me disait : si tu vas à l'école, ben on se voit pas à soir !

Enfin, un évènement hors de son contrôle vient ajouter des embûches sur son chemin en raison du stress et de la peine que cela lui a créé. Cet évènement, c'est le divorce de ses parents et il aura d'après lui un impact majeur sur son parcours scolaire.

J'ai eu la séparation de mes parents qui m'a affecté. Ils se sont séparés quand j'avais 17 ans fait que j'étais conscient de la séparation. Je le voyais venir, ça faisait une coupe de mois que ça rôdait autour dans maison, tse tu le sens, c'est lourd dans la maison. Fait que ça peut affecter ton sommeil. Pis ton sommeil ben ça l'affecte tes notes scolaires. Fait que c'est comme un cercle vicieux.

Le niveau organisationnel

De manière plus générale, Samuel fait référence au système scolaire en disant que la routine implantée dans les écoles n'est pas motivante.

C'est plate l'école quand t'es jeune. Faut tu te lèves le matin tse, juste te lever le matin c'est rough. Pis là tu t'en vas, assis sur un banc d'école à faire rien à part étudier pis écouter la madame en avant écrire sur le tableau.

Samuel l'a répété et le répète encore, il manque beaucoup de soutien et d'encadrement auprès des élèves à l'école. Selon lui, il y a aussi un manque au niveau du gouvernement et concernant les politiques éducatives. En effet d'après Samuel, le plan budgétaire n'est pas adapté pour répondre aux besoins des jeunes étudiants.

Tse avoir un minimum d'encadrement ça peut pas nuire à nos jeunes. En ce moment, je généralise, je sais qu'il y a des jeunes avec beaucoup de potentiel, mais il y aussi beaucoup de jeunes qui ont beaucoup de problèmes pis qui ont besoin d'aide. Fait que les coupures budgétaires du gouvernement ben ça l'aide pas.

Finalement, il nous fait part aussi de ses inquiétudes pour les futurs élèves.

[...] au moment où qu'on se parle, en 2018, à mes yeux je pense que plus que ça va aller, s'il n'y a rien qui change plus que ça va être pire... Ça prend de l'investissement, ça prend de l'aide. Le gouvernement, il faut qu'il fasse quelque chose.

4.2.3. Une combinaison d'une dimension évènementielle et d'une réaction

Lors du parcours scolaire de Samuel, nous pouvons remarquer deux évènements venant influencer la direction de son cheminement. D'abord, comme Samuel nous explique au départ de l'entretien, lors de son primaire tout se déroule bien. En effet, sa vie ne comporte aucun problème particulier, il a de bonnes notes scolaires et n'a rien à dire à l'égard de l'institution. Puis, soudainement un changement s'impose dans son parcours scolaire. Ce changement est sa transition du primaire à l'école secondaire. Cette transition pourrait être considéré normale pour tous, cependant celle-ci provoque chez Samuel une grande difficulté d'adaptation et une période de remise en question. Suite à la survenue de cet évènement, Samuel commence à changer ses habitudes de vie, il va se faire de nouveaux amis et avoir une nouvelle blonde. Cette nouvelle vie se dirige rapidement vers une direction négative, puisque comme il le mentionne, il est de plus en plus porté à adopter des comportements marginaux. C'est aussi à ce moment de sa vie qu'il va commencer à manquer des cours pour aller consommer avec ses amis. Cela entraîne d'après lui de mauvais résultats scolaires : *J'ai passé de 94% de moyenne à 50.*

Par la suite, Samuel redouble à plusieurs reprises son secondaire 2, puis son secondaire 3. C'est alors qu'il entame un processus de désengagement envers l'école, sans pour autant encore la quitter. Pour poursuivre, un deuxième évènement se produit lors de son parcours scolaire, à l'âge de 17 ans. Les parents de Samuel se divorcent. Évènement que l'on peut qualifier de bifurcation. Lorsque l'on est jeune, la séparation de nos parents peut venir nous ébranler sur plusieurs aspects de notre vie. Samuel, lui a eu une réaction émotionnelle très forte face à ce divorce. Comme il nous le confie, cet évènement vient affecter autant sa vie personnelle (son sommeil, son humeur, son stress), que scolaires (motivation, notes). Puis, il tombe encore plus profondément dans la consommation en prenant des substances plus fortes. Lors de l'entretien, nous pouvons vite repérer cette bifurcation dans la vie de Samuel comme étant importante pour lui et venant influencer son parcours scolaire. En plus, Samuel mentionne ne pas recevoir de soutien et d'écoute à la suite de cet évènement. Enfin, il prend la décision d'aller se trouver un emploi à temps plein et de s'éloigner de l'institution scolaire. Son processus d'éloignement a été progressif, via des allers-retours hors de l'institution en raison de ses absences lors des cours puis par son entrée sur le marché du travail. Nous pouvons aussi dire que son

éloignement a été influencé par deux évènements, soit une transition ainsi qu'une bifurcation, sans y exclure d'autres éléments déjà mentionnés.

4.2.4. Un regard de soi sur soi nourri par le regard des autres (identité sociale)

En premier lieu, lors de l'entretien, Samuel nomme quelques fois l'opinion de sa mère face à ses choix lors de son parcours scolaire. Par exemple, lorsque Samuel s'éloigne de l'école pour aller travailler, il mentionne que sa mère n'était pas d'accord mais comprenait. Il ajoute qu'elle lui a fait promettre à ce moment de retourner en temps et lieu compléter son secondaire. Puis, Samuel revient à quelques reprises sur l'influence du regard de sa mère, qui semble assez important pour lui.

Mais ma mère m'encourageait tellement à pas lâcher. Elle était fière de moi pi elle avait confiance en moi.

En deuxième lieu, pour Samuel, le regard de ses amis et de sa blonde était très important et c'est probablement pour cette raison qu'il s'est autant laissé influencer. Il voulait être accepté. Au secondaire, Samuel se perçoit comme étant *cool*. En effet, il s'identifie lui-même ainsi lorsqu'il raconte qu'il consommait avec ses amis et qu'il vendait de la drogue.

C'est le fun quand t'es jeune... tu penses que t'es cool pi tu penses que t'es invincible...

De plus, Samuel mentionne aussi qu'au secondaire, il était un *bum* (délinquant). À l'époque, il ne percevait pas cette étiquette de manière négative, bien au contraire. Autrement dit, pour ses camarades de classe ou ses enseignants, Samuel pouvait être étiqueté comme déviant du fait qu'il dérogeait de certaines normes accepté par la société.

Par exemple, avec son usage de drogues ou son absence dans ses cours (Massé & Brault, 1979). Cependant, pour Samuel, ses amis et sa nouvelle copine, cette identité était d'une certaine manière bien vue. Quelques années plus tard, il réalise qu'en fait, cette étiquette n'était qu'une carapace pour pallier son manque de confiance en lui et qu'elle s'expliquait par l'influence des autres jeunes qui l'entouraient. Samuel considère que cette identité lui a nui et qu'elle l'a sorti, dira-t-il, du droit chemin.

C'est sûre que plus en plus que tu vieillis, tu réalises que l'école c'est assez important. Si tu veux que tes chums te manipulent pi te disent que l'école c'est pas cool, laisse-les faire, tourne la page pi continue d'y aller parce que c'est ton avenir, c'est ton futur, ce n'est pas eux autres qui vont le faire à ta place, faut tu penses à ça. Un moment donné tu te réveil pi tu manges une claque dans face pi tu réalises. Tu te regardes dans le miroir pi t'es comme non ce n'est pas moi ça...

4.3. Le cas de Simon

4.3.1. Un processus propre à chacun

Simon commence son secondaire 1 à Montréal lorsqu'il habite chez ses parents. À la suite du divorce de ses parents, il déménage avec sa mère et fait son secondaire 2 et 3 sur la rive sud de Montréal. Puis, face à certaines problématiques familiales et personnelles, il entre en Centres Jeunesses durant la même année que son secondaire 3. Par la suite, durant son secondaire 4, il commence à consommer des substances illicites. Simon nous confie aussi, sans entrer dans les détails, avoir commis un délit. Il est alors transféré en Centre Jeunesse fermé, où il va à l'école à l'interne. Avec tous ces changements, Simon s'éloigne de plus en plus de l'institution scolaire en perdant bientôt toute motivation. De plus, en raison de l'intimidation dans les Centres Jeunesses qu'il dit vivre, Simon n'a plus confiance en lui. Face à sa réalité, celui-ci s'absente souvent de ses cours et accumule un grand retard dans ses travaux. Simon termine tout de même son secondaire 5 en Centres

Jeuneses. L'année suivante, il a l'intention de commencer le cégep à Montréal. Mais il débute alors une vie de consommateur ainsi que d'itinérance et s'éloigne à nouveau de l'école.

4.3.2. Un processus incluant trois niveaux différents

Le niveau individuel

Premièrement, en raison de certains problèmes personnels que Simon n'aborde pas vraiment dans l'entretien mais laisse davantage deviner, il entre au Centre Jeunesse en secondaire 3. Il dit le vivre de façon plutôt négative et fait alors le choix de prendre des substances illicites.

Je n'avais pas de sortie avec les Centres Jeunesse fait que parfois j'utilisais mon cours de français on va dire, je le foxais pis j'allais avec des amis consommer [...] C'est sûr que c'était ben plus facile de choisir la consommation over les études pis toute ça... pis tu crées une dépendance super rapidement.

Sa consommation a pris de l'ampleur et selon lui, ça ne pouvait pas fonctionner en même temps que l'école.

Pis là je ne pouvais pas vivre un mode de vie de consommateur pis aller à l'école en même temps [...] c'est que la consommation a prend le dessus sur toi pis toute tse...

Toujours sans donner plus de détails, Simon nous confie avoir ensuite commis un délit et avoir été transféré en Centre fermé. À ce moment, il allait à l'école à l'interne dans le Centre Jeunesse. Cependant, avec tous ces changements, Simon s'éloigne de plus en plus de l'institution, perdant toute motivation.

[...] il avait plein de changements tout ça. Pis ça ne me donnait pas le goût de continuer l'école.

À la suite de sa sortie des Centres Jeunesse, Simon ressent le besoin d'éprouver un sentiment de liberté, puisqu'il a été enfermé pendant plusieurs mois.

Pis étant donné que je m'étais fait priver de... comme c'était un encadrement super fermé, tse tes portes sont barrées pis toute. J'avais commencé à foxer [...] Fait que là j'étais libre comme l'air. Pis tu as le goût de vivre ta liberté.

Face à sa liberté, il s'éloigne de l'école et commence une vie de consommateur ainsi que d'itinérance.

Pis là j'ai vécu de l'itinérance pendant un bon bout... Je travaillais comme vendeur aux portes à porte, je faisais de la vente aux portes à porte. Je me faisais payer cash le soir pis je faisais de la drogue le soir... Je faisais du couch surfing. Pis pour toutes ces raisons-là, moi l'école c'était loin derrière ma... c'était loin derrière ma pensée.

Selon lui, ses mauvaises conditions de vie ont beaucoup influencé son processus d'éloignement de l'école. À ce moment de sa vie, Simon paraît en quête d'identité personnelle.

Je pense que je ne savais pas où je m'en allais aussi. J'avais aucune idée de qu'est-ce que je voulais faire. Pis ça n'allait pas bien dans ma tête pis toute ça. Pis ben... c'est ça, ça n'allait pas bien en général. Ce n'était pas des belles

conditions, j'avais pas la tête à prendre un choix de vie genre pis à retourner à l'école pis étudier...

Il nous confie aussi qu'à cette époque, dans une forme de cercle vicieux, il voit s'alimenter mutuellement son manque de confiance en lui, la baisse de ses performances scolaires et son désintérêt progressif pour l'école :

J'avais pas... j'avais zéro confiance. Pis l'estime de soi c'est tellement important pis c'est qu'un moment donné c'est un cercle vicieux, moi je pense... un cercle vicieux parce que l'école t'intéresse pus fait que t'es moins performant. Fait que justement tu perds tes compétences un peu, t'es moins performant, tu perds un petit peu d'estime pis là après ça ben sa continue fait que le fait que tu n'as pas confiance pis que t'ai pas de performance ben sa t'enlève encore plus d'intérêt. Tse pour moi c'est un cercle visieux [...] Fait que la confiance est pour moi super important. C'est super important pour pouvoir continuer dans les études.

Le niveau relationnel

Par rapport à son environnement immédiat, Simon considère que son climat familial est clairement venu influencer (négativement) son parcours scolaire.

C'était vraiment difficile dans ce temps-là parce que ma mère pis mon père... ils étaient dans le cadre mais... ils étaient dans le cadre mais d'une façon super négative.

Simon considère que sa relation avec sa mère en particulier, a vraiment miné son cheminement à l'école.

Ma mère était très très très exigeante. C'était vraiment militaire comment qu'elle a essayé de m'élever. Pis ça créer vraiment beaucoup de frustration. Elle mettait vraiment beaucoup beaucoup de pression depuis mon primaire... c'était vraiment comme... j'ai eu un A, ben tu n'es pas fière parce que c'est pas un A+. Elle n'était jamais satisfaite. Pis là un moment donné j'ai commencé à me dire ben criss je vais pas à l'école pour toi, je vais à l'école pour moi. Pis moi ça ne me tente pas d'aller à l'école dans des conditions de mêmes. Tse ça ne m'a pas aidé.

Sa mère a créé en lui un fort sentiment d'anxiété de performance. Pour lui, c'était tout simplement trop de pression.

Si t'arrives avec une moins bonne performance, t'as peur parce que tu sais qu'elle va être fâchée pis toute, pis elle était violente aussi parfois fait que ça l'aidait vraiment pas.

Ensuite, l'intimidation a également pris une place dans le fait de s'éloigner de l'école. Selon lui, il a subi de l'intimidation à plusieurs reprises dans le cadre des Centres Jeunesses, là où il habitait et allait à l'école pendant un moment de sa vie.

Les Centres Jeunesses c'est bon pour certaines choses... mais pour la confiance en soi c'est zéro. C'est un peu la Loi de la jungle je te dirais. Fait que quand tu n'es pas un intimidateur, t'es pas grand-chose là-bas. C'est soit t'es leader... soit que t'es... ben le reste du groupe, tu vis de l'intimidation.

Les relations amicales de Simon ont aussi eu une influence. Ses amis étaient présents dans sa vie, mais n'allaient pas à l'école. Donc, Simon se sentait souvent poussé à manquer des cours afin de voir ses amis et de consommer avec eux.

Tu as comme le côté aller se geler avec ses amis... pis tu as l'autre côté un choix d'aller à l'école... Fait que c'est avec eux que je foxais. L'intérêt commun c'était la drogue.

Le niveau organisationnel

Simon considère également que les méthodes d'apprentissage sont inadéquates et que cet élément a tout autant joué sur le fait qu'il se soit éloigné de l'école.

Fait que pour moi d'avoir 14-15 ans pis d'être assis à écouter le ¾ de ta journée, je ne trouve pas que c'est aidant pis je trouve pas que c'est normal non plus. Pis ça ne m'a pas aidé là... Pis je sais pas si c'est possible, mais si les institutions scolaires, surtout pour le primaire, secondaire... s'ils peuvent changer les méthodes d'apprentissages pour quelque chose d'un petit plus proactif... je pense que ça serait vraiment... je pense ça serait vraiment bénéfique là.

Il estime que les cours auraient dû être différents de ce qu'ils sont, ce qui veut dire moins monotones.

Moi je pense qu'une des meilleures méthodes d'apprendre c'est de surprendre pis d'aller chercher.... Oui d'enseigner mais d'aller chercher l'attention d'une autre façon que par... ben là si tu n'écoutes pas... tu vas sortir. Pour moi ça ce n'est pas trop efficace.

Il donne l'exemple d'un cours dont il se rappelle encore aujourd'hui.

Comme un moment donné, je me rappelle qu'en secondaire 1, ça fait super longtemps en secondaire 1, mais il y a un cours de science que je me rappelle parce qu'on a eu une explosion dans ce cours-là sans exprès. Pis je me rappelle de ce cours-là au complet. C'est niaisieux mais c'est ça qui fait que je me rappelle de ce cours là au complet, c'est qu'il s'est passé de quoi de cool pis drôle.

4.3.3. Une combinaison d'une dimension événementielle et d'une réaction

Pour poursuivre l'analyse de Simon, il faut comprendre que celui-ci a un processus assez instable et mouvementé. Les allers-retours de Simon hors de l'institution scolaire seront nombreux. Simon n'est pas certain de savoir si c'est davantage son état d'esprit troublé et son mode de vie qui l'ont éloigné de l'école ou si c'est plutôt son éloignement de celle-ci par à-coups qui ont joué sur son état d'esprit et son mode de vie. Il a en tout cas changé d'école et de Centre Jeunesse fréquemment. Et ses absences auront selon lui diverses justifications : consommer, voir des amis, travailler, etc. Chaque fois qu'il tentera de reprendre le chemin de l'école, il capitulera par ailleurs rapidement au profit de son mode de vie qu'il qualifie lui-même de marginal.

Pour poursuivre, un événement que l'on pourrait qualifier de bifurcation a eu lieu lors de son parcours scolaire. Cet événement est le divorce de ses parents lorsqu'il était en secondaire 3. Ce divorce dans la vie de Simon n'implique cependant pas de réaction quelconque selon ce qu'il nous raconte lors de l'entretien. Cependant, il apporte des changements significatifs dans sa vie, dont un déménagement. En effet, à la suite du divorce de ses parents, Simon déménage avec sa mère sur la rive sud de Montréal. Puis peu de temps après, Simon entre en Centres Jeunes toujours sur la rive sud de Montréal. Ensuite, à peine une année plus tard, il est transféré de Centre Jeunesse, dans la ville de Montréal. À ce moment, il manque des cours, ses notes scolaires commencent à baisser et il consomme des substances illicites. Tranquillement, son manque de confiance en soi commence à se faire ressentir... probablement dû au manque de stabilité et aux nombreux changements dans sa vie. C'est alors que Simon commet un délit et est transféré dans un Centre Jeunesse en milieu fermé. Ces nombreux déménagements/déplacements sont certainement des transitions dans le parcours de vie

de Simon. Ils marquent une coupure entre le passé et le présent et impliquent de nouvelles adaptations, y compris en ce qui concerne l'école (Stoll & Jendly, 2018, p. 9).

Nous ne pouvons dire si c'est le nombre de transitions ou bien la transition elle-même qui a eu un impact sur la suite de son parcours scolaire. Certes, son cheminement se voit changer de direction. À la suite de tous ces déplacements, Simon ne va plus à ses cours, n'a plus aucune motivation ni confiance en lui. Il avoue même subir de l'intimidation à l'intérieur de l'institution. Enfin, malgré qu'il termine son secondaire, il entre dans une vie de consommation et d'itinérance à la place d'aller au Cégep comme il avait planifié. Comme Simon le mentionne, il est à la recherche d'un sentiment de liberté et manque de repères. Bref, nous ne pouvons pas conclure que le processus de Simon a été grandement influencé par un événement. En effet, nous croyons plutôt que c'est un ensemble de transitions et d'instabilité qui a joué sur son éloignement de l'école.

4.3.4. Un regard de soi sur soi nourri par le regard des autres (identité sociale)

En terminant, nous pouvons dire que tout au long du parcours scolaire de Simon, celui-ci est en quête d'identité. Il se cherche beaucoup en tant que jeune, puis en tant qu'adolescent. Desmarais nomme cette transition : « métamorphose de l'adolescence », où la plupart des jeunes sont remplies de questionnements quant à leur identité personnelle mais aussi sociale (Desmarais, 2011). Lorsque Simon raconte son parcours scolaire, nous comprenons qu'il a un besoin de se rattacher à un groupe, voir à la même identité sociale d'un groupe. Par exemple, Simon va tenter de rejoindre un groupe d'ami dont ceux-ci consomment des substances. C'est alors qu'il va manquer des cours pour ainsi aller consommer avec eux et être accepté. Puis, un peu plus tard, il nous raconte qu'il rejoint un groupe de musique, pour lequel il va aussi manquer des cours. Par la suite, lors de son secondaire, Simon nous mentionne à plusieurs reprises qu'il n'a pas confiance en lui. Il croit en effet qu'*il n'est qu'un bon à rien*.

Ce sentiment négatif face à lui-même provient entre autres de l'intimidation qu'il a subi de la part des autres élèves de l'école ainsi que des jeunes des Centres Jeunesse. Nous pouvons dire que Simon a intériorisé une certaine étiquette négative face aux regards des

autres et cela a affecté son estime de soi et sa perception de soi. Par la suite, il y a aussi le regard de sa mère avec lequel il compose plutôt mal. Simon nomme que l'attitude de sa mère lui a créée une anxiété de performance à l'école. Selon lui, il devait toujours être parfait pour satisfaire sa mère, ce qui lui mettait une énorme pression sur les épaules. Enfin, Simon mentionne souvent que lorsqu'il s'est éloigné de l'école, il ne croyait plus en lui et qu'il ne savait plus vraiment qui il était en tant qu'individu.

Je suis pas mal sûr que toutes ceux qui décrochent à quelque part, ils avaient pus... ils croyaient pus en eux autres, ils croyaient pus en leur réussite pis c'est une des raisons pourquoi ils décrochent... ils pensent qu'ils ne seront jamais capables fak ils aiment mieux abandonner.

4.4. Le cas de Nicolas

4.4.1. Un processus propre à chacun

Nicolas a fait son primaire et son secondaire à Gatineau. Il ne nous explique pas pour quelle raison, mais nous dit que ses parents déménageaient toujours à l'époque. Il a donc fait environ 6 écoles différentes à Gatineau pendant son parcours scolaire. Cette réalité remplie de changements nuit selon lui à sa réussite scolaire. En effet, il doit constamment recommencer son adaptation, que ce soit avec de nouveaux enseignants à découvrir, de nouveaux amis à conquérir, etc. S'ajoute à cette situation, le fait que Nicolas doit composer avec certaines problématiques personnelles, dont la dysphasie. En secondaire 4, il connaît ses premiers échecs dans divers cours. Puis, en secondaire 5, il n'obtient pas sa moyenne au cours de français, un cours obligatoire pour l'obtention de son diplôme. N'ayant pas anticipé qu'il échouerait ce cours, Nicolas manque ensuite la date d'inscription des cours d'été. S'il ne veut pas abandonner sa scolarité, il ne lui reste alors plus qu'une option, c'est l'école des adultes. Là il pourrait obtenir son cours. Mais à

l'époque, il n'en a aucune envie et s'éloigne donc complètement de l'école. Il prend en tout cas une année sabbatique. Puis, une deuxième et une troisième. Durant ce temps, Nicolas travaille à temps plein.

4.4.2. Un processus incluant trois niveaux différents

Le niveau individuel

Le rapport avec soi de Nicolas a été fragilisé en raison de son niveau de confiance en soi. En effet, celui-ci nous confie que tout au long de son expérience scolaire, sa perception de soi était négative et que cela a non seulement conduit à son mal-être mais aussi à son éloignement de l'école. Il explique ce manque de confiance à la fois par ses capacités personnelles limitées et par ses conditions familiales et sociales.

Mon plus gros ennemi en fait ça été mon problème de confiance quand j'étais au primaire, secondaire. Quand tu te fais tout le temps niaiser parce que justement tu viens d'une famille pauvre, tu as des vieux vêtements, tu vis dans un vieil appartement, des choses comme ça. Tu te sens tout le temps à part. Je n'ai jamais été le plus fort, j'ai jamais été le plus intelligent, j'ai jamais été le plus riche. Fait que tu te mets des fausses idées tout le temps dans la tête que tu te sens inférieur aux autres. Ton pire ennemi c'est toi-même.

Sa faible estime de soi a été difficilement gérée lors de ses études. De plus, il a été diagnostiqué avec un problème de dysphasie, trouble de langage.

Le plus gros problème que j'ai eu dans toutes mes matières c'est le français... j'ai de la dysphasie. En résumé, j'écris ben ben mal... Fait que mon problème d'écrire m'a affecté beaucoup, surtout à cause des travaux d'équipe.

Nicolas nous explique aussi qu'il est dépressif saisonnier et que cela l'a influencé à s'éloigner de l'école, surtout durant les hivers.

Pis j'ai dû arrêter parce que moi je suis dépressif saisonnier. Pis dans ce temps-là j'avais encore de la misère à vraiment bien gérer comme mon état de santé pis mon énergie pis toute ça. Fait que souvent en hiver, c'est là où que j'avais des gros downs pis je manquais beaucoup de cours pis là ben les profs appréciaient moins que je manque les cours.

Face à ses difficultés personnelles, en secondaire 4, il commence à échouer des cours. Puis, en secondaire 5, il n'obtient pas la moyenne exigée pour son cours de français. S'il veut obtenir son diplôme de secondaire, il doit donc reprendre ce cours. On connaît la suite : faute d'avoir anticipé cet échec, il manque la date d'inscription aux cours d'été. Sa dernière option est alors de s'inscrire à l'école aux adultes, mais il n'en a pas envie.

Je ne m'étais pas inscrit dans les cours d'été parce que je pensais passer. Là une coupe de semaines après, quand l'inscription des cours d'été était terminée, je reçois le résultat pis j'ai eu 57% en français. Donc, j'ai coulé mon français pis il était trop tard pour les cours d'été. Donc, il restait juste une option, c'était l'école des adultes. Mais là, rendu là, tu as 17 ans, je vis pus chez nous, je vis à Vallée Jeunesse, j'ai un emploi pis ça ne me tente pas d'aller aux adultes tout de suite.

C'est alors qu'il fait le choix de prendre une année sabbatique pour travailler et ramasser son argent.

Parce que tu viens de passer 5 ans au secondaire, tu fais comme je vais prendre une année sabbatique, mais avec le temps une année sabbatique devient 2, devient

3 pis après ça tu as juste de moins en moins le goût d'y aller [...] Pis là je suis rendu avec des dettes, des prêts étudiants tout ça. Fait que là je ne pouvais pas retourner aux études parce que veut veut pas il faut que tu payes un loyer, autre chose comme ça. Faut que t'aies de l'argent pour aller aux études.

Le niveau relationnel

Ensuite, par rapport à son environnement immédiat, son cadre familial est venu influencer son processus. Il nous raconte qu'il vient d'une famille pauvre et très peu éduquée. Selon lui, cela faisait en sorte que ses parents n'avaient pas les ressources pour l'aider ou le soutenir.

Ben tse dans ma famille directe comme mes parents, il n'y a personne qui est allé plus loin que le secondaire. Ma sœur a décroché... fait que là tu as toute ton exemple de personne qui a pas vraiment réussi pis qui ne peuvent pas t'accompagner pour faire tes devoirs pis tout ça parce qu'ils sont aussi perdus que toi.

Concernant sa famille un peu plus élargie, c'était un contexte tout à fait différent. Donc, il se comparait et se mettait beaucoup de pression face à cela.

Pis dans ma famille un petit peu plus éloignée, c'était exactement le contraire. Toutes mes cousins étaient rendus à l'Université. Fait que d'un côté j'avais du monde qui pouvait pas m'aider de proche ou qui avait beaucoup de difficulté même si à mettons il voulait. Pis de loin, j'avais toute ma famille qui réussissait pis ça semblait d'être tellement facile. Ils ne voulaient pas, mais indirectement ça te mettait une pression de dingue. Tu te sentais moins important, tse tu te sentais plus bas qu'eux.

De plus, lorsqu'il était jeune, ses parents déménageaient sans cesse. Il nous dit qu'il a fait environ six écoles différentes. En plus d'être toujours le nouveau, il se considérait un peu différent des autres et était régulièrement victime d'intimidation.

Au secondaire pis au primaire j'ai vécu beaucoup d'intimidation aussi. Fait que ça ne te tente pas de retourner à une autre école parce que tu le sais pas si tu vas... si ça va continuer ou pas tse [...] Veut veut pas j'étais le nouveau, tu mesures 4 pieds, t'es aussi mince qu'une feuille de papier. T'es la cible parfaite, pis en plus tu as une grande gueule tse. C'est sûr que tout le monde veut te la fermer à coups de batte de baseball.

Ses relations interpersonnelles ont donc été grandement influencées par ses nombreux déménagements. En effet, à chaque fois qu'il changeait d'école, il devait se faire de nouveaux amis. Un vrai défi, dira-t-il :

Des gens qui t'intimident il va en avoir partout, peu importe quelle école, ça ne changera pas. Mais si tu te fais des vrais amis, ben eux si tu quittes, il n'y a rien qui garantit que tu vas encore en avoir.

Puis, dans l'école, selon Nicolas il y avait une faible présence de la part des enseignants et intervenants à l'égard des élèves. Cela a eu un impact sur sa vie scolaire puisqu'il avait besoin d'accompagnement et de soutien.

Il t'aide pas à vraiment bien t'apporter du support. Je ne me sentais pas soutenu.

Il précise aussi que vers la fin de son secondaire, c'était un moment particulier où il avait encore plus besoin de ce soutien.

Je trouvais avec le recul qu'il n'y avait aucun relais, aucun guide, il n'y avait rien... en gros, je me sentais comme s'il te balaye dans la cour du voisin, comme tu es pus notre problème maintenant, tu as 17 ans, tu as le droit de décrocher.

Le pire selon lui, c'est que les enseignants ne font rien contre l'intimidation et le rejet dans l'institution scolaire.

Pis les profs mêmes s'ils veulent beaucoup... on dirait qu'ils ont un bandeau sur les yeux parce que l'intimidation ils ne la voient jamais ou ils ont pas les mesures pour vraiment bien intervenir. Il y a des moyens super simples qui auraient pu régler le problème. Tse en éducation physique, le prof assigne lui-même les équipes. Au lieu de faire regarde ; pogne 2 personnes, choisissez-les chacun votre tour. Là ça fait que t'es choisi en dernier ou même le classique, même quand t'es choisi en dernier, la personne dit : non prends-le ! C'est un sentiment vraiment épouvantable que chaque personne qui vit ça y vont s'en rappeler longtemps pis ça pourrait tellement être changé facilement comme j'ai dit.

Le niveau organisationnel

Selon Nicolas, il y a un problème dans l'institution mais aussi dans la manière dont la société va penser l'école. En effet, Nicolas explique qu'il y a toujours un besoin de performance et de comparaison. D'ailleurs, cela lui a créé de la pression et beaucoup de stress.

Évidemment que le système est mal fait. Il y eu beaucoup de pression aussi. Ça ne vient pas directement de l'école, mais ça vient de tout le monde autour. C'est une compétition je veux dire. Il te donne des notes, il te donne un cahier de notes pis il te donne la moyenne de la classe juste pour te rappeler que t'es moins bon que la majorité des gens de ta classe. T'es comme ben je ne vaux pas autant qu'eux-

autres parce que j'ai pas le même niveau de diplôme pis finalement le diplôme ça change absolument rien. L'important c'est quel métier que tu veux faire. Tous les métiers ont leur importance pis ont la même valeur.

Nicolas mentionne qu'à l'école aux adultes, le système est beaucoup mieux.

Mais aux adultes, tu n'as pas toute la pression qui te mettent pour réussir, tu peux y aller vraiment à ton rythme. Les corrections sont moins sévères, les profs sont toujours là pour répondre à tes questions. Mon expérience aux adultes est beaucoup plus courte mais elle était tellement meilleure. C'est adapter envers chacune des personnes. Si j'avais eu une éducation de même toute mon secondaire, ça l'aurait été tant plus facile pis j'aurai eu probablement le goût de continuer mes études beaucoup plus longtemps.

Puis, il ajoute que les normes scolaires changent tout le temps. Les réformes scolaires font qu'il y a moins de stabilité dans les classes.

Mais nous à cause des nouvelles réformes pis toute, à chaque année on avait différents manuels pis le prof c'était la première fois qu'il utilisait ce manuel à chaque fois... là les profs étaient aussi perdus que nous... C'est que les normes changent tout le temps. Fait que les profs ne savent pas comment nous enseigner.

Il mentionne aussi que la manière dont les examens sont faits ne l'a pas aidé lorsqu'il était au secondaire.

Ça c'est un autre problème aussi, les examens... Tu peux connaître toute sur la matière, 80% de la matière, mais vu que toute va se résumer sur 6 questions, si tu

ne connais pas 5 des 6 questions là... Mais si ça l'avait été 6 autres questions t'aurais eu 100%. Mais là tu as 20% parce que t'a mal compris la question ou parce que tu as fait une erreur dans la démarche... Ou ah parce que c'est le bote que tu avais mal compris il y a un mois, mais la question là-dessus vaut 30% de l'examen. Ou le pire c'est les questions à choix de réponses. Là ça fait plein de monde qui connaisse pas la réponse mais qu'ils ont été chanceux.

4.4.3. Une combinaison d'une dimension évènementielle et d'une réaction

Le processus d'éloignement de l'école de Nicolas s'est produit progressivement avec des allers-retours hors de l'institution, principalement l'hiver. Cela provient selon lui du fait qu'il est dépressif saisonnier.

Secondaire, c'est l'accumulation de plein de détails. J'avais pu l'énergie rendu à l'hiver fait que je coulais. Pis tu fais comme ben je serai peut-être plus heureux si je sacre mon camp d'ici.

Par la suite, nous pouvons repérer certains évènements venant apporter des changements lors de son parcours scolaire. À commencer par les six déménagements qu'il nomme lorsqu'il est au secondaire. Ces déménagements représentent des bifurcations en soi, et même des coupures radicales et irréversibles dans son parcours (Lefevre-Drugré, 2014, p. 29). Comme il nous l'explique, à chaque déménagement, il doit recommencer une nouvelle vie, dans une nouvelle école, avec des nouveaux enseignants, camarades de classe, amis, etc. Puis, ces déménagements sont aussi imprévisibles (Lefevre-Drugré, 2014, p. 29), elles ne surviennent pas après que Nicolas a posé un choix (Bidart, 2006). Dans son cas, ce sont ses parents qui prennent la décision et celui-ci n'en connaît pas les raisons. En d'autres mots, ces déménagements sont hors de son contrôle et imposés par ses parents sans que celui-ci ne parvienne à l'anticiper. C'est néanmoins lui qui en subit les conséquences. Par exemple, il se dit victime d'intimidation dans chaque nouvelle

école du fait qu'il est toujours le nouveau. Cela lui demande aussi une grande capacité d'adaptation, ce qu'il va trouver assez difficile, puisque plus qu'il déménage, plus sa confiance en lui diminue. De plus, un deuxième événement provoquant des changements dans son parcours scolaire concerne un cours qu'il va échouer à la fin de son secondaire. Cet échec est décrit par lui comme une surprise. Son enseignant lui avait assuré que tout se passerait bien. Cet événement peut donc être considéré comme une bifurcation (on part toujours - pour rappel - du point de vue du jeune). En raison de cette situation, il doit s'inscrire aux adultes pour compléter son secondaire l'année suivante. Suivant le schéma de Bidart, nous pouvons voir que Nicolas passe d'abord par une remise en question de lui-même. Sous la déception et le découragement, il constate ses différentes options et fait finalement le choix de prendre une année sabbatique de l'école afin d'aller travailler (Bidart, 2006). Son année sabbatique finit par en être trois. Enfin, lorsqu'il retourne sur les bancs de l'école, il s'en éloigne de nouveau pour ses mêmes problèmes personnels du secondaire, soit ses difficultés d'apprentissage, sa dépression saisonnière, ses dettes financières, etc.

4.4.4. Un regard de soi sur soi nourri par le regard des autres (identité sociale)

Lors de son parcours scolaire, Nicolas a certainement intériorisé un sentiment de performance, une pression d'être le meilleur et surtout de se comparer. Comme il le mentionne, le système scolaire québécois est fait pour que les élèves soient constamment en comparaison, par exemple avec les moyennes de classe. Ici, nous pouvons faire référence à Aubert qui explique justement que c'est ainsi que se sent l'individu hypermoderne (Aubert, 2006). Nicolas se laisse énormément influencer par les attentes de la société ainsi que par le regard des individus qui la composent. Sous toute cette pression, il perd confiance en lui. Il se décrit lui-même comme : grand et maigre, hyperactif, dysphasique, dépressif saisonnier, peu d'amis, provenant d'une famille pauvre et non éduquée. Il s'étiquette avec une identité personnelle et sociale clairement négative. Il dit regretter de s'être laissé embrigader par la pression d'un « système » dont il ne reconnaît même pas la légitimité : loin d'accorder, avec le recul, de la valeur à ce diplôme

qu'exige notre société de performance, il trouve dommageable que l'école ne prépare pas davantage les jeunes à la vie adulte et ne se soucie pas plus des victimes d'intimidation.

Selon moi, je n'avais pas besoin d'un diplôme pour me prouver... tse je ne savais même pas qu'est-ce que je voulais faire dans vie, fait que j'avais pas besoin d'un diplôme de secondaire 5 pour l'instant.

Cela confirme alors peut-être malheureusement l'hypothèse que la société hypermoderne valorise le diplôme au détriment des besoins réels des jeunes ? (Cauvier & Desmarais, 2013).

4.5. Le cas de David

4.5.1. Un processus propre à chacun

Le parcours scolaire de David commence difficilement, selon lui. Dès le départ, il se fout de l'école, n'a pas d'intérêt et n'écoute pas les enseignants. De plus, il a des problèmes d'agressivité et de dépendance aux substances illicites. David compose mal avec sa réalité et ses problématiques, donc il s'absente souvent de l'école. Puis, en raison de ses nombreuses absences et de son comportement en classe, il se fait renvoyer de deux écoles à Gatineau. Il fera en tout trois écoles secondaires différentes. Derrière son manque de motivation, David consomme et dit s'entourer de mauvaises influences, dont sa blonde, ses amis et ses frères. À la fin de son secondaire un, il doit redoubler son année à nouveau. Il dit alors quitter l'école pour profiter de sa liberté puisqu'il a maintenant 16 ans. Très vite ensuite, il entre sur le marché du travail.

4.5.2. Un processus incluant trois niveaux différents

Le niveau individuel

Comme mentionné, le parcours scolaire de David commence de manière négative d'après lui. Il nous raconte que dès le départ, il n'a aucun intérêt pour l'école et ne veut pas écouter les enseignants.

Ben au début j'écoutais pas dans les classes. Je parlais plus avec le monde, je niaisais. Je n'écoutais pas vraiment les professeurs, je m'en calissais dans le fond [...] Pis ça a commencé de même là. Je n'allais pas à mes cours. Je ne faisais pas mes devoirs non plus.

En plus de son manque d'intérêt, David nous confie qu'il a des problèmes d'agressivité. Il décrit lui-même sa violence envers les autres étudiants et les enseignants.

Je faisais ben des niaiseries là. À mettons lancer un cartable, lancer un pupitre. Ou j'envoyais chier les professeurs... On a décidé de voler les professeurs, voler dans les pupitres, voler les professeurs dans les sacoques [...] Aussi, j'étais tout le temps suspendu ou je me battais tout le temps. Pis je faisais des niaiseries comme, je me suis fait arrêter avec de la bière. J'ai décidé de faire un feu à l'école, des affaires de même.

Puis, un moment il marmonne quelque chose en baissant la tête. Cela donne l'impression qu'il est gêné de ce qu'il dit.

Je suis alcoolique et colérique ! Ça ne m'aidait pas ben ben.

Ses problématiques personnelles l'ont selon lui conduit à s'éloigner de l'école puisqu'il s'absentait toujours de ses cours ou se faisait renvoyer. D'abord, il se faisait renvoyer à la maison, puis bientôt des écoles comme telles. David s'est fait renvoyer de deux écoles différentes à Gatineau durant son secondaire.

Ben dans le fond j'ai commencé à skipper l'école, fumer de la dope, je n'allais pas à mes classes, j'allais boire de l'alcool ou chiller avec des amis, juste pas à l'école. Je buvais comme un trou. J'avais juste 16 ans, 17 ans, j'allais à l'école pis j'arrivais à l'école saoul ben raide pis ça ne m'aidait pas. Pis je prenais... j'étais sur la médication pour aller à l'école pour pas me fâcher envers les professeurs ou les élèves... je m'attirais plus le trouble parce que je décidais de pas prendre ma médication... je me battais tout le temps... j'étais tout le temps en train de me battre à tous les jours.

À la fin de son secondaire un, il doit redoubler son année. Puisqu'il ne veut pas refaire son année scolaire, il fait le choix d'entrer sur le marché du travail.

Je me suis dit ben tabarnak je vais lâcher l'école, je vais aller travailler à place là. Je venais d'avoir mes 16 ans fait que je me suis dit je vais pouvoir aller travailler, m'a pouvoir me trouver une job. Je vais faire de l'argent... De travailler à tous les jours pis avoir ma propre petite place à place de vivre dans rue pis de lâcher l'école pis skipper des cours.

S'ajoute à ce choix, un sentiment de liberté que David recherche depuis longtemps.

Pis je me suis dit ben regarde je suis bien, je suis dehors, je suis en liberté, je n'ai pas besoin d'aller à l'école, j'ai pas besoin de suivre les règles. Fait que je suis parti de l'école.

Le niveau relationnel

Parallèlement, ses relations interpersonnelles sont aussi venues jouer sur son éloignement de l'école. Selon lui, il était entouré de mauvaises influences. À commencer par ses amis et ses frères.

Mes amis dans le fond sont pas mal un gang de bums là, comme si je peux dire ça de même là. On était plus des bandits là. On était des voleurs dans le temps. On ne voulait pas aller à l'école fait que on se promenait dans les rues... Pis dans le fond, j'ai pas tout le temps eu des bons amis là. Aujourd'hui, j'en ai pu ben ben des amis parce que soit qu'ils sont en prison, soit qu'ils sont placés en Centres Jeunesse. Fait que dans le fond mes amis ça pas tout le temps été bon [...] Mes deux frères ont passé leur jeunesse en Centres Jeunesses pis ils ont fini par être en prison. Pis mes frères m'ont embarqué dans des gangs aussi pis des choses de même. Pis ça a fini que je me suis ramassé dans la merde comme eux.

David ajoute qu'à l'époque, il a beaucoup priorisé ses relations amicales.

Mes chums partaient de l'école, ils voulaient pu aller à l'école. Ils lâchaient l'école fait que je me suis dit je vais suivre la troupe pis garde j'ai lâché l'école moi too pis je suis pas fier de l'avoir faite mais je l'ai fait pareil parce que je voulais suivre mes chums pis je ne voulais juste pas perdre mes chums pis regarde aujourd'hui j'ai perdu mes chums pareils parce que sont toutes partis.

Il y a aussi la rencontre de sa blonde de l'époque qui l'a influencé de façon plutôt négative selon lui. Celle-ci ne valorisait pas l'école et consommait.

C'est sûre qu'elle ne m'aidait pas ben ben avec le niveau de vie, qu'est-ce qu'elle faisait dans la vie. J'ai tombé dans la dope avec elle. J'allais pus à l'école parce que je voulais tout le temps être avec. Elle ne m'aidait pas à faire les bons choix.

Elle lui disait :

T'a pas besoin de si, t'a pas besoin de tes études non plus pour être meilleur dans vie ou des choses de même.

Sa dynamique familiale a également joué un rôle déterminant sur son parcours scolaire.

Ben familial j'avais pas ben ben d'aide. On n'était pas soutenu ben ben... J'avais pas d'aide moi là. Personne ne me donnait de l'aide ou personne qui venait m'aider à faire des devoirs ou étudier... Mes parents non plus. Je rentrais chez nous pis c'était tout le temps la bataille. Fait que je n'avais pas vraiment de relations familiales pour m'aider à l'école.

C'est avec beaucoup de difficulté qu'il nous confie qu'il y avait de la violence à son domicile.

On se faisait battre... fait que t'arrivais de l'école pis t'étais supposé de faire des devoirs, des choses de même, mais ça ne marchait pas de même chez nous là. Tu

rentrais pis fallait que tu dises ta journée blablabla... pis si ça n'allait pas bien ben c'était soit la main ou la ceinture sur la tête ou sur les fesses tse...

Le niveau organisationnel

Enfin, David nous fait part que présentement en 2018, les jeunes sont beaucoup plus encadrés dans l'institution que lorsque lui il était au secondaire. Selon lui, un jeune qui s'éloignait de l'école auparavant ne recevait pas d'aide et était laissé à lui-même.

Dans le passé, on n'entretenait pas ben ben les élèves comme aujourd'hui. Comme, il n'y avait pas les mêmes manières pour nous aider ou y avait pas de travailleuses sociales qui allaient dans les écoles nous visiter. Ou il n'y avait pas personne comme aide ressource non plus dans notre temps à nous autres.

Il ajoute que maintenant, les jeunes en difficulté ont automatiquement du soutien et sont pris en charge par le système. Donc, selon lui, le fait d'avoir manqué de soutien et d'aide a influencé sa décision de s'éloigner de l'école.

C'est sûr que quand tu décides de décrocher à l'école, tu décrochais tout de suite pis ce n'est pas comme aujourd'hui. Il faut que tu passes par plus de paperasse pour décrocher de l'école. Comme y vont demander de l'aide, y vont t'encadrer pour pas lâcher l'école. Dans le passé, c'était plus tu veux lâcher l'école, tu lâches tout de suite pis tu vas à l'école des adultes ou tu lâches l'école pis tu vas travailler. Fait que c'est sûre qu'en 2018 ça a changé.

4.5.3. Une combinaison d'une dimension évènementielle et d'une réaction

Pour le cas de David, c'est un peu différent des autres. D'abord, son parcours scolaire débute assez difficilement. Déjà au primaire, David nomme qu'il se fout de l'école et cela

se poursuit au secondaire. Il a une attitude négative face à l'institution, ne trouve aucun intérêt à y être présent, refuse d'écouter en classe, voire même de respecter les enseignants, puis il fait des mauvais coups pour passer le temps. Son processus d'éloignement est caractérisé par de nombreux va-et-vient au travers de l'institution en raison de ses nombreuses absences non motivées ainsi que du fait qu'il se fait expulser et même renvoyer à quelques reprises de l'école.

Fait que je me faisais expulser, je revenais, pis j'étais expulsé pis je revenais...

Ces nombreuses expulsions et changements d'écoles peuvent être considérés comme des transitions (au sens où les conséquences de son attitude ne le surprennent pas vraiment voire pas du tout). Cependant, nous ne pouvons pas dire qu'elles aient engendré de réaction particulière de la part de David. Tout au long de l'entretien, David nomme plutôt des éléments qui ont joué contre lui pour le garder sur les bancs de l'école. Par exemple, il se laissait influencer par ses amis, sa blonde et ses frères. Il avait des problèmes d'agressivité et de consommation. Il nous confie aussi qu'il vivait dans un domicile où il avait souvent de la violence, provenant de son père surtout. En plus, de n'avoir aucune motivation envers l'école et ne pas être bon selon lui. Enfin, son processus d'éloignement de l'école est d'abord épisodique, le retrait est ensuite acté pour de bon. En effet, David s'est éloigné sans avoir fait de tentative d'y retourner ou même en avoir l'intention, assure-t-il. Selon lui, l'école n'est pas faite pour lui. Il croit à l'inverse que le marché du travail est davantage pour lui, pour le fait que cela lui rapporte quelque chose, de l'argent.

Comme, je ne connais pas grande personne qui décroche de l'école pour... parce qu'ils ont besoin de décrocher de l'école. C'est soit qu'ils ont des problèmes de famille ou qu'ils ont des problèmes à l'école.

Nous pouvons conclure que les problèmes personnelles et familiaux de David ont beaucoup plus influencé son parcours scolaire qu'il peut le prétendre.

4.5.4. Un regard de soi sur soi nourri par le regard des autres (identité sociale)

Enfin, David a clairement intériorisé un sentiment de honte et de culpabilité face à son processus d'éloignement scolaire. Blaya & collab. (2011) décrivent cette expérience scolaire comme une souffrance pour cette catégorie d'élèves. Ceux-ci ont intériorisé une expérience négative et croient qu'ils ne sont bons à rien. Souvent, ces jeunes sont en colère contre le système scolaire et toute forme d'autorité (Blaya & collab., 2011). Par la suite, lors du parcours scolaire de David nous pouvons vite comprendre qu'il veut se faire accepter de ses proches. En effet, il recherche la même identité sociale que ses amis, ses frères et sa blonde. Cependant, ceux-ci sont tous marginaux, voir déviant en raison de leurs choix de vie. Par exemple, ils touchent tous de près ou de loin à la délinquance, la consommation, les comportements violents, bref toute sauf l'école malgré leur jeune âge. Mais pour David, tout ce qui compte est le regard de ceux-ci, puisque selon lui ils sont *cool*. D'un autre côté, nous pouvons croire que face aux regards des autres dans l'institution, soit les camarades de classe ou les enseignants, David était étiqueté comme déviant. Surtout par exemple, lorsqu'il dit qu'il volait ses enseignantes ou lorsqu'il a mis le feu dans la classe. David semble bien composer avec cette étiquette de déviant, car selon lui, elle lui donne une identité sociale positive face à son groupe d'amis. Enfin, avec du recul, David comprend vite que cela ne l'a amené nulle part de suivre les autres. Un moment lorsqu'il parle de son éloignement, il devient émotif et nous dit :

C'est sûr je regrette de ne pas avoir faite mon école là. Si tu lâches l'école... si tu lâches l'école, tu n'as pas grande chose là. Pis je veux dire, je n'aurai jamais dû partir de l'école là... (Silence). Sorry là... C'est facile à dire de pas lâcher l'école... Sorry là. Je ne suis pas fier d'avoir fait ces choix-là. Ben c'est plus comme un échec là. Comme je ne connais pas grande personne qui décroche de l'école pour... parce qu'ils ont besoin de décrocher de l'école. C'est soit qu'ils

ont des problèmes de famille ou ils ont des problèmes à l'école, ça ne marche pas des choses de même. Moi j'ai juste décroché de l'école parce que je voulais faire comme les autres. Je voulais suivre les autres. Comme... je ne sais pas quoi te dire... Scuse moi.

4.6. Le cas de Jérémie

4.6.1. Un processus propre à chacun

Selon Jérémie, son parcours scolaire va relativement bien au départ. Lorsqu'il commence son secondaire, il habite avec sa famille à Gatineau et a de bonnes notes. Jérémie a été adopté à son plus jeune âge et n'a jamais connu ses parents biologiques. Puis, durant son secondaire, il apprend que sa mère biologique veut reprendre contact avec lui. La façon dont Jérémie compose avec cette réalité a été assez difficile. En effet, cette nouvelle vient le distraire et lui causé un grand stress dû à ses nombreux questionnements. Durant cette même période, les parents adoptifs de Jérémie déménagent à Québec. C'est alors qu'il est confronté au choix de soit partir avec eux, soit rester à Gatineau avec sa mère biologique qui veut le reprendre chez elle. Comme par ailleurs, il ne veut pas perdre ses amis, il choisit de rester à Gatineau et d'aller habiter chez sa mère biologique et son beau-père. Son nouveau climat familial est malsain selon lui (beau-père violent). Cela devient alors assez éprouvant pour lui. Il commence de plus en plus à manquer des cours afin d'être avec ses amis et consommer. Sa motivation envers l'école s'éteint tranquillement. Puis, pendant quelques mois, il demeure avec sa mère dans un centre pour femmes battues. L'espoir d'un nouveau commencement est vite détruit lorsqu'ils retournent habiter peu après avec son beau-père. Cette réalité familiale avec laquelle il doit composer l'empêche de bien fonctionner à l'école. Il échoue dans deux cours, ce qui l'empêche de compléter son secondaire 5. Par la suite, Jérémie est admis à Vallée Jeunesse pour continuer son parcours scolaire tout en recevant du soutien et l'aide nécessaire dont il a besoin. Il échoue néanmoins à nouveau ses deux cours et s'éloigne encore une fois de l'institution.

Rien ne s'arrange entretemps dans sa famille et il dit manquer de ressources pour l'école : de la nourriture, des billets d'autobus, du repos, etc.

4.6.2. Un processus incluant trois niveaux différents

Le niveau individuel

Le parcours scolaire de Jérémie débute de manière assez positive. Il nous confie qu'au début du secondaire, tout se déroule plutôt bien. Puis, graduellement, il commence à s'absenter de ses cours et à perdre sa motivation d'aller à l'école.

Pis là j'ai commencé à skipper des cours parce que ça me tentait... ça me tentait juste pu d'être à l'école... Mes motivations ont comme tranquillement comme passé à côté.

Selon lui, la réalité avec laquelle il doit composer et son accumulation d'émotions négatives, il avait besoin d'une raison d'aller à l'école.

Pis c'est ça qui me manquait moi, je voulais une raison d'être ici genre. Je voulais qu'on m'enseigne quelque chose que je ne sais pas. Qu'on essaie de m'amener ailleurs comme dans ma tête genre parce que j'étais trop plein d'émotions, trop plein de mots, de rage d'accumuler. Tout ce que je voulais c'était une raison d'être là.

Aussi, il commence à manquer des cours pour aller consommer.

Pis c'est sûr qu'il y a des cours que j'ai skipper pour aller fumer du pot... C'est sûr que j'ai été dépendant au pot. Ça ne m'a pas aidé parce que le pot, c'est un dé-motivateur pis j'en fumais souvent.

Jérémy dit avoir souvent ressenti le besoin de s'exprimer par les arts. Il manquait d'ailleurs aussi des cours pour composer de la musique.

Parfois, ça m'arrivait... au lieu d'écouter les profs, j'écrivais. Comme j'allais à l'école mais j'écrivais ou sinon... j'ai déjà skipper pour écrire genre... Ça m'a arrivé souvent l'année passée pis l'année d'avant de rester chez moi pis de faire de la musique comme toute la journée au lieu d'aller à l'école parce que... parce que je ne me sentais juste pas bien, j'avais de la pression... j'ai besoin de comme défouler mes émotions. Fait que je prenais des moments genre à place d'aller à l'école, je faisais juste faire de la musique.

Se crée alors selon lui, un cercle vicieux entre la perte de motivation, la consommation et ses nombreuses absences en classe. De plus, Jérémy nous explique qu'à ce moment de sa vie, c'était une grande période de réflexion personnelle.

Je pense que c'est le moment que j'ai été le plus perdu de ma vie.

Le niveau relationnel

Selon Jérémy, ses relations familiales ont eu une grande influence sur son éloignement de l'école. Il débute d'ailleurs l'entretien sur ce sujet.

En gros... pour te remettre en perspective pour bien comprendre mon histoire de décrochage, il faut comprendre un peu ma vie. Dans le fond, j'ai été adopté. Fait que je ne connaissais pas ma mère biologique, j'ai été adopté avec mes parents adoptifs qui étaient plus vieux que ma mère, parce qu'elle était toute jeune quand je suis né.

Puis, durant son secondaire, une grande nouvelle vient le prendre par surprise et le distraire de l'école.

Pis pendant mon adolescence, ben j'étais au secondaire pis un moment donné j'ai appris que ma mère biologique était encore en vie pis qu'elle habitait proche de chez moi. C'était un choc. D'un coup, j'apprends que ma maman biologique est là genre pis que je pourrais reprendre en contact avec pis qu'elle veut reprendre contact... À partir de ce moment-là, à la maison c'était l'enfer. Fait que ça crée vraiment beaucoup de... dans cette période-là, ça allait juste vraiment mal. Fait que même quand j'étais à l'école, je ne travaillais pas genre. J'écrivais, j'écoutais de la musique, je n'étais juste pas capable de travailler, comme impossible.

C'est alors que Jérémy est confronté au choix de déménager à Québec avec sa famille adoptive ou de rester à Gatineau avec sa mère biologique. Celui-ci prend la décision de rester à Gatineau et aller habiter avec sa mère biologique ainsi que son beau-père. Sa décision provient aussi du fait qu'il ne voulait pas perdre ses amis.

Mes parents adoptifs ont décidé de partir à Québec. Fait que j'ai eu un dilemme. Est-ce que je pars à Québec avec eux ou je reste ici ? Pis il avait ma mère biologique qui me disait comme vient habiter avec moi genre. Fait que je ne savais pas trop quoi faire dans ma situation, j'avais aucune idée quoi faire là. Je

pense que c'est le moment que j'ai été le plus perdu de ma vie. Fait que j'ai déménagé chez ma mère biologique.

Jérémy nous confie ensuite que son beau-père était violent.

Pis là j'étais chez ma mère biologique avec son chum pis je me suis vite rendu compte... qu'il était violent comme genre dans ses mots, il était violent de vraiment plein de façons différentes [...] Pis cet été ben, il y a eu un épisode de violence. Genre comme il a battu ma mère...

Pendant deux mois, Jérémy et sa mère vont habiter dans un foyer pour femmes battues. C'est alors qu'il voit l'espoir de pouvoir reprendre sa vie en main.

Je me disais qui fallait que je mette un frein à ma déchéance pis que je pense à mon avenir pis que je mette la priorité sur moi pis pas sur les autres pour une fois dans ma vie. Pis... sauf que ma mère est retournée avec le même gars.

Encore une fois, il doit composer avec le fait d'aller à l'école et habiter avec sa mère et son beau-père violent. Il décrit cette réalité comme étant très difficile à gérer :

Genre tout le temps d'aller à l'école mais dans le climat qu'on avait pis on avait plus de bouffe pis comme avec la drogue qui avait là pis toute les affaires, ça n'allait juste pas bien. J'étais juste incapable... Ce n'était pas un bon climat c'était pas un bon environnement du tout. Pis je suis parti de l'école.

Selon lui, ce n'était pas seulement le manque de soutien moral provenant de sa famille qui le dissuadait d'aller à l'école, c'était aussi un manque de ressources matérielles qui l'empêchait de s'y rendre :

Je n'ai pas toute les ressources pour y aller genre. Comme parfois j'avais besoin... parfois je n'avais pas de billets de bus genre. Je n'avais pas de billet de bus pis j'habitais vraiment loin. Je ne pouvais pas me rendre pis ils ne m'en donnaient pas là [...] Ils ne me donnent pas de soutien... pis pas de repos, juste de la pression...

Enfin, Jérémie mentionne que ses relations amicales l'ont aussi influencé de manière négative par rapport à l'école, puisqu'il manquait régulièrement des cours pour être avec ses amis.

Ouin c'est sûr que j'ai des amis et que ça n'a pas aidé parce que... à la place d'aller à l'école, j'allais chez eux parce qu'eux ils n'étaient pas à l'école. Ou des amis que je skippais avec eux.

Le niveau organisationnel

Jérémie nous explique comment le mode de fonctionnement de l'école et de la société en général ont joué sur le fait qu'il se soit graduellement éloigné des études. Selon lui, ce mode de fonctionnement n'est tout simplement pas fait pour lui.

La façon dont le système scolaire fonctionne, genre l'école, les profs, les employés pis les règlements... ça l'a influencé... La façon que la société fonctionnait ce n'était pas pour moi comme ce format-là... J'aurai beaucoup plus été ouvert pis j'aurais beaucoup mieux performé si les cours avaient été faits

autrement... Les cours seraient des discussions publiques genre qu'on aurait pu apporter des choses à parler genre. Pis que ça l'aurait été un climat un peu plus ouvert.

Puis, il nomme qu'une des choses qui a eu le plus gros impact lors de son parcours scolaire c'est le local de réflexion.

Je pense que la chose qui a le plus influencé sur le fait que j'aie pus envie d'y aller c'est le CR. Le local de réflexion. Je trouve que c'est l'affaire la moins bien pensée de tout le système scolaire au secondaire pour vrai là... C'est le fait que si tu fais quelque chose de mal, que si tu as un mauvais comportement, on va t'envoyer attendre pis comme copier des mots pis faire tout le temps la même affaire. On t'enlève de classe que t'es là pour apprendre pour te mettre dans un local où t'es là pour juste faire tout le temps la même affaire. Ça fait aucun sens de punir un élève... plutôt que de lui donner plus de chances pour réussir genre.

Ce local formait une sorte de stigmatisation dans l'école envers les élèves en les classant en deux catégories distinctes.

C'est comme cibler les personnes qui ont le moins de motivation pis les mettre dans un environnement qui a encore moins de motivation. C'est certain que... c'est comme de séparer les bons pis les mauvais... les bums pis les bolles.

4.6.3. Une combinaison d'une dimension événementielle et d'une réaction

En ce qui concerne Jérémy, le début de son parcours scolaire se déroule relativement bien. À l'époque, il aime l'école et vit avec sa famille d'accueil. Tout va bien selon lui, jusqu'au moment où un événement survient. Cet événement est le retour de sa mère

biologique dans sa vie. Celle-ci veut reprendre contact avec lui après toutes ces années. De plus, Jérémy apprend à ce même moment que sa famille d'accueil déménage dans la ville de Québec. Puis, la mère biologique de Jérémy propose de le prendre dans son domicile avec son beau-père. Cet évènement est certainement « imprévisible, irréversible et radical », et donc une bifurcation (Lefevre-Drugré, 2014, p. 29). Comme Bidart (2006) décrit les bifurcations, cet évènement qui survient dans la vie de Jérémy n'était pas du tout envisageable et implique de grands changements à long terme. Suivant le schéma de l'auteur, Jérémy passe en premier lieu par une série de questionnements. Il nous confie qu'il vit une période de réflexion et ne sait pas du tout quoi faire (Bidart, 2006). Au moment où il doit prendre une décision quant à déménager avec sa famille d'accueil ou rester dans la région avec sa mère biologique, il avoue que c'est plutôt tendu avec sa famille d'accueil. Il confie aussi qu'il aimerait rester proche de ses amis. Donc, il prend la décision de rester dans la région avec sa mère biologique et son beau-père. Un trait est alors tracé entre sa vie passée et son présent (Stoll & Jendly, 2018). Très vite lorsqu'il emménage chez sa mère biologique et son beau-père, il réalise que tout n'est pas aussi beau qu'il l'imaginait. En effet, son beau-père est un homme violent. Ces changements familiaux viennent influencer le parcours scolaire de Jérémy. Celui-ci est encore plus confus qu'auparavant et manque des cours afin d'écrire, jouer de la musique, s'évader dans ses pensées, et même consommer de la drogue. Comme Jérémy le souligne lors de l'entretien, son adaptation à tous ces nouveaux changements est difficile pour lui. Puis quelques temps plus tard, il quitte en Centre pour femmes battues avec sa mère. Cet évènement, une transition, est plutôt rassurant pour Jérémy. Celui-ci voit enfin une porte de sortie à ses malheurs et la possibilité d'un nouveau départ avec sa mère, mais aussi envers l'école qu'il néglige selon lui. Cependant, lorsqu'il sort du Centre, très vite sa mère retourne habiter avec son beau-père, et Jérémy doit suivre. Enfin, à la fin de son secondaire, Jérémy échoue dans deux cours et doit les reprendre. C'est alors qu'il intègre Vallées Jeunesse, où il échouera à nouveau ses cours puisque sa situation familiale est toujours aussi difficile et ne l'aide pas dans ses études d'après lui. En somme, le processus d'éloignement de l'institution scolaire de Jérémy a été grandement influencé par un évènement qui est le retour de sa mère biologique dans sa vie. Cet évènement a

créé une grande réaction psychologique chez Jérémy ainsi que plusieurs changements de direction dans son cheminement à la fois personnel et scolaire.

4.6.4. Un regard de soi sur soi nourri par le regard des autres (identité sociale)

Enfin, en ce qui concerne l'identité sociale de Jérémy lors de son parcours scolaire, celle-ci n'est pas claire. En effet, Jérémy n'élabore pas beaucoup sur sa perception de soi et encore moins sur le regard des autres. D'ailleurs, il semblerait que cela lui importe peu, contrairement à certains participants. Par exemple, Jérémy ne mentionne pas vraiment comment que sa famille le perçoit. Ce que nous savons certainement, c'est que Jérémy passe à travers une période de réflexion durant son secondaire. Cette période de réflexion, représente un « processus de construction identitaire » et est vécu par plusieurs jeunes (Lefevre-Dugré, 2014, p.1). Jérémy se pose beaucoup de questions quant à son passé, mais aussi pour son futur. Cela est dû à l'apparition soudaine de sa mère biologique qu'il n'avait jamais rencontrée jusque là. C'est vers l'âge de 16 ans que Jérémy vit d'énormes changements. Cet âge est justement une période de transition vers la vie adulte et comporte de nombreux questionnements. Pour certains, elle peut devenir pénible en soi pour cette raison (Cauvier & Desmarais, 2013). En plus, d'être à la recherche de son identité personnelle et sociale, nous pensons que Jérémy serait même à la recherche de son identité familiale. Surtout lorsqu'il doit faire le choix entre déménager avec sa famille d'accueil ou rester dans la région avec sa mère biologique. Puis, selon Desmarais (2011), il arrive souvent que lors de cette phase, les jeunes s'absentent de leur cours afin de ressentir une certaine liberté ou pour oublier leur sentiment de vide. C'est un peu ce qui se produit dans le cas de Jérémy. Il dit lui-même avoir besoin de respirer et de s'évader. Porté vers les arts, il manque ses cours principalement dans le but d'écrire ses pensées, créer des vidéos et écouter de la musique.

Je suis un philosophe (rire).

Pour terminer, nous remarquons aussi que Jérémy se considère différent, différent par sa situation familiale mais aussi pour son côté artistique/philosophe. Il mentionne aussi à quelques reprises que l'environnement dans lequel il se retrouvait à l'école ne lui correspondait pas, ne répondait pas à ce dont il avait besoin. Jérémy ajoute même durant l'entretien que :

La façon que la société fonctionnait ce n'était pas pour moi comme ce format-là.

4.7. Analyse transversale

4.7.1. Un processus propre à chacun

Si nos entretiens ne nous ont pas permis de montrer la singularité de chaque cas comme nous aurions souhaité le faire initialement (montrer autant de processus que de jeunes rencontrés), nous pouvons néanmoins montrer qu'aucun cas n'est une copie conforme d'un des cinq autres. Qu'il s'agisse de i) la manière dont le jeune appréhende et s'approprie son rapport à soi, aux autres et au monde extérieur, ii) de la manière dont il réagit difficilement au changement, prévisible ou non, qui bouleverse sa vie ou encore iii) de la manière dont il compose avec le regard des autres, des différences dans les articulations respectives de toutes ces composantes conduisaient *de facto* à des processus sinon singuliers, à tous les moins subjectivement distincts.

Par exemple, le rapport initial à l'école de nos six interlocuteurs n'est pas nécessairement le même. Jacob raconte que dès le départ, il ne voit pas sa place sur les bancs de l'école parce qu'il ne rentre pas dans le moule. Tandis que pour Samuel, sa relation première avec l'école est assez positive. Celui-ci a des bons résultats scolaires et apprécie son école. Pour Nicolas, c'est difficile au départ en raison de ses nombreux déménagements et changements d'école qui commencent dès son jeune âge. Il est donc intéressant de voir que le regard initial du jeune sur l'école ne préjuge pas nécessairement de son

cheminement scolaire ultérieur. Par la suite, nous pouvons ressortir des analyses que le même évènement chez deux individus peut conduire à des réactions, voire des changements de parcours complètement différents. Par exemple, Samuel et Simon vivent un évènement semblable durant leur secondaire : le divorce de leurs parents. D'un côté, pour Samuel, c'est une grande surprise négative dans sa vie et il a une réaction émotionnelle assez forte. Sa vie vient de basculer, son humeur change, il est stressé et triste, il a de la difficulté à dormir. Ses résultats scolaires en souffrent ainsi que sa motivation à continuer à aller à l'école. Il se tourne vers la consommation de drogue pour pouvoir passer au travers de cet évènement. De l'autre côté, Simon ne témoigne d'aucune réaction émotionnelle particulière. En effet, pour lui c'est presque normal, cela fait partie de la vie, il déménage avec sa mère et continue son parcours.

Pour poursuivre, nous pouvons aussi voir que la même identité sociale peut être gérée de façon différente pour deux individus. Par exemple, Jacob et Samuel ont la même identité sociale face aux regards des élèves et des enseignants dans le cadre de l'institution scolaire, soit le *déviant*. Pour Jacob, cette identité sociale altère profondément sa confiance en lui au point qu'il gèrera ensuite très mal son parcours scolaire. Tandis que pour Samuel, c'est complètement autre chose. En effet, celui-ci se montre indifférent à cette stigmatisation à son égard. Il semble même en retirer une certaine fierté : de toute façon, pour ses amis et sa blonde, il est *cool*.

4.7.2. Un processus incluant trois niveaux différents

En ce qui a trait aux trois niveaux touchés (individuel, relationnel, organisationnel), il existe aussi de nombreuses différences entre chaque parcours. Mais également des ressemblances.

Commençons d'abord par le niveau individuel. Ce qui ressort très vite pour toutes les trajectoires d'éloignement de l'école, c'est le manque d'intérêt et de motivation envers l'institution scolaire. Ce sentiment ne ressort cependant pas au même moment pour tous. Pour certains, ce manque d'intérêt est présent dès le début du parcours scolaire, pour d'autres, il apparaît durant le secondaire. Ce sentiment influence certainement leur

éloignement de l'école parce que tous disent chercher une certaine motivation pour y rester. À l'exception de Nicolas, les participants avouent qu'au moment de leur secondaire ils manquaient souvent leurs cours. Les raisons de leur absence pouvant différer de l'un à l'autre : pour voir des amis, pour consommer, pour jouer aux jeux vidéo, pour écrire, etc.

Ensuite, tous montrent un lien assez clair entre des mauvaises notes scolaires et un bas niveau de confiance en eux. Durant leur parcours scolaire, chaque participant mentionne soit avoir toujours eu de mauvais résultats scolaires soit avoir vu leurs résultats progressivement baisser ou s'effondrer lors de leur secondaire. À chaque fois, ces mauvais résultats sont venus générer (ou aggraver) un manque de confiance en eux. En effet, les six participants identifient un cercle vicieux entre les mauvaises notes, la confiance en soi ainsi que la motivation. Puis, nous savons que tous ont coulé des cours (Simon c'est moins clair, il n'en fait pas explicitement mention). De plus, Samuel, Nicolas et David ont même redoublé des années scolaires. Même s'ils n'expliquent pas tous la cause de leur mauvais rendement scolaire, nous pouvons comprendre que cela les a tous affectés de près ou de loin dans leur éloignement de l'école. Par la suite, Jacob et Nicolas sont les deux seuls qui disent avoir eu des difficultés d'apprentissages particulières. Ils considèrent avoir mal composé avec ces difficultés, se comparant constamment aux autres élèves.

Ensuite, cinq des jeunes adultes, à l'exception de Nicolas, ont en commun la consommation de substances illicites. Ces mêmes jeunes ont aussi avoué manquer des cours dans le but de consommer. Pour Jacob, Samuel, Simon et David, la consommation a eu un impact assez majeur dans leur éloignement. En effet, celle-ci a pris une ampleur qu'eux-mêmes n'avaient pas envisagée.

Pour poursuivre, Simon et David ont tous les deux en commun la recherche d'un sentiment de liberté. Simon le relie directement au fait d'avoir été enfermé en Centres Jeunesse pendant longtemps. David est moins clair sur l'origine de cette quête comme sur le fait d'associer l'école à un obstacle à celle-ci. Quoi qu'il en soit, pour les deux, ce désir de liberté a certainement influencé leur éloignement puisqu'ils croient qu'à l'école, ils n'étaient pas libres d'une certaine façon (probablement dû à l'encadrement).

Enfin, quatre sur six des jeunes adultes s'éloignent de l'institution et entrent sur le marché du travail afin de gagner de l'argent, qu'ils jugent tous plus important.

Dans le deuxième niveau, nous constatons de nombreuses difficultés relationnelles communes à tous, par exemple un climat familial tendu et peu soutenant, des fréquentations amicales ou amoureuses jugées a posteriori destructrices, etc. À l'exception de Nicolas, les jeunes adultes ont tous nommés avoir des amis (bons ou mauvais) qui les ont en tout cas influencés de manière négative lors de leurs études. Souvent, leurs amis ne fréquentaient pas ou ne valorisaient pas l'école. De plus, Samuel et David ont eu une copine qui ne les encourageait aucunement à aller à l'école.

Du côté familial, les six participants ont en commun le fait d'avoir connu au départ ou durant leur parcours des problèmes familiaux. Jacob, Samuel et Simon ont tous les trois dû apprendre à vivre avec le divorce de leurs parents. David et Jérémy, eux, ont composé avec de la violence à leur domicile. Nicolas, lui c'était plutôt l'instabilité et la pauvreté de ses parents avec lesquelles il devait apprendre à vivre.

De plus, nous avons remarqué que quatre des six jeunes adultes ont mentionné leur mère comme ayant joué pour beaucoup sur leur éloignement. Cependant, le rôle de leur mère dans la vie de chacun est très varié. D'abord pour Jacob, sa mère qu'il caractérise de lesbienne, alcoolique, toxicomane et sur l'aide sociale, n'était pas présente. Puis, nous pouvons croire qu'il se sent étiqueté par rapport à son statut social, ce qui lui aurait nui, toujours selon lui, dans ses relations à l'école. Pour Samuel, lui c'est l'inverse, sa mère croyait en lui et était présente. Contrairement à Simon, pour qui sa mère ne croyait pas en lui et attendait toujours la perfection, créant ainsi chez lui une pression constante de performance. Enfin, Jérémy lui, c'est sa mère biologique qu'il n'a jamais connue qui fait apparition en plein milieu de sa vie au secondaire. Cela vient le déboussoler et le distraire de l'école. Bref, nous voyons que malgré leur rôle bien diversifié, la mère de quatre participants a eu un impact majeur dans leur cheminement, voir même leur éloignement.

Ce qui apparaît aussi à plusieurs reprises, c'est un manque de soutien de l'école. Plus précisément, pas de lieux ou de personnes-ressources où aller pour appeler à l'aide, aucun

souvenir d'empathie des enseignants pour leur détresse, aucun soutien, voire d'encouragement.

Puis, Jacob, Simon et Nicolas ont les trois vécus de l'intimidation dans le cadre de l'institution scolaire venant affecter plusieurs aspects de leur vie.

En ce qui concerne plus précisément le niveau organisationnel, les éléments de réponse semblaient venir moins naturellement à l'esprit de nos interlocuteurs. Nous nous sommes d'abord demandé si nous forcions le trait en leur demandant si cette dimension avait elle aussi joué un rôle dans le processus d'éloignement de l'école qu'ils avaient traversé. En effet, seuls Jacob et Nicolas abordent, sans trop hésiter, des sujets tels que la performance scolaire et les standards imposés par la société ainsi que l'institution. Mais les autres ne mettent finalement pas beaucoup de temps non plus pour affirmer que le système scolaire dans son ensemble n'est tout simplement pas fait pour eux. En fait, les six participants vont tous plus ou moins explicitement témoigner du fait que le formatage inadéquat des cours (comme de leur enseignement et de leur évaluation) ont contribué d'une façon ou d'une autre à leur parcours hors de l'institution scolaire. Nous pensons donc qu'il était non seulement défendable mais même nécessaire d'ouvrir la porte à cette dimension organisationnelle dans le cadrage de nos entretiens. De plus, Jacob, Nicolas et Jérémy n'hésitent pas pour dire qu'il y a un problème de société par rapport aux normes et standards imposés.

4.7.3. Une combinaison d'une dimension événementielle et d'une réaction

Quand il est question de comparer les événements (et plus encore la manière de les vivre) qui ont respectivement conduit nos six participants à s'éloigner de l'école, les rapprochements sont déjà moins clairs. En d'autres mots, les événements de chaque jeune adulte peuvent se ressembler (ou non), mais c'est leur réaction face à ceux-ci qui rendent leurs cheminements respectifs aussi divergents.

D'abord parce qu'un même évènement (comme un divorce, un déménagement, un changement d'école) peut provoquer une forte réaction émotionnelle chez les uns mais une complète indifférence (en apparence en tout cas) chez les autres.

De manière générale, les participants ont cependant tous vécu au moins un évènement qui les a marqués négativement, qu'il ait été perçu par eux comme prévisible (transition) ou non (bifurcation). Dans cinq des six cas, cet évènement était de type bifurcation. Et seul Nicolas témoigne *de plus d'une* bifurcation (les déménagements en raison de ses parents et l'échec de son cours à la fin de son secondaire). David, lui, est le seul des six qui ne semble pas avoir vécu de bifurcation lors de son parcours le conduisant à tourner le dos à l'école.

De plus, trois des participants se sont tournés vers (ou ont accentué) la consommation de drogue à la suite de l'évènement qu'ils ont interprété comme négativement marquant.

Pour conclure, n'oublions pas que ce n'est jamais l'évènement *en soi* qui a conduit ces jeunes à tourner le dos à l'école, c'est toujours à la fois l'interprétation qu'ils en font et les gestes qu'ils posent à la suite dudit évènement.

4.7.4. Un regard de soi sur soi nourri par le regard des autres (identité sociale)

Pour conclure, il est certain que le regard des autres au sens large a influencé d'une manière ou d'une autre le parcours scolaire de chacun des participants à l'étude. Tous les participants composent différemment avec le regard de leur famille, amis, camarades de classes, enseignants, directions, etc. Certains ne vont pas en être affectés durant leur parcours scolaire, mais plutôt une fois éloignés de l'école, d'autres vont voir leur niveau d'estime de soi diminuer sous l'influence du regard négatifs des autres.

Jacob et Nicolas sont les deux participants qui intègrent presque mécaniquement l'étiquette négative que d'autres posent sur eux. Selon eux, les autres jeunes ainsi que les adultes de l'école les perçoivent comme déviants du fait qu'ils n'entrent pas dans les normes acceptées par l'institution. Nous remarquons rapidement que les deux participants se comparaient alors énormément aux autres. De plus, les deux ont en commun le fait

qu'ils mentionnent se retrouver hors des normes valorisées principalement en raison de leur situation familiale.

À l'inverse, Samuel et David rejettent cette étiquette ou se la réapproprient, ils gardent en tous cas d'eux-mêmes une image positive. Cela ne veut pas dire qu'ils ne tiennent pas compte du regard porté par d'autres sur eux mais plutôt qu'ils prennent seulement en compte la partie de leur entourage qui les trouve *cool* voire même positivement délinquant. Que des élèves, des professeurs, des directions les voient comme déviants en raison de leur comportement marginal (absence en classe, consommation, mauvais coups) ne les dérange donc pas voire leur permet de se positionner en opposition à eux. Il faut cependant comprendre que Samuel et David ont aussi mentionné qu'avec du recul, ils regrettent autant l'un et l'autre de s'être laissé emporter par cette étiquette ou ce rôle de *bum*, puisque cela ne les a pas conduits où ils auraient en fin de compte aimé se rendre : l'obtention d'un bon travail grâce à de bons diplômes.

Ensuite, Samuel et Simon ont eu en commun le fait d'avoir accordé une certaine importance quant au regard de leur mère. Cependant, encore une fois les deux se différencient entre eux dans le sens où ce regard maternel n'a pas du tout eu la même signification pour eux. En effet, pour Samuel le regard de sa mère a été plutôt positif. Il mentionne à quelques reprises que celle-ci croyait en lui et cela l'a aidé à aller de l'avant. Tandis que pour Simon c'est l'inverse, le regard de sa mère a été difficile à gérer. Sa mère attendait toujours la perfection de celui-ci, surtout dans le cadre de l'école et cela a affecté sa confiance en lui. Pour Jérémie, par contre, le rapport à la mère est moins clair même si sans doute tout aussi pesant dans son cheminement d'éloignement de l'école. Il vit en tout cas au moment de sa scolarité douloureuse une grande période de remise en question face au retour de sa mère biologique après tant d'années.

Deux autres participants ont encore quelque chose en commun dans leurs processus respectifs d'éloignement de l'école, c'est la recherche d'un sentiment d'appartenance envers un groupe. Pour Simon et David, il semble en effet important d'avoir la même identité sociale que leur groupe d'amis ou de fréquentations. Par exemple, Simon va rejoindre un groupe de musique et David va avoir sa « gang » pour faire des mauvais coups.

Enfin, en ce qui concerne la façon dont les jeunes adultes interrogés composent avec le regard des autres, nous pouvons remarquer une ressemblance entre Jacob, Simon et Nicolas. En effet, les trois ont plutôt mal géré le regard des autres et cela a eu un impact direct sur leurs niveaux de confiance en eux, selon eux. À l'inverse, chez Jérémy, il semble assez indifférent aux regards des autres.

CONCLUSION

Cette recherche avait comme objectif principal de s'intéresser à la perception de jeunes ainsi que de jeunes adultes s'éloignant de l'institution scolaire. Quel sens donnent-ils à leur parcours scolaire ? Comment s'est déroulé leur processus d'éloignement ? S'est-il produit un événement ou des événements qui ont été susceptibles d'initier ou d'accélérer le processus ? Quelle est leur identité sociale selon le regard des autres (famille, amis, camarades de classe, enseignants, etc.) ? Comment ont-ils composé avec ce regard ?

Nous avons tenté de répondre à toutes ces questions en allant sur le terrain même interroger des participants provenant de l'organisme communautaire Vallée Jeunesse. Le terrain nous a montré qu'il n'est pas toujours facile de mener une recherche tout en gardant nos objectifs de départ. En effet, parfois, les entretiens prennent une autre direction ou nous donnent d'autres informations tout autant pertinentes, mais déviant de nos principaux objectifs. Nous pensions ainsi mettre en évidence des i) processus ii) singuliers et sommes à cet égard restés un peu sur notre faim au vu de l'analyse qu'ont permis (mais surtout que n'ont pas permis) nos entretiens.

Nous avons aussi été confrontés à un autre défi en devant tracer d'emblée une ligne entre notre rôle d'intervenante (pour des jeunes dans ces situations-là) et celui de chercheuse. Nous avons par ailleurs réalisé, mais seulement *a posteriori*, que notre rôle d'intervenante nous avait sans doute poussés à survaloriser la singularité des processus respectifs tout en opérant une sorte de déni à l'endroit de leurs possibles points communs et, reconnaissons-le, des différents facteurs de risque qui jalonnaient pourtant clairement plusieurs de ces six parcours de décrochage.

C'est aussi notre rôle d'intervenante qui nous avait initialement motivé à parler de décrochage plutôt que de décrocheur, puis d'un processus d'éloignement de l'école plutôt que d'un processus de décrochage. D'une certaine manière, nous disions nous inscrire dans une sociologie de la déviance sans vraiment l'assumer. Or le « décrochage » peut bien être mis entre guillemets, il n'en reste pas moins que nous nous trouvons là statistiquement et sociologiquement devant un phénomène déviant : statistiquement parce

que tourner le dos à l'école est marginal, ce n'est pas la norme, c'est une transgression de celle-ci, aussi socialement produite soit-elle ; sociologiquement parce que la société voit encore et toujours le décrochage comme un phénomène chargé négativement sur le plan moral. Le décrocheur est vu comme problématique, comme déviant... peu importe les notions ou expressions que nous avons pu tenter de substituer à celles de décrocheur et de décrochage. Nous semblions penser que changer de terme pour désigner un phénomène pourrait suffire à faire disparaître l'interprétation sociale accolée audit phénomène. Pour notre défense, nous pourrions avancer 1) que cette stratégie, si elle peut paraître a priori candide, peut malgré tout sembler une option parmi d'autres, pour participer à un progressif changement des mentalités (comme le tentent par exemple ceux qui préfèrent les notions d'usager de drogue, de travailleuse du sexe ou de personnes incarcérées à celles de toxicomane, prostituée ou détenus) et 2) que cette stratégie participait plus d'un souci humaniste, d'un accord moral avec nous-mêmes (sans doute en lien plus ou moins conscient avec notre identité d'intervenante) que d'une prétention quelconque à avoir réussi à changer par là la charge morale et le regard social porté sur ledit phénomène. Là où néanmoins le bât blesse, c'est que notre expression *processus d'éloignement de l'école* a beau se prévaloir d'un attachement à la violation, chère à H. Becker, de la hiérarchie de crédibilité (au sens ici de laisser les sans-pouvoir définir eux-mêmes ce qu'ils sont, ce qu'ils font et ce qu'ils vivent), le fait est que nous ne leur avons jamais laissé l'espace pour réfléchir sur l'usage et la légitimité des notions qui leur sont accolées. Et que si on devait se fier (parce qu'on prétend vouloir en tenir compte) aux notions que nos participants ont eux-mêmes utilisées, c'était en fait quasi systématiquement, pour eux aussi, les termes décrocheurs et décrochage qui revenaient inlassablement. A méditer donc... pour une prochaine recherche.

BIBLIOGRAPHIE

- Auclair, R. (1987). Conjoncture actuelle et approches intégrées. *Service social*, 36(2-3), 207–212. doi: 10.7202/706359ar
- Aubert, N. (2006). L'individu hypermoderne et ses pathologies. *L'information psychiatrique*, 7(82), 605-610. Doi :10.3917/inpsy.8207.0605
- Aubin-Auger, I., Mercier, A., Baumann, L., Lehr-Drylewicz, A-M., Imbert, P., Letrilliart, L. & le groum-f. (2008). Introduction à la recherche qualitative. *La revue française de médecine générale*, 84 (1), 5-142.
- Becker, H. (1967). Whose side are we on ? *Social problems*, 14(3), 239-247. <https://doi.org/10.2307/799147>
- Berard, Y. (2010). Quand l'évènement structure. Tiré de <https://laviedesidees.fr/Quand-l-evenement-structure.html>
- Bidart, C. (2006). Crises, décisions et temporalités : autour des bifurcations biographiques. *Cahiers internationaux de sociologie*, 120, 29-57. Tiré de <https://www.cairn.info/revue-cahiers-internationaux-de-sociologie-2006-1-page-29.htm>
- Blaya, C., Gilles, J., Plunus, G. & Tièche Christinat, C. (2011). Accrochage scolaire et alliances éducatives : vers une intégration des approches scolaires et communautaires. *Éducation et francophonie*, 39(2), 227–249. doi:10.7202/1007736ar
- Brandibas, G. (2009). La construction de l'objet dans la recherche clinique : l'exemple du refus de l'école. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34(2). doi: 10.4000/osp.491
- Bruno, F., Félix, C. & Saujat, F. (2017). L'évolution des approches du décrochage scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 1(43), 246-271. doi: 10.3917/cdle.043.0246
- Castel, R. (1994). La dynamique des processus de marginalisation : de la vulnérabilité à la désaffiliation. *Cahiers de recherche sociologique*, 22, 11-27. doi: 10.7202/1002206ar
- Cauvier, J. & Desmarais, D. (2013). L'accompagnement éducatif des jeunes en processus de raccrochage scolaire à l'éducation des adultes : entre contrôle, service et relation. *Lien social et Politiques*, 70, 45–62. doi: 10.7202/1021155ar
- Chapoulie, J. (1985). Préface. Dans : H. Becker, *Outsiders : Études de sociologie de la déviance*, 9-23, Paris : Édition Métailié

- Conseil permanent de la jeunesse. (2002). *Je décroche, tu décroches... est-ce que nous décrochons ? Avis sur le décrochage scolaire et social au secondaire*. Tiré de <https://www.jeunes.gouv.qc.ca/publications/publications-cpj/documents/education/decrochage-scolaire.pdf>
- Costa-Lascoux, J. (2005). L'école face aux injustices. *Revue Projet*, 6(289), 67-71. doi: 10.3917/pro.289.0067
- Crahay, M. & Chapelle, G. (2009). Introduction. Pour une différenciation pédagogique sans stigmatisation. *Presses Universitaires de France « Apprendre »*, 11-29. doi: 10.3917/puf.labad.2009.01.0011
- Desmarais, D. (mai 2011). Décrochages, ruptures et transitions. Des histoires de vie pour mieux comprendre le processus du décrochage scolaire. Dans D.D. Danielle Desmarais (Edit), *Colloque « Du décrochage au raccrochage scolaire. Un enjeu collectif : comprendre pour agir et prévenir »*. Vienne : Université du Québec à Montréal.
- Doray, P., Prévost, J-G., Delavictoire, Q., Moulin, S. & Beaud, J-P. (2011). Usages des statistiques et actions publiques : les politiques de lutte contre le décrochage scolaire au Québec. *Sociologie et société*, 432, 201-221. doi : 10.7202/1008244ar
- Douat, É. (2010). Au nom de la lutte contre l'absentéisme scolaire. L'Extension du contrôle des corps à l'épreuve des contradictions de l'institution scolaire. *Mouvements*, 2(62), 99-107. doi: 10.3917/mouv.062.0099
- Educaloi (2019). Educaloi, la Loi expliquée en un seul endroit. Tiré de <https://www.educaloi.qc.ca>
- Esterle-Hedibel, M. (2006). Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes. *Déviance et société*, 30(1), 41-65. Doi : 10.3917/ds.301.0041
- Guillemette, F. & Colette, B. (2006). Recherche qualitative en sciences humaines et sociales : les questions de l'heure. *Collection hors série « Les actes »*, 5, 1-140.
- Hardy, J-Y. (1994). Le décrochage scolaire au secondaire : Phénomène complexe. *Québec français*, 95, 71-74. Tiré de id.erudit.org/iderudit/44404ac
- Institut du Québec. (2018). *Décrochage scolaire au Québec : dix ans de surplace, malgré les efforts de financement*. Tiré de https://www.institutduquebec.ca/docs/default-source/Indice-Emploi/9652_decrochage-scolaire-au-quebec_idq_br.pdf?sfvrsn=4
- Lacaze, L. (2008). La théorie de l'étiquetage modifiée, ou l'« analyse stigmatique » revisitée. *Nouvelle revue de psychologie*, 5, 183 à 199. Tiré de <https://www.cairn.info/revue-nouvelle-revue-de-psychosociologie-2008-1-page-183.htm>

Lefebvre-Dugré, A. (2014). *Les bifurcations dans les parcours scolaires des étudiants universitaires québécois* (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Canada). <http://hdl.handle.net/1866/11540>

Malo, C. & Sarmiento, J. (2010). Décrocher ou s'accrocher socialement. Rêves socioprofessionnels des jeunes en difficultés de comportement. *Société et jeunesse en difficulté*, 9. Tiré de <http://sejed.revues.org/6714>

Marcotte, J., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É. & Potvin, P. (2008). L'ajustement situationnel et personnel des jeunes adultes émergents ayant présenté des problèmes de comportement extériorisés au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 141–161. doi:10.7202/018994ar

Massé, J. C. & T.-Brault, M. (1979). Maladie mentale et stigmatisation ou Comment on devient un malade mental pour la vie. *Santé mentale au Québec*, 4(1), 73-83. <https://doi.org/10.7202/030048ar>

Mayer, R. & Deslauriers, J-P. (2000). Quelques éléments d'analyse qualitative. L'analyse de contenu, l'analyse ancrée, l'induction analytique et le récit de vie. *Méthodes de recherche en intervention sociale*, 89-159.

Mayer, R. & Laforest, M. (1990). Problème social : le concept et les principales écoles théoriques. *Service social*, 39 (2), 13-43. <https://doi.org/10.7202/706475ar>

Negrone, C. (2005). La reconversion professionnelle volontaire : d'une bifurcation professionnelle à une bifurcation biographique. *Cahiers internationaux de sociologie*, 2 (119), 311-331. Tiré de <https://www.cairn.info/revue-cahiers-internationaux-de-sociologie-2005-2-page-311.htm>

Paillé, P. & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse à l'aide de catégories conceptualisantes. L'analyse qualitative en sciences sociales et humaines*, Paris : Armand Colin, 77-319.

Parent, G., Duquette, R. & Carrier, J. (1993). Opinions des enseignants sur les causes du décrochage scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(3), 537–553. doi:10.7202/031646ar

Parent, G. & Paquin, A. (1994). Enquête auprès de décrocheurs sur les raisons de leur abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 204, 697-718. doi: 10.7202/031763ar

Pelletier, L. & Alaoui, D. (2016). Du décrochage provisoire au raccrochage scolaire : l'importance de la reconnaissance. *Questions Vives*, 25. doi: 10.4000/questionsvives.1918

Pigeon, M. (s.d.). *L'éducation au Québec, avant et après la réforme Parent*. Tiré de http://collections.musee-mccord.qc.ca/scripts/explore.php?Lang=2&tableid=11&elementid=107__true&contentlong

Poupart, J. (2011). Tradition de Chicago et interactionnisme : des méthodes qualitatives à la sociologie de la déviance. *Recherches qualitatives*, 30(1), 178-199. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

Puglia, R. & Glowacz, F. (2018). Adolescents délinquants en transition vers l'âge adulte : analyse du processus de désistance à partir de leur récit. *Approches inductives*, 5(2), 71-101. <https://doi.org/10.7202/1054335ar>

Racine, S. (2007). Un tour d'horizon de l'exclusion. *Service social*, 531, 91-108. doi: 10.7202/017990ar

Robertson, A. & Collerette, P. (2005). L'abandon scolaire au secondaire : prévention et interventions. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 687-707. doi:10.7202/013915ar

Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données, Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec, 85-263.

Stoll, A & Jendly, M. (2018). (Re)connaître les mécanismes de la désistance : un état des savoirs. *Jusletter*. <https://jusletter.weblaw.ch>

Vallée Jeunesse (2019). Vallée Jeunesse, l'avenir se cultive dès aujourd'hui. Tiré de <http://www.valleejeunesse.ca>

Xiberras, Martine. (1998). Les théories de l'exclusion, Paris : Armand Colin, 236 p.

ANNEXES

Invitation à participer à une recherche universitaire

Titre du projet: Les jeunes qui tournent le dos à l'institution scolaire

Je me présente, Laurie Marcoux. Je suis étudiante à l'Université d'Ottawa (thèse de maîtrise) avec pour superviseur Jean-François Cauchie.

Le but de cette étude est de donner la parole aux jeunes. L'objectif derrière cette prise de parole est de comprendre la trajectoire scolaire d'un jeune qui s'éloigne de l'école. Plus précisément, savoir si la manière dont l'éducation fonctionne aujourd'hui, les relations avec les gens qui nous entourent et/ou tout ce qui nous arrive plus personnellement ont une influence sur le choix de quitter l'école.

Pour pouvoir participer, il faut être âgé de 18 ans ou plus et vous être éloigné de l'école (décroché) dans le passé ou en ce moment, volontairement ou involontairement, temporairement ou définitivement.

Votre participation, volontaire et confidentielle, implique de faire une entrevue d'une durée d'environ 45 minutes. La décision du lieu de l'entrevue vous appartient (Vallée Jeunesse, Tim Horton, parc, etc.).

J'insiste enfin sur le fait que cette étude est indépendante de Vallée Jeunesse et qu'une non-participation n'aura bien sûr aucun impact sur les services offerts par l'organisme.

Personne à contacter si vous êtes intéressé-e : Laurie Marcoux

Guide d'entrevue

Mise en contexte :

J'aimerais que tu me racontes comment tu as été amené à t'éloigner de l'école. C'est vraiment important pour moi de connaître ton point de vue parce que les recherches sur le sujet expliquent qu'il y a trois aspects qui reviennent souvent. La manière dont l'éducation fonctionne aujourd'hui, les relations avec les gens qui nous entourent et enfin tout ce qui nous arrive plus personnellement. J'aimerais donc voir avec toi si un ou plusieurs de ces aspects ont influencé le fait que tu te sois éloigné de l'école. Peut-être aussi que tu en vois d'autres.

Question pour lancer entretien suivi des relances / points à aborder :

Comment s'est déroulé cet éloignement de l'école ?

- Penses-tu que la manière dont fonctionne l'école et plus généralement la façon dont la société encadre et soutient les jeunes a influencé le fait que tu te sois éloigné de l'école ?
- As-tu en tête des relations familiales, amoureuses, amicales, scolaires ou professionnelles qui ont ou qui ont eu un lien direct ou indirect avec le fait que tu te sois éloigné de l'école ?
- Au-delà du monde dans lequel on vit aujourd'hui, de l'école que tu as fréquentée et des relations que tu as vécues, y a-t-il des choses plus personnelles qui ont pu avoir un impact sur ton éloignement de l'école ?
- Y a-t-il des choses qui te semblent importantes qui n'ont pas été abordées.

Analyse (modèle avec Jacob)

1. Sous quelles formes apparaissent les niveaux macro, méso et micro ?

Macro

L'institution a été créée pour les travailleurs d'usines. Faite pour entrer les élèves dans une routine. L'école n'est pas faite pour amener les étudiants à réfléchir. Besoin d'une approche personnalisée.

« Le système scolaire s'est vraiment créé pour les travailleurs qui travaillent dans des usines, que la cloche sonne, tu vas à ton poste, tu fais ta job, une heure après tu as une pause, après ça tu retournes, tu fais ta job, tu as une pause » (p. 1).

Formation des profs uniformes.

Il n'y a pas de méthodes d'enseignements personnalisés.

« On montre aux profs une façon de faire pi c'est celle-là pi c'est tout » (p. 8).

« Voici la matière que tu as

Méso

Certains étudiants ont un plus grand besoin d'écoute, de sécurité, de soutien provenant des enseignants mais aussi des directions.

« Je pense que les profs enseignent pour ceux qui comprennent. Je pense pas qu'ils enseignent pour ceux qui ne comprennent pas » (p. 2).

« Tse les profs c'est des pédagogues, c'est pas des intervenants » (p. 2).

Mère absente.

« Ben ma mère était pas là. Pi moi ben il y a juste ma mère qui était en Outaouais pi était jamais là fak a s'en crissait ben que je sois à l'école ou pas » (p. 4).

« Ma mère c'est une ancienne alcoolique/toxicomane fak

Micro

Consommation.

« J'ai commencé à consommer genre à 12 ans. Tse fumer du pot pi toute ça avec des amis. Pi après ça j'ai commencé à faire du speed pi de la cole pi des affaires de même, ça été plus vers 14-15 ans à peu près » (p. 7).

Travail.

« Pi après ça j'ai essayé de retourner à l'école aux adultes mais en considération que j'étais en appartement, que j'avais un char à payer, un électricité pi toute ça » (p. 4).

à enseigner, enseigne là pi c'est toute. Ya pas de technique pour... tse la créativité ou je sais pas comment le nommer la tse... » (p. 8).

Manque de créativité.

Les profs ne font pas preuves de créativité dans leurs cours, et s'ils font preuves de créativité, ils dérogent de la norme.

« Mais en même temps aussi si les profs en font trop ils se le font reprocher » (p. 8).

« L'institution tue la créativité des profs pi j'ai vu des profs vouloir être créatif mais se faire mettre à leur place par d'autres profs qui l'étaient moins... » (p. 8).

Problème d'institution.

L'institution refuse de changer, de s'adapter.

« Ben c'est à cause qu'il y a comme deux catégories, il y a la société qui veut

au primaire était jamais là, était tout le temps gelé ou saoul... tse j'étais à l'école pi là je stressait plus à savoir qu'est-ce qui se passait à la maison fak tse j'apprenais pas, j'étais pas apte à apprendre » (p. 6).

Intimidation/stigmatisation. Hors norme.

« Pi la après ça l'intimidation qui a eu au primaire, secondaire » (p. 6).

« Ben ma mère est lesbienne fak la c'était comme, ta mère est lesbienne haha fak vu que ta mère est lesbienne, toi t'es gay. Ou genre t'es gros, t'es pas bon. Tse la comme tout et n'importe quoi. Tse ma mère était sur l'aide sociale, a buvait, a faisais de la coke, séparé, ben pu avec mon père, fak lesbienne. Fak j'étais comme la personne étranger » (p. 6).

Relation prof/élève. La priorité des enseignants n'est pas de créer un lien positif avec leurs étudiants.

« Pourquoi encore aujourd'hui il suspendre comme il y a 15 ans passé

Pas d'intérêt envers l'école, surtout par rapport aux cours de bases. Besoin de motivation.

« Ben parce que tse j'avais pu d'intérêt » (p. 6).

« Tse yavait rien comme pu rien pour me garder de motivant » (p. 6).

« J'étais pas intéressé premièrement pi je l'avais pas » (p. 6).

« M'en coliss du français pi de l'anglais pi c'est pour ça que j'ai pas été, que j'ai pas fini » (p. 12).

Difficultés d'apprentissage.

« Oui, tse j'ai jamais été bon à l'école ok du primaire aller à aujourd'hui là. J'ai jamais été bon, je comprends rien

changer pi l'institution qui refuse que la société change » (p. 8).

« Il y a plein d'alternatives metton pour améliorer, metton là on regarde Vallée Jeunesse... Mais l'institution ne veut pas changer. Ils ne peuvent pas sortir du cadre ».

« L'institution ne veut pas s'adapter aux jeunes de la société » (p. 8).

Le système scolaire n'est pas fait pour tous les profils d'étudiants.

Conçut plus pour les filles que pour les gars.

Les jeunes garçons ont souvent un grand besoin de bouger. Besoin de quelque chose de plus physique, manuel et visuel.

« Le système scolaire là comment qu'il est fait, il est pas faite pour les jeunes. Il est fait pour une certaine catégorie de personne... il est beaucoup faite pour les filles... » (p. 8).

des jeunes qui consomment au lieu de les prendre, les mettent ensemble dans un local pi faire quelque chose avec eux » (p. 10).

« Créer un lieu avec ces jeunes-là » (p. 10).

Amis plus âgés, rendu ailleurs, non intéressé par l'école.

« Ils étaient pas intéressé par l'école. Ils étaient pas intéressé par ce que je faisais » (p. 4).

» (p. 6).

« J'ai doublé ma 6^e année, après ça j'ai doublé mon secondaire un... » (p. 6).

« J'ai jamais jamais été bon, je comprends rien. Tu m'explique des affaires, je comprend pas, les maths, les affaires par cœur, j'ai pas cette habiletés-là d'apprendre par cœur pi tse les multiplication, les verbes pi c'est affaires là... » (p. 6).

Le décrochage se trouve à un être un processus. Plus précisément, une accumulation de plein de choses, qui font qu'au niveau personnel/mental l'accumulation est trop pour continuer.

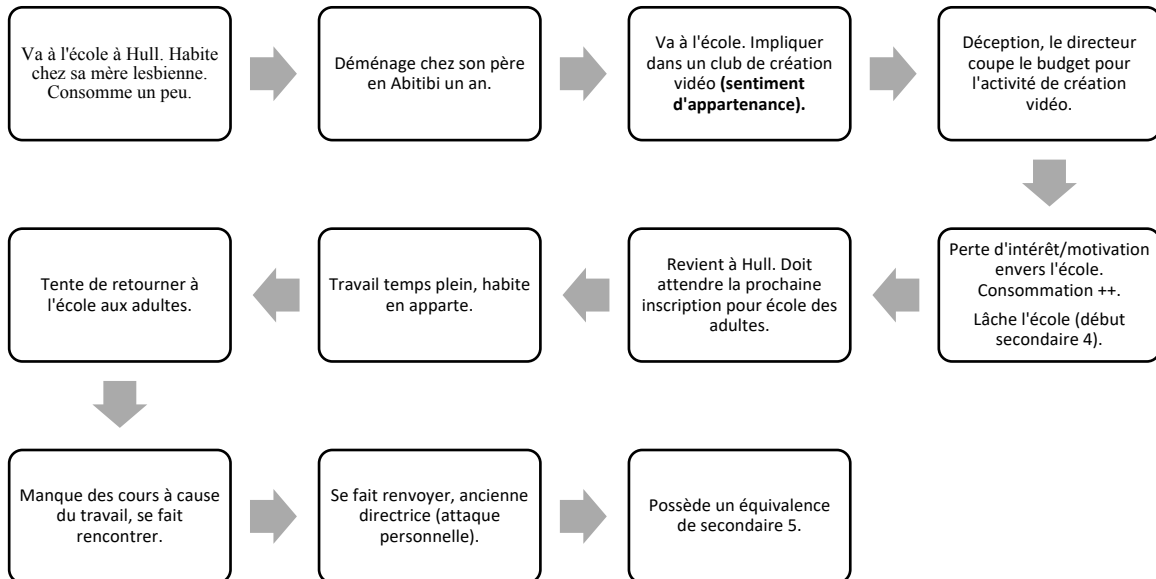
« Je pense que toutes les décrocheurs la c'est un ensemble de choses qui fait que... tse des facteurs qui fait que l'école c'est comme pas une priorité » (p. 7).

« Mais tse je pense que c'est une accumulation de choses. Parce qu'il y a pas une cause qui fait que j'ai décroché. C'est pas une

raison, c'est un ensemble d'éceurante » (p. 11).

« Fak tse je pense que c'est ça, c'est un long processus qui fait que comme sa juste pas été plus loin que ça » (p. 11).

2. Ligne du temps : Quels sont les évènements/bifurcations et réactions face à ceux-ci ?



3. Comment l'individu perçoit la manière d'être perçu ? (Identité sociale)

Sentiments

Étiqueté, incompris : Dans la mire des profs et de la direction.

Identité sociale négative dans le cadre de l'institution.

Ne rentre pas dans les normes établies.

Raisons

« Ben je fitais pas dans le moule... pi quand tu fit pas dans le moule, ben tu as un étiquette pi quand tu as un étiquette ben là t'es faite » (p. 11).

« Je ne me sentais pas jugé, mais je me sentais pas compris en fait c'est plus ça » (p. 2).

« Je me faisais rencontrer pour tout et n'importe quoi. Pi même que j'étais accusé de chose que je ne faisais pas... Fak tse c'est beaucoup de la persécution » (p. 2).

Besoin de reconnaissance.

« Secondaire 1 et 2 je te dirai que j'assaillais de me prouver aux élèves fak j'avais plus d'attitude » (p. 3).

« Là au secondaire c'était moi qui écœurait le monde pour toute et n'importe quoi. Je lançais des chaises en classe pour faire peur aux profs pi pour faire peur aux autres aussi » (p. 7).

Identité négative en raison de sa famille, étranger : Mère absente, alcoolique et toxicomane. Parents divorcés. Intimidation.

« Ben ma mère est lesbienne fak la c'était comme, ta mère est lesbienne haha fak vu que ta mère est lesbienne, toi t'es gay. Ou genre t'es gros, t'es pas bon. Tse la comme tout et n'importe quoi. Tse ma mère était sur l'aide sociale, a buvait, a faisais de la coke, séparé, ben pu avec mon père, fak lesbienne. Fak j'étais comme la personne étranger » (p. 6).

« ... ben tse moi j'avais toutes les facteurs qui faisaient qu'éventuellement j'allais finir par décrocher. Tse mes parents ont pas de secondaire 5... Il y a personne dans ma famille qui ont fini leur école... Mes parents sont séparés. Il y a de l'alcool, de la drogue. Pas de support » (p. 11).

Manque de confiance en soi : Grandes difficultés scolaires. Mauvais résultats scolaires.

« Fak c'est ça, premièrement j'étais pas bon à l'école fak drette en partant c'était comme une difficulté » (p. 6).

« Tu étais pas bon selon toi ou selon les autres ?

Selon mes notes là » (p. 6).