



Université du Québec
à Rimouski

**ÉVOLUTION DES CONSTRUCTIONS SOCIALES DU
DÉCROCHAGE SCOLAIRE DES JEUNES QUI
FRÉQUENTENT L'ÉCOLE SECONDAIRE AU QUÉBEC
PERSPECTIVE DE L'ANALYSE DES DOCUMENTS DE POLITIQUE
DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE 1960 À 2022**

Mémoire présenté

dans le cadre du programme de maîtrise en éducation

en vue de l'obtention du grade de maître ès arts

PAR

© **ARIANE CYR**

Février 2025

Composition du jury :

Mélanie Tremblay, présidente du jury, Université du Québec à Rimouski

Jean Bernatchez, directeur de recherche, Université du Québec à Rimouski

Olivier Lemieux, codirecteur de recherche, Université du Québec à Rimouski

Denis Savard, examinateur externe, Université Laval

Dépôt initial le 6 novembre 2024

Dépôt final le 28 février 2025

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

À mes grands-parents, Yolande
Leblanc, Fulgence Cyr, Blanche Henry
et Lorenzo Arsenault. Sans vous, rien
n'aurait été possible.

REMERCIEMENTS

Ce projet de recherche s'est réalisé dans un parcours plutôt atypique. Travailleuse à temps plein dans un poste de direction, maman de deux enfants et belle-maman de deux autres, conjointe, fille, sœur et amie qui souhaite réaliser ces différents rôles, comment en plus aménager une place au rôle de l'étudiante-chercheuse ?

Je remercie les collègues que j'ai côtoyés dans la communauté universitaire, et tout particulièrement Jean Bernatchez et Olivier Lemieux, qui ont codirigé mes travaux. Vous avez été une source d'inspiration et de motivation. Je remercie aussi, par ordre alphabétique de prénom, Abdoulaye Anne, Denis Savard, Dominic Voyer, Louise Clément, Lucie Héon, Mélanie Tremblay, et Michel Bélanger. Les discussions et réflexions que vous avez fait émerger ont toutes été précieuses dans mon parcours. Un merci tout spécial à Normand Lessard, ancien président de Partenaires pour la réussite éducative en Chaudière-Appalaches (PRÉCA), mentor et ami. Merci aussi à mon employeur, PRÉCA, et les membres du conseil d'administration, qui ont facilité ma démarche.

Des remerciements avec plein d'étoiles dans les yeux à mes amis Andrée, Annabelle, Catherine et Martin, à mes parents Louise et Yves-Martin, à mes frères Mathieu et Pierre-Yves et mes belles-sœurs Sarah et Marie-Christine. À toi, Chéri Dam, Philippe, qui écoute et me pose des questions. À mes loulous, Jasmine et Henri. Et à mes filles adorées Zivanka et Alexie. Ensemble, nous avons trouvé le chemin pour que je puisse être étudiante-chercheuse tout en étant une amie, une fille, une sœur, une belle-sœur, une conjointe, une belle-mère et une maman.

À Guy Rocher, pour être cette personne extraordinaire que j'admire et pour nous avoir déposé le plus merveilleux projet d'utopie.

AVANT-PROPOS

Qu'est-ce que le décrochage scolaire ? Parle-t-on de la même chose lorsqu'il est question de l'abandon scolaire ? Certaines politiques publiques font référence à la persévérance scolaire, à la réussite éducative ou à la réussite scolaire, doit-on considérer ces termes comme synonymes du décrochage scolaire ? Y a-t-il une raison pour laquelle ces termes sont parfois priorités par rapport à d'autres ?

Voilà des questions qui m'ont été posées maintes fois dans les 11 dernières années, et que je me suis moi-même posées. Depuis octobre 2013, j'occupe le poste de directrice générale de PRÉCA, l'Instance régionale de concertation pour la persévérance scolaire et la réussite éducative en Chaudière-Appalaches. À ce titre, je dois mobiliser et concerter des partenaires de secteurs variés (éducation, municipal, santé, petite enfance, famille, employabilité, culture, immigration) en faveur de l'action concertée pour soutenir la persévérance scolaire et la réussite éducative des jeunes de notre région. Rapidement, il a été clair pour moi que nos partenaires ne partagent pas les mêmes références, les mêmes idées, sur un même concept. Leur vocabulaire n'est pas commun. Les représentants des secteurs peuvent subir des courants d'influence différents, et utiliser des typologies différentes.

Un ou une partenaire sur son territoire peut considérer la réussite éducative comme l'objectif ultime à atteindre et la réussite scolaire comme trop limitative, et un autre considérer la réussite scolaire comme le seul objectif à atteindre et considérer trop large le concept de réussite éducative. D'autres utilisent les deux concepts de réussite indifféremment comme s'ils étaient synonymes. De plus, les partenaires qui agissent dans un secteur donné se dotent d'un cadre de référence. Ainsi, il existe des cadres de références pour agir en écosystème autour du jeune, du tout-petit, de l'adolescent ou adolescente, pour favoriser la réussite éducative, la santé ou encore les saines habitudes de vie. Certains partenaires sont

plus favorables à penser une action multi-échelle (locale, régionale, provinciale) d'autres se positionnent clairement en faveur d'une action locale uniquement.

C'est en travaillant à la mobilisation de ces partenaires et à la traduction de ces différentes références sectorielles qu'est venu le besoin de comprendre les façons de penser, les références de nos partenaires de différents secteurs. Si je ne les comprends pas, je ne peux pas les mobiliser efficacement. Si je ne comprends pas les différences entre eux, je ne peux pas les mobiliser efficacement. S'ils utilisent des termes différents pour se référer à un même concept, je dois le savoir pour effectuer cette traduction.

De plus, nos partenaires sont mobilisés dans leurs actions par des politiques publiques, qui sont aussi souvent sources de revenus pour agir sur un problème donné. C'est pour cette raison, il y a plusieurs années, que j'ai commencé à lire tous les documents de politiques qui sont importants pour nos partenaires. C'était pour moi une façon de les comprendre, et de comprendre leurs actions.

Le présent projet de recherche ne se veut pas une recherche-action en réponse directe à ce problème. Après 11 ans de veille et d'analyse professionnelle sur les politiques publiques éducatives et celles d'autres secteurs, j'ai souhaité prendre un pas de recul et analyser le problème dans une perspective plus fondamentale. Comment comprendre l'évolution de notre définition du décrochage scolaire comme problème de société à travers le temps, au Québec ? Les réponses fournies par les écrits scientifiques sont insatisfaisantes. Incomplètes, elles ne font pas toutes les nuances entre réussite éducative et réussite scolaire, alors que les partenaires de la pratique sont très influencés par l'un ou l'autre de ces concepts. Les réponses ne considèrent pas les dimensions de mobilisation ou de concertation, elles n'offrent pas une perspective historique sur une échelle temporelle de plusieurs décennies, ou ne considèrent pas les années 2010 et les suivantes (2010+). En 2024, cela représente une absence de données de presque 15 ans. Et petit à petit, l'insatisfaction est devenue assez grande pour inspirer ce projet de recherche.

RÉSUMÉ

Comment se traduit l'évolution des constructions sociales du décrochage scolaire chez les jeunes qui fréquentent l'école secondaire au Québec, au cours de la période de 1960 à 2022 ? La recherche a comme point de départ les travaux de Doray et ses collègues (2011), Moulin et ses collègues (2014), Berthet et Bourdon (2019) ainsi que Bernatchez (2018). Elle s'appuie sur les concepts de politiques publiques, de territoire, d'intersectorialité et de décrochage scolaire. Elle mobilise les approches par les idées (de Maillard et Kübler, 2015) et les référentiels (Muller, 2019), ainsi que les notions de construction sociale (Berger et Luckmann, 2018) et de territoire (Perron et Veillette, 2012). L'étude analyse 31 documents de politiques publiés entre 1960 et 2022 par le ministère de l'Éducation du Québec. Une méthodologie qualitative inductive est utilisée, combinant analyse de contenu et analyse thématique. Les données sont organisées et interprétées à l'aide de matrices et d'étiquettes, produisant 2 085 données à partir de 786 références. Comme résultats à ce projet de recherche, nous notons une confusion entre les termes étudiés (absentéisme, abandon, décrochage, persévérance scolaire, réussite scolaire, réussite éducative et diplôme), pour lesquels les mêmes images peuvent être utilisées. Nous notons aussi qu'une confusion est présente entre les thèmes de la réussite éducative et de la réussite scolaire, pour lesquels les mêmes images sont utilisées. Finalement, nous avons identifié des référentiels stables et en croissance pendant la période étudiée (jeunes à risque, marché du travail, formation professionnelle, motivation, territoire, mobilisation, intersectorialité, plans et stratégies, parents, adaptation aux besoins des jeunes, valorisation de l'éducation, égalité des chances et justice sociale) en plus de mettre en lumière des documents phares et des politiques non répertoriées dans les sources utilisées. L'étude conclut que les constructions sociales du décrochage scolaire ont évolué entre 1960 et 2022, mais que certains référentiels sont restés stables. Elle propose des pistes de recherche pour explorer davantage les thèmes de la qualité de l'éducation, de la réussite scolaire et éducative, et de la valorisation du diplôme. Elle propose aussi une continuité à l'inventaire des politiques publiques publié par Lessard et ses collègues en 2007.

Mots clés : Décrochage scolaire, abandon, persévérance scolaire, réussite éducative, réussite scolaire, construction sociale, intersectorialité, territoire, politique publique, Québec

ABSTRACT

How have the social constructions of school dropout among high school students in Quebec evolved from 1960 to 2022? The research is based on the work of Doray and colleagues (2011), Moulin and colleagues (2014), Berthet and Bourdon (2019) and Bernatchez (2018). It draws on concepts of public policy, territory, intersectorality and school dropout. The study employs the approaches of ideas (de Maillard et Kübler, 2015) and referential (Muller, 2019), as well as the notions of social construction (Berger et Luckmann, 2018) and territory (Perron et Veillette, 2012). The study analyzes 31 policy documents published between 1960 and 2022 by the Quebec Ministry of Education. An inductive qualitative methodology is used, combining content analysis and thematic analysis. Data are organized and interpreted using matrices and labels, producing 2085 data from 786 references. The results of this research project indicate confusion between the terms studied (absenteeism, dropping out, school perseverance, school success, educational success and diploma), for which the same images can be used. There is also confusion between the themes of educational success and school success, for which the same images are used. Finally, we identified stable and growing frames of reference over the period studied (youth at risk, job market, vocational training, motivation, territory, mobilization, intersectorality, plans and strategies, parents, adaptation to young people's needs, valuing education, equal opportunity and social justice), as well as highlighting landmark documents and policies not listed in the sources used. The study concludes that social constructions of school dropout have evolved between 1960 and 2022, but that certain frames of reference have remained stable. It suggests avenues of research to further explore the themes of educational quality, academic and educational success, and the valuing of diplomas. It also proposes a continuation of the inventory of public policies published by Lessard and colleagues in 2007.

Keywords : School drop out, school perseverance, school succes, educational succes, diploma, social construction, intersectorality, territory, public policy, Quebec

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	vi
AVANT-PROPOS.....	vii
RÉSUMÉ.....	ix
ABSTRACT.....	x
TABLE DES MATIÈRES.....	xi
LISTE DES TABLEAUX.....	xv
LISTE DES FIGURES.....	xvii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	xviii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE, UN PROBLÈME SOCIAL, ÉCONOMIQUE, POLITIQUE ET TERRITORIAL.....	4
1.2 RÉUSSITE SCOLAIRE ET RÉUSSITE ÉDUCATIVE.....	8
1.3 LES INSTANCES RÉGIONALES DE CONCERTATION.....	8
1.4 LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE COMME CONSTRUCTIONS SOCIALES AU QUÉBEC.....	9
1.4.1 Les années 1960 et l'enjeu de la sous-scolarisation des jeunes.....	10
1.4.2 Les années 1970 et la préoccupation de la qualité de l'éducation.....	14
1.4.3 Les années 1980 et la préoccupation de la formation des adultes en temps de crise économique.....	17
1.4.4 Les années 1990 et la lutte contre le décrochage scolaire.....	20
1.4.5 Les années 2000 et 2010 et la mobilisation en faveur de la réussite.....	24
1.5 L'ÉTAT DES LIEUX DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE AU QUÉBEC.....	28
1.6 PROBLÈME ET QUESTION DE RECHERCHE.....	29
1.7 PERTINENCE SCIENTIFIQUE ET SOCIALE.....	30

CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL.....	32
2.1 POLITIQUE PUBLIQUE.....	32
2.1.1 Définitions.....	33
2.1.2 Le cycle d'une politique publique.....	34
2.1.3 Les instruments d'action publique.....	35
2.1.4 Les approches d'analyse des politiques publiques.....	36
2.1.5 Les documents de politique	39
2.2 TERRITOIRE	41
2.2.1 Définitions.....	42
2.2.2 Le territoire, à la fois construction sociale et facteur de risque	42
2.2.3 Territorialisation de l'action	43
2.3 INTERSECTORIALITÉ ET TRANSVERSALITÉ	44
2.3.1 Secteurs, transversalité et intersectorialité.....	45
2.3.2 Concertations et alliances	46
2.4 DÉCROCHAGE SCOLAIRE	47
2.4.1 La recherche sur le décrochage scolaire	47
2.4.2 Le décrochage scolaire : un problème public construit	48
2.4.3 Le décrochage scolaire : un terme polysémique	49
2.4.4 Le décrochage scolaire : un problème social ou scolaire ?.....	50
2.4.5 Le décrochage scolaire : de l'approche statique à l'approche dynamique.....	51
2.4.6 Agir sur le décrochage scolaire.....	52
2.5 INTERACTION ENTRE LES CONCEPTS	53
2.6 QUESTION DE RECHERCHE, OBJECTIF PRINCIPAL ET OBJECTIFS SECONDAIRES	56
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE	57
3.1 CARACTÉRISATION DE LA RECHERCHE	57
3.2 APPROCHES	59
3.3 DEVIS DE RECHERCHE	60
3.3.1 Types d'analyse	60
3.3.2 Thèmes priorités	61
3.3.3 Documents de politique étudiés	62
3.3.4 Outils utilisés	63
3.3.5 Décennies étudiées.....	72

3.4	COLLECTE, TRAITEMENT ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES	72
3.4.1	Collecte des données	73
3.4.2	Traitement des données	73
3.4.3	Interprétation des données	73
3.5	FORCES ET LIMITES	74
CHAPITRE 4 PRÉSENTATION DES DONNÉES		77
4.1	DOCUMENTS DE POLITIQUE ET NOMBRE DE RÉFÉRENCES, PAR THÈME ET PAR DÉCENNIE.....	77
4.2	UNE PERSPECTIVE PAR DÉCENNIE.....	78
4.3	UNE PERSPECTIVE PAR THÈME	81
4.3.1	L’abandon scolaire	82
4.3.2	L’absentéisme scolaire	86
4.3.3	Le décrochage scolaire	88
4.3.4	La persévérance scolaire.....	93
4.3.5	La réussite scolaire	97
4.3.6	La réussite éducative	101
4.3.7	Le diplôme.....	106
CHAPITRE 5 DISCUSSION		113
5.1	INVENTAIRE DES POLITIQUES ÉDUCATIVES DU QUÉBEC ENTRE 1960 ET 2022 EN LIEN AVEC LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE DES JEUNES QUI FRÉQUENTENT L’ÉCOLE SECONDAIRE	113
5.2	ÉVOLUTION DES CONSTRUCTIONS SOCIALES DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE — LES SOUS-THÈMES	115
5.2.1	Difficultés scolaires et jeunes à risque (HDAA, défavorisation, garçons, immigration, autochtones)	115
5.2.2	Entreprises, marché de l’emploi, travail.....	117
5.2.3	Formation professionnelle	118
5.2.4	Activités parascolaires, intérêt pour l’école, motivation et sentiment d’appartenance.....	118
5.2.5	Mobilisation et concertation, territoire, intersectorialité et instances régionales de concertation	119
5.2.6	Plans, stratégies, orientations	122
5.2.7	Parents	123
5.2.8	S’adapter aux besoins	124
5.2.9	Valorisation de l’éducation, norme et société	125
5.2.10	Égalité des chances et justice sociale.....	125

5.3	ÉVOLUTION DES CONSTRUCTIONS SOCIALES DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE — LES THÈMES	127
5.3.1	Absentéisme, abandon et décrochage	127
5.3.2	Persévérance scolaire	129
5.3.3	Diplôme.....	129
5.3.4	Réussite scolaire et réussite éducative	130
5.4	ÉVOLUTION DES CONSTRUCTIONS SOCIALES DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE — LES IMAGES	133
	CONCLUSION GÉNÉRALE.....	135
	ANNEXE 1 Liste des documents de politique répertoriés.....	140
	ANNEXE 2 Synthèse des documents de politique analysés.....	144
	ANNEXE 3 Exemple d'une matrice à la quatrième étape du traitement des données	148
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	151

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 Liste des catégories de documents de politique utilisés.....	40
Tableau 2 Thèmes étudiés dans le cadre du projet de recherche	61
Tableau 3 Extrait de la matrice 1 pour le document de politique <i>Chacun ses devoirs</i>	65
Tableau 4 Extrait de la matrice 2 pour le thème de la persévérance scolaire	66
Tableau 5 Extrait de la matrice 3 pour le thème de la persévérance scolaire	68
Tableau 6 Extrait de la matrice 4 pour le thème de la persévérance scolaire	69
Tableau 7 Extrait de la matrice 5 pour le thème de la persévérance scolaire	70
Tableau 8 Synthèse des matrices utilisées dans le cadre du projet de recherche.....	71
Tableau 9 Nombre et ratio des documents de politique et des références, par thèmes et par décennie, pour l'ensemble de la période 1960-2022.....	78
Tableau 10 Légende de l'appréciation de l'évolution des sous-thèmes	82
Tableau 11 Légende d'identification des composantes d'un référentiel	82
Tableau 12 Sous-thèmes répertoriés par décennie dans l'analyse de l'abandon scolaire et évolution de chaque sous-thème de 1960 à 2022	83
Tableau 13 Synthèse de l'analyse, par décennie, de l'abandon scolaire	84
Tableau 14 Sous-thèmes répertoriés par décennie dans l'analyse de l'absentéisme scolaire et évolution de chaque sous-thème de 1960 à 2022.....	87
Tableau 15 Synthèse de l'analyse, par décennie, de l'absentéisme scolaire	87
Tableau 16 Sous-thèmes répertoriés par décennie dans l'analyse du décrochage scolaire et évolution de chaque sous-thème de 1960 à 2022.....	89
Tableau 17 Synthèse de l'analyse, par décennie, du décrochage scolaire	90
Tableau 18 Sous-thèmes répertoriés par décennie dans l'analyse de la persévérance scolaire et évolution de chaque sous-thème de 1960 à 2022.....	94
Tableau 19 Synthèse de l'analyse, par décennie, de la persévérance scolaire.....	95

Tableau 20 Sous-thèmes répertoriés par décennie dans l’analyse de la réussite scolaire et évolution de chaque sous-thème de 1960 à 2022	98
Tableau 21 Synthèse de l’analyse, par décennie, de la réussite scolaire.....	99
Tableau 22 Sous-thèmes répertoriés par décennie dans l’analyse de la réussite éducative et évolution de chaque sous-thème de 1960 à 2022	102
Tableau 23 Synthèse de l’analyse, par décennie, de la réussite éducative.....	103
Tableau 24 Sous-thèmes répertoriés par décennie dans l’analyse du diplôme et évolution de chaque sous-thème de 1960 à 2022	107
Tableau 25 Synthèse de l’analyse, par décennie, du thème du diplôme	108
Tableau 26 Liste des documents de politique mentionnant l’intersectorialité, avec secteurs concernés	120
Tableau 27 Politiques étudiées faisant référence à la justice sociale et à l’égalité des chances.....	126

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Schéma du cadre conceptuel.	55
Figure 2. Ratio du nombre de références par thème et pour chaque décennie	81

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CEQ	Centrale de l'enseignement du Québec
CREPAS	Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire
Déc.	Décennie
DEP	Diplôme d'études professionnelles
DES	Diplôme d'études secondaires
FP	Formation professionnelle
GAR	Gestion axée sur les résultats
GRPS	Groupe d'action pour la persévérance scolaire
HDAA	Handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (en propos d'un élève)
IRC	Instance régionale de concertation
LIP	Loi sur l'instruction publique
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MRC	Municipalité régionale de comté
No.	Numéro de document
Paragr.	Paragraphe
Pol.	Politique

PRÉCA Partenaires pour la réussite éducative en Chaudière-Appalaches

PS Persévérance scolaire

RAP Réussite Accomplissement Persévérance

Réf. Référence

Réussite éduc. Réussite éducative

Réussite scol. Réussite scolaire

SAJ Secrétariat à la jeunesse

INTRODUCTION GÉNÉRALE

En 2023, dans le cadre de son plan stratégique 2023-2027, le ministère de l'Éducation confirme que parmi toutes les priorités de gouvernement, l'éducation doit rester la priorité ultime (Ministère de l'Éducation, 2023b). Or, et comme il est explicité dans le même document, la mission de l'éducation se réalise par la réussite éducative des jeunes. Quand un jeune décroche ou abandonne l'école, cette mission ne peut être considérée comme atteinte et on dira alors que l'école a échoué à jouer son rôle (Bernatchez, 2018; Doray et al., 2011; Moulin et al., 2014).

Qu'est-ce que le décrochage scolaire ? Le décrochage scolaire est un phénomène multidimensionnel et multifactoriel complexe (Bruno et al., 2017; Janosz, 2000; Potvin, 2015) qui ne se limite pas au seul moment où le personnel de l'école apprend qu'un jeune n'y reviendra plus. Le ministère de l'Éducation (2022) le définit comme le fait, pour un jeune, de ne pas avoir obtenu de diplôme ou de qualification lors de l'année d'observation et de ne pas être inscrit l'année suivante à une formation diplômante ou qualifiante.

Le décrochage scolaire peut aussi être considéré comme un problème social, économique, territorial, et politique. Selon Bernard (2019), c'est un problème construit avec l'arrivée de deux normes, soit celle de la scolarité obligatoire, et la norme du diplôme. Bruno et ses collègues (Bruno et al., 2017) rapportent aussi que le décrochage devient un problème public dans des pays industrialisés qui vivent une situation de massification de l'enseignement et un enjeu quant au marché du travail. Ce sont donc certains contextes qui font du décrochage scolaire un problème public plutôt qu'un simple phénomène, ce qui fait aussi du décrochage une construction sociale, c'est-à-dire un problème construit par les normes, attentes et structures sociales.

Au Québec, peu d'écrits récents visent à mieux comprendre le décrochage scolaire comme constructions sociales. Certains écrits, comme ceux de Doray et ses collègues (2011) ou de Moulin et ses collègues (2014), présentent une interprétation de ces constructions et de leur évolution. Lessard et ses collègues (2007) présentent un inventaire des politiques éducatives et touchent le décrochage comme l'une des dimensions. Certains scientifiques s'intéressent à la dimension du territoire et du décrochage scolaire, tels que Perron et Veillette (2012) ou Gaudreault et ses collègues (2018). D'autres s'intéressent à la mobilisation intersectorielle et aux instances régionales de concertation (IRC), tels que Bernatchez (2018), Berthelet et Bourdon (2019) et Conroy (2018). Cependant, la majorité de ces textes ne couvrent pas la période de 2010 à aujourd'hui, et lorsque c'est le cas, ils n'offrent pas une perspective de l'évolution des constructions sociales du décrochage scolaire. De plus, aucune de ces perspectives ne couvre l'apport des dimensions de la mobilisation et de l'action au palier régional, en lien avec les constructions sociales du décrochage scolaire.

Comment se traduit l'évolution des constructions sociales du décrochage scolaire chez les jeunes qui fréquentent l'école secondaire au Québec, de 1960 à 2022 ? Telle est la question générale au cœur de ce projet de recherche. En voulant y répondre, l'objectif recherché est d'approfondir les connaissances sur les constructions sociales du décrochage scolaire de 1960 à 2022, selon la perspective de l'analyse des documents de politique du ministère de l'Éducation. L'atteinte de cet objectif passe par la réalisation de trois sous-objectifs, soit : 1) inventorier les documents de politique du Québec liés au décrochage scolaire des jeunes du secondaire ; 2) combler les lacunes de la connaissance des constructions sociales du décrochage scolaire du point de vue des documents de politique ; 3) présenter l'évolution des constructions sociales du décrochage scolaire des jeunes qui fréquentent l'école secondaire au Québec, de 1960 à 2022.

Ce mémoire compte cinq chapitres. Le premier chapitre, la problématique, campe l'évolution du décrochage scolaire par décennie de 1960 à 2000. Le deuxième chapitre, le cadre conceptuel, présente les concepts mobilisés et propose un schéma qui implique ces différents concepts. Le troisième chapitre porte sur l'aspect méthodologique de cette

recherche, et plus particulièrement sur la caractérisation de la recherche, les approches méthodologiques priorisées, le devis de recherche, la collecte, le traitement et l'interprétation des données ainsi que les forces et limites de la méthodologie. Le quatrième chapitre est celui de la présentation des résultats, en considérant la perspective de l'analyse des documents de politique, une perspective par décennie et une autre par thème. Quant au cinquième chapitre, il propose une discussion autour des résultats en s'appuyant sur les sous-objectifs initiaux : inventaire des politiques et évolution des constructions sociales (par sous-thème, par thème, et un regard porté sur les images communes). Finalement, la conclusion présente une synthèse de ce mémoire, tout en proposant des recommandations et des pistes de recherche.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Le problème qui nous préoccupe est celui du décrochage scolaire. Ce premier chapitre propose une introduction à ce phénomène.

Dans un premier temps, le décrochage scolaire est présenté comme étant à la fois un problème social, économique, politique, et territorial. La notion de constructions sociales en lien avec le décrochage scolaire est aussi évoquée. Dans un deuxième temps, les concepts de réussite scolaire et de réussite éducative sont introduits et différenciés. Dans un troisième temps, et par l'entremise des instances régionales de concertation pour la persévérance et la réussite scolaire, sont introduites les notions de mobilisation, de concertation et de territoire en lien avec le décrochage scolaire. Dans un quatrième temps, les données connues liées aux constructions sociales du décrochage scolaire sont présentées. En considérant chaque décennie, le contexte du rôle attendu de l'école, les documents de politique répertoriés et ce qui ressort en lien avec les constructions sociales du décrochage scolaire sont présentés. Dans un cinquième temps, il est question de l'état des lieux du décrochage scolaire au Québec. Ces cinq parties mises en commun orientent le problème et la question de recherche, qui forment les éléments de la sixième partie. Finalement, en septième partie, la pertinence scientifique et sociale de ce projet de recherche est évoquée.

1.1 LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE, UN PROBLÈME SOCIAL, ÉCONOMIQUE, POLITIQUE ET TERRITORIAL

Le décrochage scolaire est un phénomène multidimensionnel et multifactoriel complexe (Bruno et al., 2017; Janosz, 2000; Potvin, 2015). Le terme fait généralement

référence à un parcours scolaire inachevé, interrompu avant d'atteindre la finalité attendue, soit une qualification ou l'obtention d'un diplôme (Bernatchez, 2018). De manière opératoire, l'action de décrocher peut être définie comme le fait, pour un jeune, de ne pas avoir obtenu de diplôme ou de qualification lors de l'année d'observation et de ne pas être inscrit l'année suivante à une formation diplômante ou qualifiante (Ministère de l'Éducation du Québec, 2022).

Le Conseil permanent de la jeunesse (2002) présente cela comme un décrochage social. Selon Bernard (2013), le décrochage ne s'exprime pas uniquement dans l'acte de décrocher, mais aussi par des difficultés scolaires, des problèmes de comportement et d'attitude ou de l'absentéisme.

Plusieurs facteurs sont considérés comme pouvant augmenter le risque de décrochage scolaire, qu'il s'agisse de facteurs sociaux ou familiaux, scolaires ou individuels (Lessard et al., 2013). Sur la base de ces facteurs, des scientifiques tentent de prédire le décrochage scolaire grâce à des modèles comme celui, par exemple, proposé par Fortin, Marcotte, Diallo, Royer et Potvin (Lecocq et al., 2014; Lessard et al., 2013) ou encore grâce à des typologies comme celles notamment de Janosz et ses collègues ou de Fortin et ses collègues (Lecocq et al., 2014; Lessard et al., 2013). Cependant, les facteurs de risque associés au décrochage n'ont pas le même poids et ils n'interviennent pas de la même façon chez tous les jeunes ni dans tous les contextes (Lessard et al., 2013), ce qui rend la prédiction, tout comme l'intervention, difficiles (Bruno et al., 2017).

Quand il est question de décrochage scolaire, il est aussi question d'inégalités sociales, car elles sont au cœur du phénomène du décrochage scolaire : elles peuvent en constituer la cause, mais elles sont aussi ce que l'on cherche à éviter grâce à la diplomation (Tondreau et Robert, 2011). Les inégalités liées au genre, à la défavorisation, à la communauté culturelle d'appartenance, au programme réalisé et aux situations de handicap sont particulièrement liées au phénomène de décrochage scolaire (Lessard et al., 2007; Proulx et al., 2021; Tondreau et Robert, 2011).

Le décrochage scolaire est donc aussi un problème social (Moulin et al., 2014). Les facteurs de risque sociaux qui peuvent y conduire témoignent de l'échec des principes de justice sociale et d'égalité des chances (Moulin et al., 2014). La société échoue à soutenir le jeune jusqu'à la fin de son parcours scolaire, peu importe ses difficultés contextuelles. Ses effets sont aussi sociaux et débordent du domaine scolaire (Doray et al., 2011). Des problèmes sociaux importants sont associés au décrochage scolaire, tels que les difficultés liées à l'emploi, la pauvreté et la délinquance (Bernard, 2013; Bernatchez, 2018; Janosz, 2000; Lessard et al., 2013).

De plus, le décrochage scolaire est un problème économique et il est considéré comme une menace pour la prospérité (Moulin et al., 2014) et une avenue coûteuse pour l'ensemble de la société (Doray et al., 2011). Si l'éducation peut être vue comme un investissement dans une société (Carpentier, 2012), alors le décrochage scolaire est l'expression d'une absence de retour sur l'investissement initial (Bernatchez, 2018) et un indicateur de l'inefficacité du système (Doray et al., 2011). D'un autre côté, l'économie est aussi un facteur lié au décrochage scolaire. Par exemple, l'attraction du marché du travail peut favoriser l'acte de décrochage chez un individu (Banihashem et al., 2021). De plus, la situation économique d'une famille peut avoir un impact sur la scolarisation d'un enfant, et par ce fait alimenter les inégalités de classes sociales (Proulx et al., 2021; Tondreau et Robert, 2011).

Le décrochage scolaire est également un problème politique qui commande une action politique (Bernatchez, 2018), mais aussi un indicateur de l'efficacité des politiques éducatives (Bruno et al., 2017). Institutionnalisé au début des années 1990 (Moulin et al., 2014) dans la foulée des réformes à grande échelle (Carpentier, 2012) et de l'arrivée de la gestion axée sur les résultats (Bernatchez, 2018), le décrochage scolaire favorise la mobilisation des parties prenantes (Carpentier, 2012; Doray et al., 2011). Une intensification de l'institutionnalisation du décrochage scolaire se fait sentir au milieu des années 2000 (Doray et al., 2011).

Bernard (2013) propose une typologie des politiques de traitement du décrochage scolaire, soit les familles d'actions préventives structurelles, préventives spécifiques, réparatrices spécifiques et réparatrices structurelles. De leur côté, Berthelet et Bourdon (2019) proposent cinq logiques d'action dont chacune reflète des analyses et des lectures différentes sur les causes du décrochage et sur les façons de le contrer. Il s'agit des logiques de repérage, de soutien scolaire, d'offre parascolaire, d'orientation et d'exploration, et de soutien extrascolaire, cette dernière étant la plus présente au Québec (Berthet et Bourdon, 2019).

Si le décrochage scolaire est un problème social, économique et politique, c'est aussi un problème territorial. Ce n'est « pas strictement un problème scolaire ou familial, mais bien un phénomène complexe qui interpelle toute la société civile et constitue un enjeu de développement territorial » (Réseau des Instances régionales de concertation (IRC) sur la persévérance scolaire et la réussite éducative du Québec, 2017, p. 6). Le territoire comme paradigme lié au décrochage scolaire se compose de différents facteurs d'analyse tels que les facteurs géographiques, sociologiques, historiques, économiques, démographiques, et politiques (Perron et al., 2013). Il existe une disparité entre les territoires locaux ou régionaux quant à ces différents facteurs, ce que Perron et Veillette (2013) et Doray et ses collègues (2011) identifient comme une inégalité territoriale. L'action publique qui en résulte cherche donc à territorialiser les politiques éducatives (Broccolichi, 2007, cité dans Perron et al., 2013). Finalement, le décrochage scolaire est un problème qui nécessite une solution. Selon que la solution soit vue comme relevant du milieu scolaire, ou de la collectivité, on priorise une réussite scolaire ou une réussite éducative (Potvin et Pinard, 2010).

Or, toutes ces dimensions politiques, sociales, territoriales, économiques du décrochage scolaire constituent des constructions sociales. Comme le mentionnent Berger et Luckmann (2018), nos interactions sociales transforment les phénomènes autour de nous. Autrement dit, ce que le jeune pense de l'école et de lui-même, ce que l'école pense du jeune et d'elle-même, ce que nous pensons de l'école, sont des éléments qui sont construits par le jeune, l'école, et nous, et qui font partie du décrochage scolaire.

1.2 RÉUSSITE SCOLAIRE ET RÉUSSITE ÉDUCATIVE

La réussite scolaire se concentre essentiellement sur la mission de l'école : instruire, socialiser et qualifier les élèves (Potvin et Pinard, 2010). Elle fait appel majoritairement aux parties prenantes du milieu scolaire et elle cherche à favoriser les facteurs scolaires tels que le lien élève enseignante ou enseignant, le climat de la classe ou le rendement scolaire (Lessard et al., 2013; Potvin et Pinard, 2010). L'action liée à la réussite scolaire ne nie pas nécessairement la réussite éducative, mais elle tente de concentrer l'action du milieu sur les facteurs scolaires (Bruno et al., 2017; Potvin et Pinard, 2010). La réussite éducative vise le développement global des jeunes (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2016) et elle considère son action sur l'ensemble des facteurs personnels, scolaires, familiaux et sociaux (Lessard et al., 2013; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2016).

La réussite, qu'elle soit scolaire ou éducative, est une idée rassembleuse qui sert la mobilisation (Doray et al., 2011). La réussite éducative nécessite une mobilisation plus intersectorielle (Potvin et Pinard, 2010) : puisque le problème est multifactoriel, sa résolution passe par plusieurs réseaux de partenaires (Perron et al., 2013). Par la mobilisation, les parties prenantes à la lutte au décrochage scolaire coordonnent leur action publique (Moulin et al., 2014), quoique cette coordination soit fragile face aux contextes sociaux et politiques (Berthet et Bourdon, 2019). Cette mobilisation, lorsque territorialisée, permet de tenir compte des caractéristiques particulières d'un territoire donné (Perron et al., 2013).

1.3 LES INSTANCES RÉGIONALES DE CONCERTATION

Les instances régionales de concertation pour la persévérance scolaire et la réussite éducative (IRC) regroupent plusieurs dimensions du décrochage scolaire dans leur cadre

conceptuel, soit que le décrochage scolaire : 1) n'est pas subi, c'est un processus qui s'inscrit dans le temps et donc qui peut se prévenir ; 2) est coûteux et sa prévention constitue donc un investissement ; 3) est multifactoriel, donc sa prévention s'obtient par l'entremise de plusieurs facteurs et par la mobilisation d'un large éventail d'acteurs de différents secteurs (Bernatchez, 2018; Berthet et Bourdon, 2019; Partenaires pour la réussite éducative en Chaudière-Appalaches, 2021; Réseau québécois pour la réussite éducative, 2020) ; 4) est un enjeu politique qui nécessite la mobilisation et l'adhésion des décideurs et décideuses et du grand public ; 5) est finalement lié à des inégalités territoriales diverses (Partenaires pour la réussite éducative en Chaudière-Appalaches, 2021; Perron et al., 2013; Réseau québécois pour la réussite éducative, 2020).

Les IRC mobilisent, sensibilisent, portent des actions collectives et assurent un volet de recherche et de transfert des connaissances (Berthet et Bourdon, 2019; Partenaires pour la réussite éducative en Chaudière-Appalaches, 2021; Réseau québécois pour la réussite éducative, 2020). Elles constituent un instrument d'action publique (Bernatchez, 2018; Berthet et Bourdon, 2019), mais aussi ce que Carpentier (2012) présente comme une zone de décentralisation, un espace d'adaptation des politiques. Inspirées des théories de l'acteur réseau et de la sociologie de la traduction (Bilodeau et al., 2011), les IRC jouent un rôle de traduction entre les acteurs provenant de secteurs divers (Conroy, 2018; Partenaires pour la réussite éducative en Chaudière-Appalaches, 2021; Réseau québécois pour la réussite éducative, 2020) qui ne sont pas nécessairement liés au monde de l'éducation, mais qui sont appelés à jouer un rôle dans la lutte au décrochage scolaire.

1.4 LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE COMME CONSTRUCTIONS SOCIALES AU QUÉBEC

Si le décrochage scolaire correspond à un échec pour l'école québécoise, cela veut donc dire qu'il est lié à la réalisation du rôle et de la mission de cette école. Nous pouvons donc nous questionner sur les attentes de la société québécoise à cet égard depuis la Révolution

tranquille jusqu'à 2022. Aussi, comment ces attentes ont-elles contribué aux constructions sociales du décrochage scolaire ? Nous proposons un survol, par décennies, de la conception du rôle et de la mission de l'école, des principales politiques publiques liées au décrochage scolaire, ainsi que de leurs effets sur l'évolution des constructions sociales du décrochage scolaire.

1.4.1 Les années 1960 et l'enjeu de la sous-scolarisation des jeunes

Dans les années 1960, le Québec vit une Révolution tranquille porteuse de plusieurs grands changements, notamment en éducation. Ceux-ci sont nés d'une volonté de démocratiser l'éducation et de favoriser la réussite des élèves sur tout le territoire du Québec (Bernatchez, 2018; Conseil supérieur de l'éducation, 1988; Corbo et Gagnon, 2004; Lessard et al., 2008; Lorimier, 1988; Rocher, 2004).

1.4.1.1 L'éducation dans les années 1960

L'éducation concerne de plus en plus de gens : le Québec vit un *boom* démographique important et voit passer son nombre total d'élèves réguliers de 660 000 en 1945 à 1 350 000 en 1962 (Audet, 1969; Dufour, 2004). En 1943, la Loi de l'instruction obligatoire confirme l'obligation, pour les jeunes de 6 à 14 ans, d'être scolarisés (Corbo, 2002; Corbo et Gagnon, 2004). Le taux de scolarisation du Québec est alors inférieur à la moyenne canadienne (Corbo, 2002; Corbo et Gagnon, 2004). Si certains et certaines attestent de leur satisfaction quant au système d'éducation du Québec d'alors (Audet, 1969; Corbo, 2002), un débat fait toutefois rage au sein de la société québécoise lors de cette période et l'éducation est pointée du doigt avec force (Audet, 1969; Corbo, 2002; Corbo et Gagnon, 2004; Dufour, 2004).

En 1960, le Québec jouit d'une bonne prospérité économique et il connaît un grand mouvement d'industrialisation, source d'un important besoin de main-d'œuvre (Proulx et al.,

2021; Tondreau et Robert, 2011). L'industrialisation du Québec a donc comme corollaire son urbanisation (Proulx et al., 2021), soit le déplacement de la population habitant en milieu rural vers les villes, afin d'accéder aux emplois disponibles (Proulx et al., 2021). Entre 1871 et 1961, le taux de population vivant en milieu urbain passe de 22,8 % à 74,3 %, alors qu'en milieu rural, le taux de main-d'œuvre en agriculture passe de 47,1 % à 6,9 % durant la même période (Proulx et al., 2021).

Malgré un développement économique et territorial avantageux, la jeunesse québécoise est sous-scolarisée (Monchatre, 2012) : ces développements nécessitent une main-d'œuvre qualifiée et les jeunes rejoignent le marché du travail sans avoir terminé leur parcours scolaire (Dufour, 2004). Au lendemain de la Deuxième Guerre mondiale, la proportion de jeunes qui atteignent la 7^e année est sous le seuil des 50 %, le quart des jeunes francophones atteignent la 8^e année et 2 % la 12^e année (Dufour, 2004). Ces indicateurs sont nettement supérieurs pour les jeunes anglophones, soit respectivement 80 % pour la 8^e année et 7 % pour la 12^e année (Dufour, 2004). Une disparité semblable existe aussi entre jeunes catholiques et jeunes protestants : en 1958, 13 % des jeunes franco-catholiques atteignent la 11^e année alors que 36 % des jeunes anglo-protestants l'atteignent aussi (Corbo, 2002). Finalement, l'éducation n'est pas offerte également aux jeunes hommes et aux jeunes femmes : les femmes sont très majoritairement représentées dans les écoles ménagères (Corbo, 2002; Dufour, 2004), elles sont sous-représentées en formation postsecondaire et aux études supérieures (Dufour, 2004). Alors que 90 établissements d'études supérieures s'adressent aux hommes à la fin des années 1950, seulement 23 s'adressent aux femmes (Dufour, 2004).

Cette sous-scolarisation de la jeunesse québécoise a pour effet de limiter leur capacité à accéder au marché du travail (Proulx et al., 2021). Ils ne peuvent accéder aux emplois qui leur assureraient une meilleure rémunération, car ils ne présentent pas les qualifications requises (Proulx et al., 2021). Les familles pauvres ont plus de difficulté à maintenir leurs enfants à l'école (Tondreau et Robert, 2011) et ces mêmes enfants ont de la difficulté à accéder à un emploi qui leur permet d'assumer la scolarité de leurs enfants. Ces mêmes familles, lorsqu'éloignées des plus grandes municipalités, vivent une contrainte

supplémentaire : fréquenter l'institution d'études supérieures commande l'exil des jeunes, même si certains établissements sont situés en région éloignée (Dufour, 2004). Pourtant, le marché du travail a un besoin grandissant de main-d'œuvre et pour répondre aux exigences de l'industrialisation, le Québec doit pouvoir qualifier cette main-d'œuvre (Tondreau et Robert, 2011). Dans ces contextes, l'État est appelé à jouer de plus en plus un rôle de régulateur en intervenant pour résoudre les problèmes sociaux engendrés par ces phénomènes (Proulx et al., 2021).

Ce sont donc ces contextes, ainsi que la volonté de compenser les inégalités territoriales, linguistiques, de sexe et de confession religieuse, qui sont le terreau fertile des grands changements en éducation au Québec (Corbo et Gagnon, 2004; Dufour, 2004; LeVasseur, 2016; Rocher, 2004). Ces changements sont marqués par l'idée que « le système d'éducation doit offrir à chacun ou à chacune la formation convenant le mieux à ses aptitudes et à ses besoins et à tous et à toutes, l'atteinte du plus haut niveau de formation générale et professionnelle compatible avec leurs aptitudes individuelles » (Corbo et Gagnon, 2004, par. 19).

1.4.1.2 Dimension politique : le Rapport Parent

Au Québec, il y a un avant et un après le Rapport Parent. En 2004, Guy Rocher, acteur important de la commission d'enquête et coauteur du rapport, affirme, en référence aux objectifs de la commission, que « jamais auparavant aucune civilisation ne s'était donné un tel objectif » (Rocher, 2004, p. 19). C'est dire l'importance donnée à cette démarche, au Rapport, ainsi qu'aux changements qui suivent.

L'école telle que vue par la commission Parent, dépositaire du rapport du même nom, a pour rôle d'« assurer l'égalité des chances, permettre à chaque enfant d'aller au maximum de ses possibilités, assurer la préparation à la vie » (Proulx et al., 2021, p. 104). L'école est

fondée sur un droit *a priori* à l'éducation, « le droit de chacun à la meilleure éducation possible » (Rocher, 2004, p. 9).

Ici, l'éducation n'est pas en opposition avec les besoins de la société. Au contraire, le rapport Parent reconnaît que la société a des attentes envers l'école et que celle-ci a un rôle à jouer dans le développement économique du Québec (Tondreau et Robert, 2011). Le slogan « Qui s'instruit s'enrichit » illustre la théorie du capital humain voulant que, du point de vue de l'économie, l'éducation ne soit pas une dépense, mais un investissement (Tondreau et Robert, 2011). L'école est à l'écoute des besoins de la société et elle y contribue en formant des citoyens et citoyennes de talent (Proulx et al., 2021; Tondreau et Robert, 2011).

Pour répondre à ces différents besoins, les humanités des collèges classiques ne suffisent pas, il faut aussi s'attarder aux différents savoirs scientifiques (Corbo et Gagnon, 2004; Proulx et al., 2021; Rocher, 2004; Tondreau et Robert, 2011) qui permettent au Québec de relever les défis du futur (Corbo et Gagnon, 2004).

Cette école cherche donc à permettre l'égalité des chances (Corbo, 2002; Lessard et al., 2007; Tondreau et Robert, 2011) et à favoriser la justice sociale (Conseil supérieur de l'éducation, 1988; Gouvernement du Québec, 1966; Lessard et al., 2008). Elle vise à donner à chaque jeune, peu importe sa classe sociale, son sexe ou sa langue maternelle, l'opportunité d'accéder à un futur qu'il contribue à façonner (Tondreau et Robert, 2011).

Pour réaliser cette école, cette démocratisation à la grandeur du Québec que Guy Rocher qualifie en 2004 de « projet qui, sans doute, tient de l'utopie, comme la démocratie elle-même, mais qui doit sans cesse servir d'inspiration à tous les réformateurs » (Rocher, 2004, p. 19), l'État doit jouer un rôle prépondérant (Corbo et Gagnon, 2004; Proulx et al., 2021).

1.4.1.3 À propos du décrochage scolaire dans les années 1960

Le terme « décrochage scolaire » n'est pas présent dans les textes gouvernementaux avant le début des années 1990, mais la période 1960-1990 permet d'en poser progressivement les assises. Selon Bernard (2013), le décrochage scolaire à cette époque est défini comme la non-poursuite de la scolarisation.

La persévérance scolaire est considérée comme le pendant de l'abandon des études (Moulin et al., 2014). Selon Perron et Veillette (2012), le concept de persévérance scolaire est introduit au Québec au milieu des années 1950 et il se réfère à la « poursuite d'un programme d'études en vue de l'obtention d'une reconnaissance des acquis » (p. 2). Toutefois, les auteurs qui analysent les différents textes gouvernementaux n'en font pas mention.

1.4.2 Les années 1970 et la préoccupation de la qualité de l'éducation

Les années 1970 voient une transition entre la préoccupation de l'accès à l'éducation, au cœur de la réforme des années 1960, vers une préoccupation de la qualité de l'éducation. Le décrochage scolaire n'est pas formellement évoqué, c'est le terme abandon qui est alors priorisé.

1.4.2.1 L'éducation dans les années 1970

Assez tôt dans les années 1970, plusieurs critiques fusent face aux résultats de la réforme en éducation. Il existe un climat de tension entre la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) et les associations étudiantes (Tondreau et Robert, 2011) et l'on exprime un doute sur la capacité de l'éducation de jouer un rôle réel dans la mobilité sociale et dans le développement économique et social (Tondreau et Robert, 2011).

Ces arguments sont fortement influencés par la théorie de la reproduction sociale (Tondreau et Robert, 2011), laquelle considère que l'école est instrumentalisée au service et au profit de la classe dominante (Tondreau et Robert, 2011). On reproche aussi au système d'éducation d'improviser son développement, de faire des expériences sans chercher à reproduire celles-ci (Lorimier, 1988; Proulx et al., 2021).

1.4.2.2 Dimension politique : les livres vert, orange et blanc

Ce qu'est et ce que fait l'école s'expriment au travers trois principaux textes gouvernementaux de cette époque : le livre vert (1977), le livre orange (1979) et le livre blanc (1982). Bien que le livre blanc soit publié après les années 1970, il s'inscrit dans une suite logique des deux premiers et il est donc présenté à la suite de ceux-ci.

En 1977, dans son *Livre vert*, le ministère de l'Éducation indique que « les choses ne tournent pas rond dans l'école publique » (Ministère de l'Éducation du Québec, 1977, p. 9). On analyse que lors des années précédentes, on se soucie surtout de la disponibilité de bâtiments (Ministère de l'Éducation du Québec, 1977) et que l'heure est à la réflexion sur la qualité de l'éducation offerte au sein de ces bâtiments (Proulx et al., 2021). Le milieu de l'enseignement se radicalise (Tondreau et Robert, 2011) et les dialogues autour du projet sociétal de ce que doit être l'école avivent des tensions (Proulx et al., 2021).

L'école, selon le *Livre vert*, est relativement semblable à celle proposée dans le rapport Parent (Proulx et al., 2021). Une nouveauté d'importance à noter est la dimension de l'apport de la communauté, du rapprochement de l'école avec sa communauté, de l'école comme partie prenante de son milieu (Proulx et al., 2021). Deux années plus tard, en 1979, le *Livre orange* présente des rôles et fonctions très similaires de l'école (Proulx et al., 2021), mais apporte un élément nouveau : l'établissement d'objectifs et l'intention de mesurer l'atteinte de ces objectifs (Proulx et al., 2021). Peu de temps après, en 1982, le gouvernement publie un *Livre blanc* afin de « pousser plus en avant la réforme de l'école » (Proulx et al., 2021).

On y fait mention de la responsabilité de l'État dans la qualité de l'éducation (Lorimier, 1988), mais aussi du lien entre milieux défavorisés et abandon scolaire (Lorimier, 1988).

Ainsi, à travers trois textes gouvernementaux, nous entrevoyons une progression vers un souci de la qualité de l'éducation, vers un rôle prépondérant de l'État dans cette qualité et vers l'ancrage local de l'école au sein de la communauté. Nous constatons aussi que les notions d'égalité des chances et de justice sociale sont toujours présentes dans les rôles et fonctions de l'école.

Toutefois, la CEQ s'oppose (Tondreau et Robert, 2011) : pour la Centrale, l'école à elle seule ne peut permettre l'égalité des chances, elle ne fait que reproduire les inégalités (Proulx et al., 2021; Tondreau et Robert, 2011).

1.4.2.3 À propos du décrochage scolaire dans les années 1970

Dans la décennie 1970, le souhait de mesurer l'atteinte d'objectifs en éducation est évoqué. De plus, des définitions, des indicateurs et des données se développent pendant toute la période.

Toutefois, le terme décrochage scolaire n'est toujours pas présent. Dans les enquêtes de l'époque, on utilise le terme *drop-out*, associé au fait de quitter l'école avant d'obtenir un diplôme, sans être inscrit l'année suivante (Monier, 1973, cité dans Doray et al., 2011).

C'est le terme d'abandon des études qui est utilisé, autant dans les enquêtes (Doray et al., 2011; Moulin et al., 2014) que dans les textes gouvernementaux dans lesquels on s'inquiète du nombre de jeunes qui abandonnent leurs études (Doray et al., 2011), ainsi que de l'abandon des études des jeunes en situation de vulnérabilité (Lorimier, 1988). Selon Violette (1991), citée par Fortin et Picard (1999, p. 360), « le jeune est inscrit au secteur des jeunes au début de l'année scolaire, ne l'est plus l'année suivante, n'est pas titulaire d'un diplôme d'études secondaires et réside toujours au Québec l'année suivante (les

déménagements et les décès ne sont pas inclus dans cette définition) ». Ainsi, si le terme décrochage scolaire ne s'inscrit pas comme tel dans les années 1970, la réalité à laquelle il réfère demeure très présente.

1.4.3 Les années 1980 et la préoccupation de la formation des adultes en temps de crise économique

Les années 1980 sont plutôt marquées par une crise économique importante qui a mis en lumière l'importance de la formation des adultes. La formation professionnelle est particulièrement présente pendant cette décennie.

1.4.3.1 L'éducation dans les années 1980

Au début des années 1980, la récession touche un grand nombre de pays et cette crise économique s'accompagne d'une crise de l'emploi et d'une augmentation du taux de chômage (Lessard et al., 2007; Lorimier, 1988; Moulin et al., 2014; Rocher, 2004; Tondreau et Robert, 2011). Dans ce contexte, les entreprises sont de plus en plus exigeantes quant à la formation de leur personnel (Lessard et al., 2007). L'obtention d'un diplôme n'est plus garante de l'obtention d'un emploi (Doray et al., 2011) et certains jeunes tentent de cumuler les formations dans l'espoir de satisfaire à ces exigences et de se démarquer (Tondreau et Robert, 2011).

La crise économique et ses effets sur l'emploi font douter de la capacité de l'éducation d'être un levier au développement économique (Tondreau et Robert, 2011). L'école ne réussit pas à assurer la réussite de tous les élèves (Tondreau et Robert, 2011) et, plutôt que de s'inscrire comme un levier à la mobilité sociale, elle favorise la reproduction des inégalités (Doray et Groleau, 2018; Tondreau et Robert, 2011). Les thèmes de l'excellence en éducation

et de la douance sont présents pendant cette période, et l'intérêt pour l'école privée est grandissant (Tondreau et Robert, 2011).

Tondreau et Robert (2011) présentent cette période comme celle qui voit croître la popularité des discours néolibéraux et néoconservateurs, basés sur l'individu et sur les valeurs traditionnelles. L'égalité des chances et la justice sociale sont des idéaux dépassés, jugés risibles (Tondreau et Robert, 2011).

1.4.3.2 Dimension politique : de la commission Jean à la Loi sur l'instruction publique

Les préoccupations autour de la formation des adultes sont présentes dans les années 1980. En 1980, la commission Jean, ou Commission d'étude sur la formation des adultes, est créée. Celle-ci dépose ses recommandations afin de favoriser le développement du plein potentiel des personnes (Ministère de l'Éducation, 2007).

En 1984, Camille Laurin, ministre de l'Éducation et député élu sous la bannière du Parti Québécois, présente le document *Un projet d'éducation permanente, Énoncé de politique et plan d'action*, dans lequel il pointe l'importance de la formation qualifiante et l'importance de tenir compte des besoins collectifs comme des besoins individuels (Ministère de l'Éducation, 2007).

Les réflexions sur la qualité de l'éducation, amorcées dans les années 1970, se poursuivent dans les années 1980. Le thème est central lors des rencontres pour les États généraux sur la qualité de l'éducation (Lorimier, 1988) tenues en avril 1986 sous l'égide de la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec.

Quelques mois plus tard, en décembre 1986, Claude Ryan, alors ministre de l'Éducation sous un gouvernement libéral, annonce les changements relatifs à une réforme majeure pour la formation professionnelle. Le ministre y présente un constat d'inadéquation entre la formation et l'emploi (Doray et al., 2011). Le Plan de relance de la formation

professionnelle cherche à rendre la main-d'œuvre québécoise plus compétitive (Lessard et al., 2007). Il cherche aussi à rendre la formation professionnelle plus attractive pour les jeunes qui quittent le système d'éducation sans diplôme vers le marché du travail, ou qui poursuivent leurs études, mais se butent à l'échec aux études supérieures (MEQ, 1986). Le ministre annonce alors que le diplôme d'études secondaires n'est pas obligatoire pour accéder à la formation professionnelle : un jeune de 16 ans ayant réussi ses matières de base de secondaire 4 y a accès (Lessard et al., 2007; Proulx et al., 2021). De plus, un cheminement particulier est aménagé pour les jeunes qui ne peuvent pas réussir les matières de base de secondaire 4 (Lessard et al., 2007; Proulx et al., 2021).

En 1988, le même gouvernement libéral révisé la *Loi sur l'instruction publique* (LIP). Au regard de celle-ci, l'école a pour mission d'« assurer la formation de l'élève » et de « collaborer au développement social et culturel de la communauté » (art. 36, cité dans Proulx et al., 2021, p. 111). Encore en 2024, elle présente les fonctions, devoirs et responsabilités des différentes parties prenantes face à l'éducation au Québec : gouvernement, ministère de l'Éducation, centres de services scolaires, écoles, etc. À son adoption en 1988, la LIP confirme la création des centres d'éducation des adultes, le choix de l'enseignement religieux (catholique ou protestant) ou non religieux, ainsi que la nécessité, pour l'école, de se doter d'une structure et d'un projet éducatif (Proulx et al., 2021).

1.4.3.3 À propos du décrochage scolaire dans les années 1980

En 1982, dans le cadre des travaux de la commission Jean, le ministère de l'Éducation exprime sa préoccupation quant aux jeunes qui quittent l'école sans diplôme :

Plus de 30 % des sortants de l'école secondaire quittent le système scolaire sans avoir obtenu leur diplôme de fin d'études et sans être suffisamment préparés à affronter les défis de la vie active et du marché du travail. Environ 60 % des jeunes quittent le système scolaire sans formation professionnelle spécialisée, alors que le système d'apprentissage en industrie est pourtant très peu développé au Québec (Ministère de l'Éducation, 1982, p. 17, cité dans Doray et al., 2011, p. 206).

La période 1960-1980 voit une transition d'une norme à une autre quant à la scolarisation des jeunes. L'augmentation de l'effectif scolaire et de l'âge de fréquentation obligatoire à 16 ans (Moulin et al., 2014) contribue à asseoir, dans un premier temps, une norme de fréquentation de l'enseignement secondaire pour tous (Bernard, 2013; Moulin et al., 2014).

Progressivement, cette norme est toutefois supplantée par celle de l'obtention d'un diplôme d'études secondaires comme assise à un cheminement professionnel réussi (Moulin et al., 2014). Cette nouvelle norme joue un rôle important dans le développement de la lutte au décrochage scolaire, tel que nous l'abordons à la dernière section de ce chapitre.

Cependant, cette réussite quant à l'accessibilité s'accompagne d'autres réflexions collectives sur l'école, ce qu'elle est, et par extension, ce qu'elle doit avoir comme effet. C'est autour de ces réflexions que se construit graduellement le problème du décrochage scolaire. Petit à petit, le décrochage, comme terme et comme enjeu, fait sa place pendant les années 1980, une place qui est rapidement consolidée au début des années 1990.

1.4.4 Les années 1990 et la lutte contre le décrochage scolaire

Si la décennie 1980 est marquée par la crise économique, les années 1990 sont particulièrement marquées par l'idée de lutter contre le décrochage scolaire. Le thème est d'ailleurs au cœur des politiques publiques de cette décennie. C'est aussi à cette période que s'amorcent d'importants changements au sein du gouvernement avec l'arrivée de la gestion axée sur les résultats.

1.4.4.1 L'éducation dans les années 1990

Dans les années 1990, l'intérêt du gouvernement pour les réformes à grande échelle (Carpentier, 2012) et l'obligation de la gestion axée sur les résultats (GAR) (Brassard et al., 2013; Carpentier, 2012) entraînent des répercussions sur les constructions sociales du décrochage scolaire. L'éducation est vue comme une réponse à plusieurs enjeux sociétaux (Carpentier, 2012) et elle n'est pas uniquement un objectif à atteindre, mais une solution à offrir. Ces grandes réformes favorisent la mobilisation des parties prenantes et elles prétendent leur offrir un plus grand pouvoir d'agir, en contrepartie d'une plus grande reddition de comptes (Carpentier, 2012).

La gestion axée sur les résultats s'implante au sein de l'appareillage gouvernemental, en éducation tout comme au sein d'autres ministères (Brassard et al., 2013). Bien que son institutionnalisation ne soit consacrée qu'en 2000 avec l'adoption de la *Loi sur l'administration publique* (Brassard et al., 2013), l'idée de l'imputabilité politico-administrative est bien présente dans les années 1990 (Facal et Mazouz, 2013). L'État est plus soucieux d'être efficace et la GAR nécessite de rendre des comptes à la communauté sur les résultats obtenus (Proulx et al., 2021). Ainsi, la variation quant au décrochage scolaire devient un témoin de cette efficacité (Bruno et al., 2017; Doray et al., 2011; Proulx et al., 2021). Tout comme les grandes réformes, la GAR favorise la mobilisation autour d'un même enjeu. Par son entremise, écoles et commissions scolaires doivent tenir compte des orientations du ministère de l'Éducation, et les écoles doivent considérer le plan stratégique de leur commission scolaire (Proulx et al., 2021).

1.4.4.2 Dimension politique : le décrochage scolaire au cœur des politiques éducatives

En 1991, le ministère de l'Éducation publie une série de documents présentant des synthèses, des données et des analyses à propos de l'abandon des études et du décrochage, et

annonce déjà l'arrivée prochaine de certaines actions (Doray et al., 2011). En 1992, dans le plan d'action *Chacun ses devoirs*, le ministre libéral Michel Pagé présente ces actions (Lessard et al., 2007; Moulin et al., 2014). La lutte au décrochage scolaire y est définie comme un enjeu public important et préoccupant (Moulin et al., 2014). Un objectif quantitatif est proposé pour une première fois, soit d'atteindre 80 % de jeunes de moins de 20 ans qui obtiennent un diplôme avant l'âge de 20 ans, le taux réel est alors de 65 % (Lessard et al., 2007). Certaines dimensions du décrochage scolaire y sont particulièrement présentes, telles que la nécessité de raccrocher les jeunes qui ont quitté l'école sans leur diplôme (Doray et al., 2011; Lessard et al., 2007), la notion de différenciation des leviers financiers en fonction du ratio d'élèves à risque (Lessard et al., 2007), le lien avec les milieux de vie (Doray et al., 2011) ainsi que la notion de prévention dès le plus jeune âge (Doray et al., 2011).

En 1993, le document de réflexion *Faire avancer l'école*, publié sous l'égide de la ministre libérale Lucienne Robillard, met un accent particulier sur la qualité de la réussite (Lessard et al., 2007). Ce thème est repris dans le rapport *Préparer les jeunes au 21^e siècle*, en 1994, alors qu'un groupe de travail a le mandat de proposer au ministre de l'Éducation Jacques Chagnon des éléments de réflexion sur les profils de formation au primaire et au secondaire. On y insiste aussi sur les changements à venir et sur la nécessité d'une éducation de qualité, adaptée aux besoins (Lessard et al., 2007), reprenant ainsi une trame similaire à celle proposée dans le Rapport Parent.

La mobilisation autour du décrochage scolaire et de la réussite est à l'origine de la tenue des États généraux sur l'éducation, en 1996 (Proulx et al., 2021), alors que Pauline Marois est ministre de l'Éducation. L'objectif de diplomation avant l'âge de 20 ans est bonifié à 85 % (Lessard et al., 2007), et la réussite, visée pour tous les jeunes (Bernatchez, 2018; Lessard et al., 2007), est définie comme « une qualification permettant à 100 % des jeunes de s'insérer professionnellement et socialement » (Lessard et al., 2007, p. 11). Les États généraux marquent un retour aux idéaux de la Révolution tranquille, à la démocratisation de l'éducation, à l'établissement d'un projet collectif (Bernatchez, 2018; Lessard et al., 2007; Proulx et al., 2021; Tondreau et Robert, 2011). Toutefois, l'école délaisse sa finalité générale

qu'est l'épanouissement de la personne pour se concentrer sur sa mission : instruire, socialiser, et qualifier (Proulx et al., 2021).

Le plan d'action ministériel faisant suite aux États généraux sur l'éducation est intitulé *Prendre le virage du succès*, lequel s'accompagne de l'énoncé de politique éducative *L'École, tout un programme* (Doray et al., 2011). La réussite pour tous, la qualité de l'éducation, la décentralisation (Lessard et al., 2007) et la régionalisation (Berthet et Bourdon, 2019), des thèmes liés à la lutte au décrochage scolaire, y sont présentées. En 1999, la politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle *Une école adaptée à tous ses élèves* est publiée, elle aussi sous l'égide de *Prendre le virage du succès* (Lessard et al., 2007). Il s'agit d'une politique de l'adaptation scolaire dans laquelle la prévention et l'agir tôt sont mis de l'avant.

1.4.4.3 À propos du décrochage scolaire dans les années 1990

Les années 1990 voient la consécration du terme de décrochage scolaire (Doray et al., 2011). Le début de cette décennie est d'ailleurs l'une des deux périodes où la représentation du décrochage scolaire est particulièrement présente (Moulin et al., 2014). À partir des années 1990, se construit une norme sociale très forte, soit celle de l'accès direct à l'emploi par l'entremise de la diplomation (Bernard, 2013; Bernatchez, 2018; Doray et al., 2011) et le décrochage scolaire est considéré comme socialement inacceptable et extrêmement coûteux (Doray et al., 2011). Ce n'est pas la donnée qui permet d'identifier la problématique du décrochage (Doray et al., 2011) ; c'est plutôt cette forte norme sociale qui dicte l'importance d'agir (Bernatchez, 2018; Doray et al., 2011) et qui alimente le développement d'indicateurs liés au décrochage (Doray et al., 2011; Moulin et al., 2014). Avec la tenue des États généraux sur l'éducation de 1996, l'enjeu de l'accès à l'éducation, présent dans les années 1960, 1970 et 1980, s'estompe pour laisser place à l'enjeu de l'accès au diplôme (Bernatchez, 2018).

Le décrochage scolaire est un enjeu qui fait se mobiliser et se concerter les différentes parties prenantes pendant ces années (Berthet et Bourdon, 2019; Doray et al., 2011), qui structure les débats publics (Moulin et al., 2014) et qui favorise l'ouverture sur la communauté (Lessard et al., 2007). C'est d'ailleurs en 1996, dans la foulée des États généraux sur l'éducation et de la première période de foisonnement autour du décrochage scolaire (Moulin et al., 2014) qu'est mise sur pieds la première IRC au Québec, le Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire Saguenay Lac-Saint-Jean (CREPAS).

1.4.5 Les années 2000 et 2010 et la mobilisation en faveur de la réussite

Dans les années 2000, le décrochage scolaire est toujours présent, mais on observe une montée du thème de la réussite. C'est aussi dans les années 2000 que les préoccupations liées à la mobilisation et à la territorialisation de l'action sont en croissance.

1.4.5.1 L'éducation dans les années 2000 et 2010

La deuxième période où la représentation du décrochage scolaire est particulièrement présente se situe dans la deuxième moitié de la décennie 2000 (Moulin et al., 2014). Deux éléments se croisent au cours de cette période : la poursuite de l'État sur sa lancée en faveur de la gestion axée sur les résultats et du nouveau management public (Bernatchez, 2018; Moulin et al., 2014) ainsi que l'augmentation considérable de la mobilisation en lien avec le décrochage scolaire (Berthet et Bourdon, 2019). Cette mobilisation voit naître des actions intersectorielles telles que les Grandes rencontres pour la persévérance scolaire et les Journées de la persévérance scolaire, ainsi que de nouvelles parties prenantes telles que la société civile et les élus municipaux (Berthet et Bourdon, 2019).

La territorialisation et la régionalisation connaissent une poussée importante au milieu de la décennie 2000, mais subissent une contraction tout aussi importante au milieu de la

décennie 2010 (Berthet et Bourdon, 2019). La sociogéographie des parcours scolaires permet une analyse différenciée des indicateurs en fonction de plusieurs échelles de territoire (Perron et Veillette, 2012), une tendance qui marque ces deux décennies, jusque dans les publications du ministère de l'Éducation.

1.4.5.2 Dimension politique : le décrochage scolaire au cœur des politiques éducatives

En 2002, le ministère de l'Éducation présente *Agir autrement*, une stratégie d'intervention en faveur des jeunes de milieux défavorisés (Bernatchez, 2018). Inscrite dans la perspective d'égalité des chances, on y intègre les élèves en situation de handicaps et l'on se préoccupe des écoles situées en milieux défavorisés (Bernatchez, 2018). On y reprend la cible de 80 % de diplomation chez les jeunes de moins de 20 ans, mais surtout on y intègre la notion de qualification en plus de celle de diplomation, pour les métiers semi-spécialisés et les parcours de préparation au marché du travail (Bernatchez, 2018).

En 2003, le gouvernement du Québec se dote d'un plan d'action appelé *Horizon 2005* duquel découle le plan d'action du ministère de l'Éducation *Horizon 2005 Une école secondaire transformée*. La lutte au décrochage scolaire est au cœur du plan d'action, et elle est présentée comme une responsabilité collective (Lessard et al., 2007). Contrairement aux années 1980 et 1990, la qualité de l'école n'est pas remise en doute, mais le décrochage est tout de même présent (Lessard et al., 2007).

Puis en 2009 est publiée la stratégie *L'École j'y tiens* (Bernatchez, 2018; Berthet et Bourdon, 2019; Moulin et al., 2014). La stratégie est fortement inspirée par le rapport *Savoir pour pouvoir* (Moulin et al., 2014), publié la même année par le Groupe d'action pour la persévérance scolaire (GRPS) et prônant la mobilisation, la concertation, l'intersectorialité, et mettant de l'avant les IRC comme levier à la lutte au décrochage scolaire (Bernatchez, 2018; Berthet et Bourdon, 2019; Doray et al., 2011). Dans *L'École j'y tiens*, l'augmentation du taux de diplomation passe par une école qui collabore avec sa communauté.

Ce n'est qu'en 2017 qu'est publiée la politique éducative liée à la lutte au décrochage scolaire, soit la *Politique de la réussite éducative : Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Celle-ci propose une bonification de la cible, soit 90 % de jeunes qui ont leur diplôme avant l'âge de 20 ans, à l'horizon 2030 (Gaudreault et al., 2018). Les IRC y sont inscrits comme partenaires de mise en œuvre (Réseau des Instances régionales de concertation (IRC) sur la persévérance scolaire et la réussite éducative du Québec, 2017). Finalement, en 2021, le ministère de l'Éducation publie le *Plan de relance pour la réussite éducative : l'éducation au-delà de la pandémie*.

C'est aussi dans la décennie 2000 que sont rendues publiques les premières politiques intersectorielles liées au décrochage scolaire. En 2003, le ministère de la Santé et des Services sociaux et le ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport publient *École en santé*, faisant ainsi un pont entre la réussite éducative et la santé des jeunes (Lessard et al., 2007). Les stratégies d'action jeunesse sont publiées par le gouvernement du Québec, portées par le Secrétariat à la Jeunesse, et constituent des plans intersectoriels en faveur de la jeunesse. Celles de 2006-2009 et de 2009-2014 sont particulièrement axées sur le décrochage scolaire (Lessard et al., 2007).

1.4.5.3 À propos du décrochage scolaire dans les années 2000 et 2010

La conception du décrochage comme un enjeu complexe multifactoriel qui interpelle des acteurs de milieux différents est présente et contribue à légitimer l'action des IRC (Bernatchez, 2018). Ces années voient le passage d'un paradigme du jeune qui décroche et de ses facteurs individuels, à l'analyse de l'environnement et du contexte comme facteurs de risque ou de protection (Bruno et al., 2017). La lutte au décrochage scolaire est perçue comme un investissement et une contribution au développement économique, et non une dépense (Doray et al., 2011). On passe de la lutte contre l'échec scolaire au soutien à la persévérance

et à la réussite (Berthet et Bourdon, 2019). En 2009, le terme « société civile » est utilisé en lien avec la lutte au décrochage scolaire, dans *Savoir pour pouvoir* (Doray et al., 2011).

Le décrochage étant multifactoriel, il nécessite une mobilisation d'acteurs intersectoriels et cela se traduit entre autres par l'inscription du décrochage et de la réussite des jeunes dans des politiques publiques qui ne sont pas strictement du domaine de l'éducation.

Enjeu lié à des inégalités territoriales (Gaudreault et al., 2018; Perron et Veillette, 2012), le décrochage scolaire s'ancre dans des démarches régionales concertées. D'ailleurs, à compter de la moitié de la décennie 2000 (Bernatchez, 2018; Berthet et Bourdon, 2019), les IRC connaissent un essor, notamment en lien avec la *Stratégie d'action jeunesse 2009-2014* (Berthet et Bourdon, 2019; Conroy, 2018) et avec la stratégie *L'École, j'y tiens* (Bernatchez, 2018; Berthet et Bourdon, 2019). Toutefois, un mouvement de dérégionalisation s'amorce en 2015 par le gouvernement, en faveur d'un mouvement plus axé sur l'échelle de la municipalité régionale de comté (MRC) (Berthet et Bourdon, 2019).

Malgré ce mouvement, la mobilisation et la concertation intersectorielle et l'échelle régionale sont toujours présentes dans les politiques publiques récentes liées au décrochage scolaire, soit la *Politique de la réussite éducative* de 2017 (Bernatchez, 2018) et le *Plan de relance de la réussite éducative* de 2021. Les IRC y sont associées.

Pendant cette période de 20 ans, des acteurs se démarquent particulièrement dans la construction sociale du décrochage scolaire (Moulin et al., 2014). Le chercheur Michel Perron est un agent de liaison entre le milieu de la recherche et le milieu des affaires (Moulin et al., 2014). Le banquier Jacques Ménard favorise la tenue et la mobilisation d'un chantier national sur la persévérance scolaire (Bernatchez, 2018), ainsi que l'organisation *Réunir réussir*, un partenariat entre la Fondation Lucie et André Chagnon et le Secrétariat à la jeunesse (Berthet et Bourdon, 2019).

1.5 L'ÉTAT DES LIEUX DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE AU QUÉBEC

En portant un regard rétrospectif, le Québec réussit bel et bien à améliorer l'accessibilité de l'éducation, car le niveau de scolarisation augmente indéniablement entre 1960 et la fin des années 1980 (Conseil supérieur de l'éducation, 1988; Ministère de l'Éducation du Québec, 1977; Proulx et al., 2021; Rocher, 2004). Mais la situation liée à l'abandon des études et au décrochage scolaire s'améliore-t-elle ? Les données historiques tendent à présenter une diminution du taux d'abandon des études, ainsi qu'une augmentation du taux de diplomation (Moulin et al., 2014). Sur une période de 20 ans, entre 1979 et 1999, le taux de décrochage passe de 40,5 % à 18,0 % au Québec (Lespérance et al., 2000, cités dans Moulin et al., 2014). La diversité des indicateurs utilisés pour mesurer le phénomène est toutefois un défi. Par exemple, bien que le taux de décrochage soit de 18,0 % en 1999, le taux de sortie sans diplôme ni qualification passe de 20,7 % à 17,4 % entre 2008 et 2011 (Moulin et al., 2014). Cela peut laisser supposer qu'il y a une hausse des abandons entre 1999 et 2008, mais en réalité, ces indicateurs ne mesurent pas exactement la même chose (Doray et al., 2011). Le taux de sortie sans diplôme ni qualification comptabilise aussi des jeunes qui ne quittent pas nécessairement le parcours scolaire, mais qui déménagent ou qui accèdent à un parcours de formation sans leur diplôme d'études secondaires (Doray et al., 2011). Un autre élément qui rend la lecture de l'indicateur difficile est la prise en compte de la qualification pour les métiers semi-spécialisés et la préparation à l'emploi, rendant par le fait même la mesure du taux de diplomation plus élevée. Pourtant, l'action publique en faveur de la lutte au décrochage scolaire semble suivre une courbe inversée à celle du taux de diplomation et du taux de sortie sans diplôme (Moulin et al., 2014).

Dans les sections précédentes du chapitre 1, le décrochage scolaire est présenté comme un problème aux multiples dimensions. Un regard historique est porté, par décennie, afin de brosser un parallèle entre les contextes de l'époque, la mission attendue de l'école, les documents de politique et le décrochage scolaire. Puis, à la section précédente, un retour est fait sur l'état des lieux du décrochage scolaire au Québec. La mise en commun des trois

éléments de la problématique nous oriente vers un problème et une question de recherche, précisés à la section suivante.

1.6 PROBLÈME ET QUESTION DE RECHERCHE

Au Québec, peu d'écrits récents visent à mieux comprendre le décrochage scolaire comme construction sociale. Certains écrits, comme ceux de Doray et ses collègues (2011) ou de Moulin et ses collègues (2014), présentent une lecture de ces constructions et de leur évolution. Lessard et ses collègues (2007) présentent un inventaire des politiques éducatives, et touchent le décrochage comme l'une des dimensions. Certains scientifiques s'intéressent à la dimension du territoire et du décrochage scolaire, tels que Perron et Veillette (2012) ou Gaudreault et ses collègues (2018). D'autres finalement s'intéressent à la mobilisation intersectorielle et aux IRC, tels que Bernatchez (2018), Berthelet et Bourdon (2019) et Conroy (2018). Cependant, la majorité de ces textes ne couvrent pas la période de 2010 à 2022, et lorsque c'est le cas, ils n'offrent pas une perspective de l'évolution des constructions sociales du décrochage scolaire. Finalement, aucune de ces perspectives ne couvre l'apport des dimensions de la mobilisation et de l'action au palier régional, en lien avec les constructions sociales du décrochage scolaire.

Considérant ces éléments, il apparaît pertinent d'approfondir les connaissances sur les constructions sociales liées au décrochage scolaire et d'en dégager l'évolution de 1960 à 2022, en portant une attention particulière à l'apport des dimensions de la mobilisation intersectorielle et de l'action concertée au palier régional. D'une part, cela nous permet de bonifier l'inventaire des politiques éducatives du Québec qui sont liées au décrochage scolaire des jeunes du secondaire. D'autre part, cela nous permet de combler les lacunes de la connaissance des constructions sociales du décrochage scolaire des jeunes du secondaire dans la perspective de l'analyse des politiques éducatives. Finalement, ces données

permettent de présenter l'évolution des constructions sociales du décrochage scolaire des jeunes qui fréquentent l'école secondaire au Québec lors de la période 1960 à 2022.

La question de recherche qui se dégage de cette problématique est donc la suivante : comment se traduit l'évolution des constructions sociales du décrochage scolaire chez les jeunes qui fréquentent l'école secondaire au Québec lors de la période de 1960 à 2022 ?

1.7 PERTINENCE SCIENTIFIQUE ET SOCIALE

Le problème de recherche présenté à la section précédente nous porte vers une recherche fondamentale descriptive (Fortin et Gagnon, 2022) : il est visé d'approfondir les connaissances liées à la construction sociale du décrochage scolaire en y ajoutant la période de 2010 à 2022, données qui ne sont actuellement pas disponibles. Cette recherche permet aussi de tenir compte de dimensions associées au décrochage scolaire qui sont peu présentes dans l'actuelle littérature scientifique : la concertation, la mobilisation et le territoire. De plus, cette recherche permet de tenir compte du fait que dans le temps, les documents gouvernementaux utilisent différents objets pour parler du décrochage scolaire, tels que l'absentéisme et l'abandon scolaire. Ces documents peuvent aussi considérer les concepts apparentés au décrochage scolaire, principalement la persévérance scolaire, la réussite éducative ou la réussite scolaire.

De plus, cette recherche mobilise une méthodologie originale, développée afin de répondre avec rigueur à la question de recherche et d'atteindre les objectifs fixés en utilisant des outils développés sur des bases robustes. Analyser l'évolution d'une construction sociale nécessite un regard ponctuel, à un moment précis, afin de comprendre les normes sous-jacentes à tel ou tel thème. Cette analyse nécessite aussi un regard rétrospectif, afin d'apprécier l'évolution de ces normes. Tenir compte de plusieurs objets et non seulement de celui du décrochage scolaire suppose un défi méthodologique qui oblige à faire des choix.

Sur le plan social, les résultats de cette recherche peuvent orienter les parties prenantes qui travaillent à la lutte au décrochage scolaire. En prenant la mesure de l'évolution des constructions sociales sur lesquelles ils sont principalement mobilisés, ces partenaires peuvent tenir compte des résultats quant à ce qu'ils choisissent de mettre de l'avant dans un contexte de plaidoyer. Ils peuvent aussi mesurer l'évolution des sujets qui les mobilisent, et orienter leurs actions afin de maintenir ou de transformer cette évolution.

Pour les décisionnaires des organisations liées au décrochage scolaire, cette recherche peut permettre de mettre en perspective l'historique de l'organisation, de faire des parallèles avec les constructions sociales présentées, avec la mission et la vision de l'organisation, et de porter un regard sur l'avenir.

Pour les décisionnaires en éducation, cette recherche est un rappel des différentes normes associées au décrochage scolaire, de 1960 à 2022. C'est l'occasion de constater que certaines normes sont présentes depuis le Rapport Parent, et que certains enjeux comme la valorisation de la formation professionnelle peuvent trouver leur source dans les normes du passé.

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

Dans le présent chapitre est exposé le cadre de cette recherche. Comme le mentionnent Fortin et Gagnon (2022, p. 79) « la recherche doit être insérée dans une structure théorique ou conceptuelle qui, tout en lui donnant une perspective particulière, oriente le processus de recherche vers une méthode appropriée pour apporter des réponses dans un contexte précis ». Cette recherche est soutenue par un cadre conceptuel formé de plusieurs concepts reliés les uns les autres par la construction sociale du décrochage scolaire. Ces concepts sont les suivants : le concept de politique publique, incluant celui de construction sociale, celui de territoire, d'intersectorialité et de transversalité, et le concept de décrochage scolaire. Finalement, en fin de chapitre, un retour sur la question principale est fait en regard du cadre conceptuel de la recherche, et l'objectif principal et les objectifs secondaires de la recherche sont précisés.

2.1 POLITIQUE PUBLIQUE

Cette première section du chapitre 2 permet de rendre compréhensible le concept de politique publique. Ce concept est d'abord défini, puis les phases du cycle d'une politique publique sont présentées. Par la suite, les instruments de l'action publique ainsi que les approches d'analyse d'une politique publique, particulièrement les approches cognitives, sont présentés.

2.1.1 Définitions

Qu'est-ce qu'une politique publique ? Pour qu'une action publique soit une politique publique, il doit y avoir une intention, une cohérence, des liens intentionnels entre différentes actions (de Maillard et Kübler, 2015). À propos de ce qu'est une politique publique, Thoenig (1985) propose qu'il s'agisse « d'un programme d'action propre à une ou plusieurs autorités publiques ou gouvernementales » (de Maillard et Kübler, 2015, p. 10). Cette définition, que les auteurs définissent eux-mêmes comme « conventionnelle » (p. 10), propose un angle d'analyse porté vers les acteurs des politiques publiques et sur ce qu'ils font. Cependant, si l'angle d'analyse se tourne plutôt vers les problèmes dans l'environnement, les politiques publiques deviennent des actions en réponse à ces problèmes (Lemieux, 2009), alors qu'en privilégiant les solutions et les finalités, les politiques publiques deviennent l'expression d'idées formulées, de solutions exprimées (Lemieux, 2009).

Lemieux fait un parallèle entre politiques publiques et la notion de système, et propose qu'une politique publique soit faite « d'activités orientées vers la solution de problèmes publics dans l'environnement, et ce par des acteurs politiques dont les relations sont structurées, le tout évoluant dans le temps » (2009, p. 7). Cette définition met à profit les cinq concepts de la systémique que sont les activités, la finalité, l'environnement, les acteurs, et l'évolution (Lemieux, 2009).

Cunningham (1963), à propos de la difficulté que représente l'exercice de définir le terme « politique publique », cite les paroles d'un fonctionnaire du Royaume-Uni : « Une politique publique, c'est un peu comme un éléphant vous le reconnaissez quand vous le voyez, mais vous ne pouvez pas facilement le définir » (p. 229, cité dans de Maillard et Kübler, 2015, p. 10). Puisqu'il est plus aisé de reconnaître une politique publique que de la définir, la prochaine section s'attarde sur le cycle, ou le processus de formation d'une politique publique.

2.1.2 Le cycle d'une politique publique

Si les problèmes, les solutions, les acteurs et leurs activités sont au cœur de ce qu'est une politique publique, comment ces éléments agissent-ils entre eux pour constituer une politique publique ? Les politiques publiques se réalisent en trois phases, soit l'émergence, la formulation, et la mise en œuvre, cette dernière étant suivie d'une possible phase de réémergence (Lemieux, 2009). Ces trois phases sont décrites dans cette section.¹

L'émergence d'une politique publique correspond au processus de mise à l'agenda politique d'un problème donné (de Maillard et Kübler, 2015), qui est donc aussi un processus de problématisation (Sheppard-Sellam, 2019). Un problème public n'existe pas *a priori*, un problème public existe parce que des parties prenantes d'un milieu donné expriment qu'il existe un écart entre une situation souhaitée et la situation vécue (Sheppard-Sellam, 2019). Sans cette phase d'identification du problème, le problème public est une condition, neutre, pour laquelle aucune solution n'est recherchée (Sheppard-Sellam, 2019). Selon Boussaguet (2001) et Dewey (2003), un problème devient public s'il mobilise différents publics, s'il pénètre dans l'espace public, s'il est pris en charge par les autorités publiques, et s'il s'inscrit sur l'agenda politique et qu'il est objet de politiques (Sheppard-Sellam, 2019, paragr. 8). Afin de mettre ce problème public à l'agenda politique, de Maillard et Kübler (2015) soutiennent que les acteurs disposent de cinq modèles, soit la mobilisation, l'offre publique, la médiatisation, l'anticipation, et l'action corporatiste silencieuse. La phase d'émergence se déroule tant à l'interne qu'à l'externe du gouvernement, et implique un grand nombre d'acteurs (Lemieux, 2009).

Lorsqu'un problème est considéré comme public et mis à l'agenda politique, la phase qui suit consiste à formuler la politique publique (Lemieux, 2009). Cette phase consiste à formuler les solutions qui permettent de répondre au besoin initial, et elle peut être considérée

¹ Jones (1970) est le premier à proposer cette mise en séquence du processus de réalisation d'une politique publique et il propose pour sa part cinq étapes : émergence, élaboration, adoption, mise en œuvre et évaluation d'une politique.

comme terminée lorsque des mesures sont adoptées en ce sens par des décideurs (Lemieux, 2009). Une multiplicité d'acteurs y joue un rôle crucial, de l'administratif aux groupes d'intérêts, en passant par le politique et les spécialistes (de Maillard et Kübler, 2015). C'est aussi la phase dans laquelle il y a le plus de débats autour de la politique, et par laquelle des décisions sont prises sur les ressources octroyées en appui aux mesures (Lemieux, 2009).

Finalement, lorsqu'une politique publique est formulée, elle est par la suite mise en œuvre, afin d'appliquer les solutions, les mesures retenues par les décideurs (Lemieux, 2009). C'est aussi dans cette phase que peuvent survenir la réémergence ou la reformulation de la politique (de Maillard et Kübler, 2015; Lemieux, 2009).

Une politique publique se forme donc par l'entremise de trois phases, dans lesquelles différents acteurs sont parties prenantes. Mais comment se construit-elle et se déploie-t-elle ? La prochaine section aborde le sujet des instruments des politiques publiques, et permet de répondre à cette question.

2.1.3 Les instruments d'action publique

Pour être mise à l'agenda politique, formulée, puis mise en œuvre, une politique publique doit disposer d'instruments. Halpern et ses collègues (2013, cités dans de Maillard et Kübler, 2015) définissent les instruments d'action publique comme « des dispositifs sociaux et techniques qui organisent les rapports entre la puissance publique et ses ressortissants, matérialisant une théorisation implicite du rapport gouvernant/gouverné » (p. 14). Ils sont ce par quoi l'État intervient, et ils se développent en fonction des modes d'intervention et de redistribution de l'État (de Maillard et Kübler, 2015).

Lascombes et Le Galès (2004, cités dans Halpern et al., 2014) proposent une typologie des instruments d'action publique, soit les types législatif et réglementaire, économique et fiscal, conventionnel et incitatif, informatif et communicationnel, et de normes et standards (p. 18). De son côté, Lemieux (2009) propose une typologie de six catégories de ressources

liées aux instruments d'action publique, soit les ressources normatives (règles utilisées par les acteurs), les ressources positionnelles (positions ou postes occupés par les acteurs), les ressources actionneuses (leviers d'action), les ressources relationnelles (liens entre les acteurs), les ressources matérielles (moyens matériels), et les ressources informationnelles (informations). Ces instruments produisent des connaissances, influencent les façons de faire, et jouent un rôle cognitif et normatif dans l'action publique (Halpern et al., 2014, p. 38).

Les instruments d'action publique jouent donc un rôle dans l'organisation de l'action, et font office de liaisons entre l'État et la communauté.

2.1.4 Les approches d'analyse des politiques publiques

Comment une politique publique est-elle analysée ? L'analyse des politiques publiques est née aux États-Unis, dans les années 1930, avec Harold Lasswell comme figure de proue (de Maillard et Kübler, 2015). L'objet d'une analyse de politique publique est vaste, et dès lors un choix doit être fait afin d'organiser l'analyse, de rendre accessible ce qui possède trop de dimensions (Bernier et al., 2010). C'est le rôle que jouent les nombreuses approches utilisées afin de rendre compte, sous certains angles choisis, de l'action publique.

Souvent reliées aux principaux courants de recherche que sont le néo-institutionnalisme du choix rationnel, le néo-institutionnalisme historique, et le néo-institutionnalisme sociologique (Surel, 2019a), les approches d'analyse des politiques publiques posent d'entrée de jeu la notion de rationalité, ou non, des institutions (Bernier et al., 2010).

Palier et Surel (2005) regroupent les différentes analyses de politiques comme se rapportant à l'un ou plusieurs de ces trois éléments, soit les intérêts, les institutions, et les idées, formant ainsi les « trois i » (Bernier et al., 2010). Surel (2019a) propose d'utiliser les « trois i » comme un outil d'analyse et il tente un regroupement de différentes approches.

Kingdon pour sa part propose une approche basée sur la logique des courants, soit les courants des problèmes, des solutions et des politiques (Lemieux, 2009). Certains événements imprévisibles permettent la jonction des courants, tout comme peuvent le faire les entrepreneurs politiques (de Maillard et Kübler, 2015). Cette approche trouve sa source dans le modèle des anarchies organisées proposé par Cohen, March et Olsen (1972, cités dans Bernier et al., 2010).

Dans un autre spectre, les approches cognitives et discursives ont comme point commun l'importance qu'elles accordent à la production de sens et considèrent les idées et les intérêts comme des constructions sociales (Durnova et Zittoun, 2013). Approches constructivistes, elles considèrent que ce que nous appréhendons est une interprétation de la réalité, interprétation proposée par les acteurs qui ont des croyances et des idées qui influencent les interprétations de la réalité (de Maillard et Kübler, 2015).

Les référentiels ainsi que les paradigmes des politiques publiques sont deux approches cognitives. Jobert et Muller (1987) proposent la notion de référentiels comme étant un ensemble de constructions sociales pourvu de sens (de Maillard et Kübler, 2015). Une construction sociale est une idée qui existe parce que des gens donnent un sens à cette idée, elle est construite socialement (Berger et Luckmann, 2018). Ces constructions sociales, ces référentiels, proposent une représentation de la réalité, et c'est cette représentation qui alimente une politique publique donnée (Muller, 2019). Une politique publique est donc une construction sociale, car elle est formée à partir de constructions sociales. Ces constructions portent sur les quatre niveaux de perception du monde, soit les valeurs, les normes, les algorithmes et les images (de Maillard et Kübler, 2015). Les valeurs correspondent à ce qui est le plus fondamental (Muller, 2019), alors que les normes correspondent aux principes à considérer dans l'action (Muller, 2019). Les algorithmes s'appuient sur les normes pour exprimer une conséquence, et peuvent être repérés par la formule « si... alors... » (de Maillard et Kübler, 2015). Finalement, les images correspondent à des représentations, qui portent les valeurs, les normes et les algorithmes (de Maillard et Kübler, 2015).

Selon Muller (2019), il existe deux types de référentiels, le référentiel global, et le référentiel sectoriel. Le référentiel global correspond à de grandes façons de concevoir le monde, et est composé des cycles libéral industriel, de l'État providence, de l'État entreprise et de la gouvernance durable (Muller, 2019). Le référentiel sectoriel correspond à une façon de penser d'un secteur donné, la construction sociale de ce secteur (Muller, 2019). Même s'il peut y avoir plusieurs référentiels sectoriels à un temps donné, la cohérence du référentiel sectoriel avec le référentiel global a une incidence sur la capacité du référentiel sectoriel d'être largement accepté (Muller, 2019). La cohérence, ou la non-cohérence, entre les deux est appelée le rapport global-sectoriel, et ce sont les acteurs qui servent d'élément médiateur entre les deux (Muller, 2019). Analyser une politique publique par l'approche des référentiels correspond alors au fait d'identifier, de retrouver ces référentiels globaux et sectoriels, d'en analyser la cohérence ou d'en faire une lecture dans le temps (Richard Frève, 2010). Ce type d'analyse permet de porter un regard sur la représentation que se fait une société et d'étudier les référents d'un secteur (Richard Frève, 2010).

La deuxième approche cognitive utilisée est celle du paradigme des politiques publiques. Basée sur l'idée du paradigme scientifique de Kuhn (1962), cette approche proposée d'abord par Hall met l'accent sur le fait qu'il existe plusieurs idées, mais que certaines sont dominantes et influencent les politiques publiques (Richard Frève, 2010). Les changements dans une politique publique donnée correspondent à des changements dans le paradigme lié à cette politique (*paradigm shift*) et peuvent être considérés comme de premier ordre (instruments), de deuxième ordre (modalités de mise en œuvre) ou de troisième ordre (objectifs) (de Maillard et Kübler, 2015).

En ce qui concerne les critiques aux approches par les idées (de Maillard et Kübler, 2015), il est souvent mis de l'avant qu'elles manquent de clarté, que les idées sont difficiles à décrire et à identifier sans ambiguïté (Richard Frève, 2010). Il est aussi souvent mentionné que le lien de causalité entre les idées et les politiques publiques est difficile à démontrer (Surel, 2019b).

Quant aux approches discursives, elles se penchent principalement sur le discours, car c'est par le discours que les acteurs expliquent la réalité (de Maillard et Kübler, 2015). Approche inspirée de la théorie de l'agir communicationnel d'Habermas (1987), elle voit le discours comme un levier qui permet de changer le monde, qui permet à une situation de devenir un problème, qui organise les ressources et identifie les instruments (Durnova et Zittoun, 2013).

2.1.5 Les documents de politique

Une politique publique peut être un processus, tel que décrit dans le présent chapitre, mais le terme peut aussi définir le document en lui-même dans lequel les idées sont exprimées (Turgeon et Savard, 2012). Dans le cadre de cette recherche, le terme politique publique fait référence à un processus. Les documents analysés dans le cadre de ce projet de recherche sont appelés documents de politique. Ils correspondent, comme le précisent Turgeon et Savard dans *Le Dictionnaire encyclopédique de l'administration publique* (2012) à des énoncés de politique, et apportent une vision du problème, des principes et des objectifs. Selon le cas, les énoncés de politique peuvent aussi proposer des solutions et des instruments à privilégier, et des éléments d'opérationnalisation (Turgeon et Savard, 2012). Toujours selon le cas, ils peuvent être soumis à l'espace public pour consultation, ou présenter comme résultats de travaux. Dans le cadre de ce projet de recherche, l'énoncé de politique est utilisé pour désigner un document de politique qui présente les résultats de travaux.

Afin de faciliter la compréhension et de différencier les documents de politique, la catégorisation suivante est employée.

Tableau 1

Liste des catégories de documents de politique utilisés

Document de programme	Document qui vise à présenter un programme, soit « un ensemble cohérent et structuré d’actions mises en œuvre par une organisation afin d’atteindre des objectifs déterminés » (Secrétariat du Conseil du Trésor, 2024).
Énoncé de politique	Document public adopté par des personnes en autorité : parlementaires, ministres, Conseil des ministres, membres de conseils municipaux (Turgeon et Savard, 2012). Pour la présente recherche, les documents de consultation sont catégorisés à part et ne sont pas considérés dans les énoncés de politique.
Livre blanc	Énoncé de politique gouvernementale annonçant les intentions législatives dans un domaine donné (Proulx et al., 2021, p. 109).
Livre orange	Il n’a pas été possible de répertorier une définition de ce qu’est un livre orange, même auprès du personnel de l’Assemblée nationale. Dans <i>L’Encyclopédie du parlementarisme québécois</i> (Assemblée nationale du Québec, 2013), le livre orange est identifié comme un document de politique qui se différencie du livre blanc ou vert, et dont l’utilisation de la couleur n’a pas de connotation politique.
Livre vert	Document soumis au Parlement exposant un problème d’intérêt public et les mesures administratives ou législatives susceptibles d’être prises pour le résoudre (Proulx et al., 2021, p. 105).
Plan d’action	Document qui vise une mise en application des thèmes et des enjeux présentés dans l’énoncé de politique (Gouvernement du Québec, 2019).
Plan stratégique	Document diffusé par chaque ministère et organisme, et couvrant une période de plus d’une année. Il comprend les éléments de mission, le contexte, les orientations stratégiques, les objectifs, les axes, les résultats visés, les indicateurs de performance et tout autre

	élément jugé pertinent par le Conseil du trésor (<i>Loi sur l'administration publique</i>).
Rapport	Document par lequel un comité fait part de ses constatations ou recommandations. Dans le cadre de cette recherche, les rapports sont déposés dans le cadre d'une commission, ou par un groupe de travail.
Stratégie	Le Secrétariat au Conseil du Trésor identifie une stratégie et une politique comme des termes interchangeables. La politique pourrait être vue comme plus générale, et la stratégie, plus précise et davantage opératoire (Gouvernement du Québec, 2019).

Une politique publique est donc un objet complexe qui se définit souvent par l'angle d'analyse, ou l'approche de l'analyste. Elle se construit et se redéfinit à travers plusieurs phases et grâce à des acteurs. Elle cherche à répondre à un problème par l'entremise de solutions, agit par l'entremise d'instruments et s'aborde à travers différentes approches. Certaines de ces approches s'ancrent dans le constructivisme et mettent particulièrement en exergue les idées et les discours. Un autre concept relié au constructivisme et aux politiques publiques est celui de territoire, et c'est le concept qui est présenté dans la prochaine section de ce chapitre.

2.2 TERRITOIRE

Dans cette deuxième section du chapitre 2, le concept de territoire est abordé, d'abord par un exercice de définition, ensuite par la présentation de la dimension de construction sociale et de facteurs de risque pour les individus qui habitent un territoire, et finalement par l'aspect de la territorialisation de l'action publique et de la question sur la notion de la bonne échelle d'action.

2.2.1 Définitions

Selon Giraut (2008), le terme « territoire » est polysémique et désigne un outil qui permet d'aborder la notion d'espace, incluant ce qu'il en est fait, par qui, et comment. C'est un espace dynamique, en mouvance, où se croisent plusieurs systèmes aux logiques différentes et surtout un espace habité par des acteurs qui interagissent entre eux et produisent collectivement un sens à ce territoire (Giraut, 2008). Le territoire « témoigne d'une appropriation à la fois économique, idéologique et politique de l'espace par des groupes qui se donnent une représentation particulière d'eux-mêmes, de leur histoire, de leur singularité » (Di Méo, 1998, cité dans Gaudreault et al., 2018, p. 41). Selon Simard et ses collègues (2016, cités dans Gaudreault et al., 2018), le territoire peut être appréhendé par six dimensions, soit : la population (caractéristiques), l'environnement bâti (ensemble des ouvrages), l'environnement naturel (tous les éléments), l'identité collective (ce qui compose le sentiment d'appartenance), l'économie (production, distribution et consommation) et la gouvernance (mécanismes). Toutes ces dimensions peuvent faire l'objet de recherches issues de champs disciplinaires différents, tels que la géographie, la sociologie, l'économie et les sciences politiques (Giraut, 2008). Sur la base de ces différents éléments, Perron et ses collègues (2013) mentionnent la double réalité du territoire, soit celle d'être une construction sociale issue des acteurs qui l'habitent et un déterminant important dans la vie de ces mêmes acteurs.

2.2.2 Le territoire, à la fois construction sociale et facteur de risque

Le territoire est un espace qui se construit en continu par des acteurs, en faisant ainsi un espace social (Messu, 2021). Cet espace social est organisé, structuré, on y inscrit des normes, des codes et des règles, certaines personnes y sont les bienvenues, d'autres non

(Messu, 2021). Dans une période donnée, les acteurs qui habitent un territoire en sont aussi les producteurs de sens (Bell et Bernard, 2016).

En tant qu'espace géographique, le territoire en lui-même est neutre, mais en tant que territoire habité et organisé, le territoire est facteur d'inégalités (Messu, 2021). Ce n'est pas l'espace en lui-même qui est inégal, c'est l'espace social qui habite le territoire qui le rend inégal (Messu, 2021). L'analyse des causes des disparités des territoires est complexe et peut proposer des causes historiques, sociologiques, démographiques, géographiques, politiques (Perron et al., 2013). Bien que leur analyse soit complexe, ces disparités présentent de réels facteurs de risque pour les gens qui l'habitent. Par exemple, en lien avec le risque de décrocher sur le plan scolaire, Bell et Bernard (2016) rapportent quatre ensembles de facteurs de risque, soit le marché du travail, les caractéristiques économiques et sociales d'une population, les politiques mises en œuvre et la formation offerte. Perron et ses collègues (2013, p. 7) mentionnent, en parlant de ces facteurs de risque, que « le milieu de vie contribue à différencier les élèves entre eux ».

2.2.3 Territorialisation de l'action

Depuis les années 1990, la notion de territoire est aussi au cœur de l'action publique avec le déploiement d'une approche « de territoires, d'intervention intersectorielle et multiréseaux qui met à contribution l'ensemble des acteurs concernés : institutionnels, privés, communautaires et citoyens » (Lesemann et al., 2014). Cette approche nécessite une nouvelle forme de gouvernance (Perron et al., 2013), mobilise des acteurs de réseaux et de secteurs différents, avec des représentations diverses de l'enjeu, et des logiques d'action qui ne sont pas toujours arrimées. Le territoire devient l'espace du « faire ensemble », et la concertation intersectorielle permet l'interinfluence des parties prenantes, favorisant ainsi une plus grande adhésion à une vision commune de l'enjeu et des solutions à apporter (Lesemann et al., 2014). Moine (2006, cité dans Lesemann et al., 2014) indique qu'il existe trois voies d'accès vers l'action publique à l'échelle du territoire. D'abord, les politiques et

les programmes qui prévoient le territoire dans leur déploiement (Moine, 2006, cité dans Lesemann et al., 2014). Ensuite, le territoire vécu par les individus, un espace transformé par l'action des acteurs qui s'approprient cet espace (Moine, 2006, cité dans Lesemann et al., 2014). Finalement, par les acteurs eux-mêmes, qui se représentent et pensent le territoire (Moine, 2006, cité dans Lesemann et al., 2014). Cette territorialisation de l'action pose la question de l'échelle d'intervention, ou sur quel territoire l'action concertée intersectorielle doit-elle s'organiser (Bell et Bernard, 2016). L'échelle peut être régionale, comme dans le cas des travaux de Perron et ses collègues (2013), locale comme dans ceux de Bell et Bernard (2016), ou même multiéchelles comme il est proposé dans le Plan d'action gouvernemental pour la solidarité et l'inclusion sociale (Lesemann et al., 2014). À ce propos, Bell et Bernard (2016) proposent d'utiliser l'échelle la plus cohérente pour les parties prenantes à l'action, étant donné que ce sont ces parties prenantes qui composent l'espace social et qui agissent sur le territoire.

Le territoire est donc bien plus qu'un espace physique, c'est un espace social en mouvance qui se construit sur la base des relations entre ses parties prenantes, mais aussi qui façonne le quotidien de ces mêmes parties prenantes. Pour agir sur de grands enjeux sociétaux, le territoire est placé au cœur de l'action publique, et nécessite en cela une dimension d'action concertée et intersectorielle à l'échelle territoriale. C'est ce concept d'intersectorialité qui est développé à la prochaine section de ce chapitre.

2.3 INTERSECTORIALITÉ ET TRANSVERSALITÉ

Dans cette section du chapitre 2, le concept d'intersectorialité est présenté, en passant d'abord par le concept de secteur, de transversalité et d'intersectorialité. Dans un deuxième temps, les concertations et alliances issues de l'intersectorialité sont aussi abordées.

2.3.1 Secteurs, transversalité et intersectorialité

Les secteurs qui composent la société correspondent à un ensemble de réalités ou de problèmes publics pour lesquels l'État produit une action, comme en éducation, en santé ou en économie. Il s'agit d'une « structuration verticale de rôles sociaux [...] qui fixent des règles de fonctionnement, d'élaboration de normes et de valeurs spécifiques, de sélection des élites et de délimitation des frontières » (Muller, 2010, paragr. 4). Très souvent, secteurs et disciplines sont reliés (Muller, 2010) offrant ainsi une cohérence dans le découpage de la recherche, de la formation et de la pratique. Pour un secteur donné, Muller (2010) propose trois composantes à considérer, soit la dimension des intérêts des acteurs, la dimension institutionnelle et la dimension cognitive ou des idées. Ces composantes forment le modèle des trois I : intérêt, institutions et idées (Muller, 2010).

La notion de transversalité, quant à elle, mise sur l'interdépendance des problèmes publics et des secteurs (Douillet et al., 2019). Plusieurs secteurs peuvent être contributifs à un même enjeu complexe et pluridimensionnel, par exemple l'enjeu de l'éducation n'appartient pas exclusivement au secteur de l'éducation. L'action publique qui s'inscrit dans une logique de transversalité est donc une action sectorielle.

L'intersectorialité se définit comme l'action conjointe et concertée de deux ou plusieurs secteurs différents (Douillet et al., 2019). Plutôt que de traiter d'un enjeu au sein de chacun des secteurs, les acteurs des secteurs interpellés par un même problème décident de travailler ensemble, de façon interministérielle par exemple. Cette façon d'aborder l'action publique prend son ancrage dans la recherche d'une action plus efficace (Douillet et al., 2019), mais se confronte au fait que chaque secteur adhère à ses propres référentiels (Muller, 2010). De plus, Douillet et ses collègues (2019) indiquent que la transversalité, et donc le travail intersectoriel, mène vers la sectorisation d'un enjeu, ces sujets transversaux devenant éventuellement des champs et des secteurs.

La transsectorialité est une autre façon d'aborder la transversalité. Plutôt que de faire collaborer plusieurs secteurs autour d'un même enjeu comme c'est le cas pour

l'intersectorialité, la transsectorialité implique que tous les secteurs agissent de leur côté, mais les acteurs incorporent le même enjeu au sein de leurs travaux (Douillet et al., 2019; Muller, 2010).

2.3.2 Concertations et alliances

Comme mentionné à la section précédente, l'action publique s'ancre non seulement dans un territoire, mais aussi dans une notion de concertation ou d'alliance intersectorielle, les deux termes étant utilisés. Ainsi, les parties prenantes d'un même territoire se mobilisent pour agir positivement, de façon intersectorielle, sur un enjeu (Perron et al., 2013). Reliées à la territorialisation de l'action publique et de la nécessaire rencontre des parties prenantes d'un même territoire, les concertations et les alliances s'inscrivent dans une perspective de différenciation de l'action en fonction des réalités d'un territoire donné (Perron et al., 2013).

Ces regroupements d'acteurs, formalisés ou non, apportent aussi la notion de société civile. Le terme « société civile » est une expression polymorphe utilisée pour désigner un grand nombre de regroupements ou d'associations présentant des disparités, mais qui ne sont ni du domaine public ni du domaine privé (Petit et Comhaire, 2010). Au Québec, le Groupe d'action pour la persévérance scolaire (Doray et al., 2011) et le Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire (Perron et al., 2013) sont des exemples de concertations intersectorielles associées à la société civile.

Un enjeu complexe et aux multiples dimensions peut donc être pensé dans l'intersectorialité. Le décrochage scolaire est un bon exemple d'un tel type d'enjeu, et c'est le prochain et dernier concept qui est présenté à la section suivante.

2.4 DÉCROCHAGE SCOLAIRE

Dans cette quatrième section du chapitre 2, le décrochage scolaire est abordé comme concept d'étude. Dans un premier temps, la recherche sur le décrochage scolaire est abordée. Par la suite, le décrochage scolaire est présenté comme un problème public construit, après quoi l'aspect polyphonique du décrochage scolaire est abordé, entre autres choses par le questionnement à savoir si décrocher est un acte ou un processus. En troisième partie de cette section, les approches du décrochage scolaire sont présentées, celles-ci passant d'un volet statique vers un volet dynamique. En guise de dernière partie, l'agir pour contrer les effets et prévenir le décrochage est abordé.

2.4.1 La recherche sur le décrochage scolaire

Lorsqu'il est question d'étudier le décrochage scolaire, quel est le but recherché ? Selon Bruno et ses collègues (2017), les études sur le décrochage scolaire servent à qualifier ou à quantifier le phénomène, à repérer des causes, à identifier des solutions et à réduire l'impact du décrochage. En tant qu'objet de recherche, le décrochage peut être étudié à l'aide de cadres théoriques de plusieurs disciplines (Bruno et al., 2017). Par exemple, la psychologie porte son regard sur le comportement et les interactions, l'éducation sur les méthodes pédagogiques et l'environnement, et la sociologie et l'histoire portent leur regard vers la construction sociale et le rapport entre les classes (Bruno et al., 2017).

Bien qu'il existe des désaccords entre les scientifiques, notamment quant à l'apport réel d'un facteur par rapport à un autre, ainsi qu'à l'apport des facteurs familiaux et individuels par rapport aux facteurs scolaires (De Witte et al., 2013), les origines multiples du décrochage, ainsi que son aspect multidimensionnel, sont des éléments vers lesquels les travaux de recherche convergent (Bruno et al., 2017).

2.4.2 Le décrochage scolaire : un problème public construit

La racine du terme décrochage provient du mot francique *krok*, qui signifie crochet, précédé du préfixe dé, afin de signifier la fin de cet état (Druide informatique, 2023). Le décrochage scolaire, en ce sens, correspond donc au fait de ne plus être à l'école. Natriello, cité par Bernard (2019), présente le décrochage scolaire comme le non-achèvement d'un parcours scolaire, et ce, en lien avec les normes établies. Il est donc question de normes et ces normes sont construites par les sociétés qui les dictent. Le fait de cesser son parcours de scolarisation avant le dépassement d'un stade donné de celle-ci n'est pas en soi un phénomène nouveau, mais l'appellation décrochage scolaire, elle, se rapporte aux années 1960 aux États-Unis (Dorn, 1993), au début des années 1990 au Québec (Moulin et al., 2017), et au début des années 2000 en France (Bernard, 2019). Avant ces périodes, le phénomène existe, mais il n'est pas identifié comme un problème public et le terme utilisé pour désigner ce phénomène est plutôt l'abandon scolaire (Bruno et al., 2017; Doray et al., 2011; Moulin et al., 2017). Quels facteurs font basculer l'abandon vers le décrochage aux yeux d'une société ?

Selon Bruno et ses collègues (2017), l'abandon des études devient un problème public pour des pays industrialisés qui vivent une situation de massification de l'enseignement tout en présentant des difficultés d'insertion sur le marché du travail. Bernard (2019) présente l'émergence du décrochage scolaire comme problème public par l'arrivée de deux normes sociales, soit celles de la scolarité obligatoire ainsi que la norme du diplôme. Pour guider la compréhension de cette bascule, Bernard (2019) fait aussi un pont avec ce que la société attend de l'école, son rôle, sa mission, ce qu'il appelle les conventions éducatives. Ainsi, ces conventions peuvent être académiques, professionnelles, universalistes et marchandes (Bernard, 2019). La convention éducative universaliste voit le décrochage comme un échec, car elle fait la promotion de l'éducation pour tous et pour toutes et considère l'école comme un compensateur d'inégalités sociales (Bernard, 2019). La convention éducative professionnelle voit le décrochage scolaire comme un risque important, contrairement à la convention académique qui considère que les jeunes qui ne réussissent pas n'ont pas ce qu'il

faut pour y arriver (Bernard, 2019). Quant à la convention marchande, elle considère que le décrochage est un investissement qui présente peu de rendement, que ce soit par les deniers publics investis dans l'institution ou le faible apport de la personne qui a décroché dans la société (Bernard, 2019).

Ce sont donc certains contextes qui font du décrochage scolaire un problème public plutôt qu'un simple phénomène de société, ce qui fait aussi du décrochage un problème construit. Cependant, utiliser le terme décrochage scolaire ne permet pas toujours de désigner la même réalité, ce qui rend complexe la compréhension du concept. C'est ce qui est abordé dans la prochaine partie de ce chapitre.

2.4.3 Le décrochage scolaire : un terme polysémique

Le décrochage scolaire est un terme polysémique, c'est-à-dire qu'il possède plusieurs sens (Bernard, 2019; Bruno et al., 2017). En effet, le même terme est utilisé pour désigner des jeunes qui sont exclus de l'école, qui la quittent de façon prématurée, qui s'absentent de façon prolongée ou encore des jeunes qui suivent leur parcours sur l'ensemble de sa durée, mais qui ne le réussissent pas (Bernard, 2019; Blaya, 2010, dans Bruno et al., 2017). Le décrochage survient dans des contextes variés, auprès de jeunes et de familles tout aussi variés (Blaya, 2010, dans Bruno et al., 2017). Cette simplification des situations permet de les regrouper pour mieux les analyser et les comprendre, mais cette simplification priorise la conséquence par rapport à la cause (Bernard, 2019).

En réponse, que peuvent apporter en contribution les définitions officielles du décrochage scolaire ? Elles contribuent plutôt à l'aspect polysémique de la chose, car elles varient en fonction de l'autorité publique qui la dicte (Rumberger, 2001, cité dans Bruno et al., 2017) et les indicateurs identifiés pour les mesurer sont différents d'un endroit à l'autre (Bruno et al., 2017) et d'une époque à l'autre (Doray et al., 2011; Moulin et al., 2017). De plus, le calcul utilisé pour mesurer ces indicateurs est sujet à une certaine variabilité selon la

méthodologie utilisée et le moment où est effectuée la mesure (Colombo, 2010, dans Bruno et al., 2017).

Un autre aspect polysémique du décrochage scolaire est la représentation temporelle impliquée. Le décrochage scolaire est-il un acte posé à un moment précis, ou un processus qui s'inscrit dans le temps et dans lequel l'acte de décrocher n'est qu'un élément ? Bernard (2019) rapporte que la recherche nord-américaine est plutôt encline à voir le décrochage comme un acte, une situation qui prend sa source dans plusieurs facteurs de risque. Ces facteurs sont abordés à la section suivante. La recherche française, quant à elle, a été plutôt encline à voir le décrochage comme un processus qui s'inscrit en trois temps : des difficultés scolaires précoces, généralement au cours de la scolarité primaire, dans un premier temps ; un rejet de l'école et une opposition, dans un deuxième temps, généralement au début des études secondaires ; et dans un troisième temps, le décrochage hors des murs de l'école (Bernard, 2019).

2.4.4 Le décrochage scolaire : un problème social ou scolaire ?

Le décrochage scolaire devrait-il être considéré comme un problème scolaire porté par l'école ou un problème social porté par un milieu ? Les premiers soutiennent leurs idées par une approche interactionniste où le lien entre l'école et le jeune est prépondérant et analysé par certaines dimensions telles que la qualité du lien, l'estime de soi de l'élève ou la compréhension mutuelle des attentes (Bernard, 2019). Les seconds soutiennent leurs idées par une approche constructiviste où les contextes familiaux, sociaux et économiques jouent un rôle pour expliquer le décrochage (Bernard, 2019). En lien avec la question posée en sous-titre, Bernard (2019) suggère que « la recherche amène à penser le décrochage comme une question avant tout scolaire, même quand le contexte est pris en compte » (p. 90).

2.4.5 Le décrochage scolaire : de l'approche statique à l'approche dynamique

Le chapitre 1 de ce mémoire permet d'aborder brièvement les facteurs associés au décrochage scolaire, ainsi que la difficulté de modéliser les interactions entre ceux-ci, considérant la diversité des contextes dans lesquels ils s'inscrivent. Cette section du chapitre 2 permet de présenter les différentes approches liées aux facteurs du décrochage scolaire en s'inspirant des travaux de Bruno et ses collègues (2017) qui mettent de l'avant le passage d'une approche épidémiologique, statique, vers une approche dynamique du phénomène.

L'approche par facteurs de risque ou de protection pose son regard sur les caractéristiques individuelles des jeunes ou celles de l'école, selon qu'il s'agisse d'une approche par facteurs personnels ou scolaires (Rumberger, 1995; 2001; Rumberger et Lim, 2008, dans Bruno et al., 2017). L'approche par facteur de risque ou de protection cherche à identifier un élément particulier qui rend un jeune plus à risque de décrocher, ou inversement qui le protège d'un décrochage (Bruno et al., 2017). La consommation d'alcool et de drogues, la santé mentale, le genre, la motivation, les problèmes de comportement sont des exemples de déterminants personnels qui entrent en ligne de compte dans différentes typologies des décrocheurs et décrocheuses (Bruno et al., 2017). Devant la difficulté de cerner clairement la part de chaque facteur de risque dans le décrochage scolaire, des scientifiques optent plutôt pour une approche par l'analyse des facteurs scolaires en tentant d'identifier comment l'école peut faire réussir les élèves, peu importe leurs contextes socio-économiques (Bernard, 2019). Ces derniers portent alors leur analyse vers le fonctionnement de l'école (Bonnéry, 2004, cité dans Bruno et al., 2017) et vers les interactions entre les élèves et le milieu scolaire (De Witte et al., 2013).

L'approche dynamique du décrochage scolaire, pour sa part, considère que le décrochage comme acte est un processus qui s'inscrit dans un phénomène multidimensionnel (Rumberger, 2004, cité dans De Witte et al., 2013). Ce processus peut débuter très tôt dans la vie d'un jeune, se dégrader avec le cumul des années et prendre sa source dans un bris de

compréhension entre le jeune et l'école (De Witte et al., 2013). Cette cassure correspond à un espace entre les codes et la culture de l'école, et les codes et la culture d'un jeune (Bauthier et al., 2002, cités dans De Witte et al., 2013).

2.4.6 Agir sur le décrochage scolaire

Si le décrochage scolaire est un processus aux multiples dimensions qui peut prendre racine très tôt, comment peut-on agir pour le prévenir ou le contrer ? Berthet et Bourdon (2019) proposent une typologie de six logiques d'action, en France et au Québec, pour agir sur le décrochage scolaire, soit les logiques du repérage, du soutien scolaire, de l'offre parascolaire, de l'orientation et de l'exploration, du soutien extrascolaire et de l'accompagnement global. Une autre approche de l'agir sur le décrochage scolaire est celle du moment où se produit l'agir, soit en prévention, en intervention ou en remédiation (Berthet et Bourdon, 2019). De Witte et ses collègues (2013) suggèrent de mettre l'emphase sur les moments de transitions scolaires, moments où les codes scolaires sont susceptibles de changer.

Puisque le décrochage scolaire est un problème public, celui-ci s'inscrit dans des politiques publiques qui proposent des solutions pour le contrer (Bernard, 2019). Bernard (2019) propose une typologie des politiques de traitement du décrochage scolaire dont les composantes se déploient sur deux axes, soit l'axe prévention — réparation, et l'axe spécifique — structurel. Ainsi, les politiques publiques peuvent être préventives et structurelles, préventives et spécifiques, réparatrices et spécifiques, et finalement réparatrices et structurelles (Bernard, 2019).

L'aspect multidimensionnel et temporel du décrochage scolaire favorise l'action d'un ensemble de parties prenantes auprès de jeunes (Perron et al., 2013). L'agir pour contrer le décrochage est donc intersectoriel et interpelle une variété d'acteurs des secteurs de l'éducation, mais aussi d'autres secteurs ainsi que de la société civile (Berthet et Bourdon,

2019; Moulin et al., 2017; Perron et al., 2013). L'agir sur le décrochage se fait aussi à des échelles différentes. Berthet et Bourdon (2019) indiquent une augmentation progressive de la régionalisation de l'action concertée pour contrer le décrochage scolaire à partir des années 2000 jusqu'en 2015, alors qu'un processus de dérégionalisation des politiques s'amorce par le gouvernement.

Le concept du décrochage scolaire connaît donc des transformations, notamment celle de la vision épidémiologique à la vision dynamique. Les scientifiques qui s'y intéressent proviennent de différentes disciplines et bien qu'il existe certaines convergences entre les travaux de recherche, il existe aussi plusieurs points de tension, entre autres sur la dimension scolaire ou sociale du phénomène.

2.5 INTERACTION ENTRE LES CONCEPTS

Quatre concepts sont présentés dans ce chapitre, soit les concepts de politique publique, de territoire, d'intersectorialité et de décrochage. Cette cinquième et dernière section vise à relier ces concepts entre eux afin de présenter leurs interactions.

Considérant le décrochage scolaire comme un problème public (Bernard, 2019), il est donc passé de l'état de simple situation à l'état de problème public (de Maillard et Kübler, 2015). En tant que problème public, le décrochage s'inscrit à l'intérieur de politiques publiques et il est traité par l'entremise de documents de politique qui nomment, caractérisent et proposent des solutions au problème (Paquin et al., 2011). Ces documents de politique, comme le met de l'avant Muller (2019), reposent sur un argumentaire inspiré consciemment ou inconsciemment par différentes « visions du monde » ou référentiels, sectoriels et globaux, qui peuvent être appréhendés par le discours contenu aux documents de politique (de Maillard et Kübler, 2015). Cependant, ces discours ne sont pas portés par le seul secteur gouvernemental, mais par plusieurs du fait de la dimension intersectorielle du décrochage scolaire (Berthet et Bourdon, 2019; Moulin et al., 2017). Ainsi, les acteurs de différents

secteurs se réfèrent à leur référentiel respectif pour caractériser le décrochage scolaire comme un problème public et proposer des solutions à ce problème. Ces éléments peuvent s'appréhender à travers les discours de ces secteurs, et l'une des façons dont se traduisent ces discours est le document de politique.

Or, et comme le rapportent Bruno et ses collègues (2017), le décrochage scolaire présente un aspect polysémique qui peut le rendre difficile à identifier, puisqu'ici compris comme l'abandon, là comme l'absentéisme et là-bas comme l'échec. L'agir sur le phénomène est aussi passé de la lutte au décrochage scolaire à l'action en faveur de la persévérance scolaire (Berthet et Bourdon, 2019). Ce sont là des objets différents, mais qui se rapportent au même phénomène. De plus, dans la recherche, il existe une certaine tension entre l'identification du décrochage comme problème scolaire ou problème social : le concept évolue en passant de phénomène personnel vers un processus qui s'inscrit dans le temps. De surcroît, l'action sur le décrochage scolaire s'inscrit dans un agir au palier local, puis régional, pour revenir vers le pallier local en 2015 (Berthet et Bourdon, 2019).

La figure 1 résume l'ajout de ces différents éléments afin d'explicitier le schéma du cadre conceptuel de ce projet de recherche. Il est à noter que ce schéma rend explicites les différentes dimensions du cadre conceptuel, il n'y a pas de suite logique à l'intérieur d'une même ligne. Ainsi, le décrochage comme objet ne se rapporte pas strictement à la persévérance ou au thème de l'échelle d'intervention.

PROBLÈME PUBLIC	CONSTRUC-TIONS SOCIALES	NORMES	RÉFÉREN-TIELS	DISCOURS	THÈMES Courant du problème	THÈMES Courant de la solution	SOUS-THÈMES
Le décrochage passe de l'état de situation à l'état de problème public.	Des constructions sociales se créent autour du décrochage scolaire.	Certaines constructions sociales deviennent des normes.	Les normes sont associées à des référentiels qui supposent une représentation particulière de la réalité.	Les référentiels sont notamment repérables dans les discours de l'État, portés par les documents de politique.	Les référentiels supposent un énoncé particulier du problème.	Les référentiels supposent un énoncé particulier de la solution.	Les référentiels supposent un type particulier d'action.
			Valeurs	Document de programme	Décrochage	Persévérance	Échelle d'intervention
			Normes	Énoncé de politique	Absentéisme	Réussite scolaire	Intersectorialité
			Algorithme	Livres blanc, vert, orange	Abandon	Réussite éducative	IRC
			Images	Plans d'action ou stratégiques		Diplôme	
				Rapport			
				Stratégie			

Figure 1. Schéma du cadre conceptuel.

La problématique présentée au chapitre 1 mène vers l'identification de certains sous-thèmes de départ, tels que l'échelle d'intervention (locale ou régionale), l'intersectorialité ou les instances régionales de concertation pour la persévérance scolaire et la réussite éducative (IRC). D'autres sous-thèmes sont aussi considérés, comme cela est explicité au chapitre 3.

En conclusion de cette section, il est à retenir qu'en plus des référentiels sectoriels qui peuvent engendrer des disparités dans la caractérisation du décrochage scolaire, l'aspect polysémique de l'objet, tout comme l'évolution du champ de recherche et les tensions qui existent encore dans sa compréhension, sont tous susceptibles d'agir sur les discours qui s'inscrivent dans les documents de politique.

2.6 QUESTION DE RECHERCHE, OBJECTIF PRINCIPAL ET OBJECTIFS SECONDAIRES

Dans le chapitre 1, la question principale de cette recherche est identifiée, soit : comment se traduit l'évolution des constructions sociales du décrochage scolaire chez les jeunes qui fréquentent l'école secondaire au Québec, de 1960 à 2022 ?

En cherchant à répondre à cette question, cette recherche a comme objectif principal d'approfondir les connaissances sur les constructions sociales du décrochage scolaire de 1960 à 2022, dans la perspective de l'analyse des documents de politique du ministère de l'Éducation.

Les sous-objectifs de cette recherche sont :

1. d'inventorier les documents de politique au Québec liés au décrochage scolaire des jeunes du secondaire ;
2. de combler les lacunes de la connaissance des constructions sociales du décrochage scolaire du point de vue des documents de politique ;
3. de présenter l'évolution des constructions sociales du décrochage scolaire des jeunes qui fréquentent l'école secondaire au Québec, de 1960 à 2022.

Le prochain chapitre permet de détailler le cadre méthodologique qui soutient l'atteinte de l'objectif principal et des sous-objectifs de cette recherche.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Comment se traduit l'évolution des constructions sociales du décrochage scolaire chez les jeunes qui fréquentent l'école secondaire au Québec, de 1960 à 2022 ? Dans ce troisième chapitre sont relatés les choix méthodologiques effectués afin de répondre à cette question et d'atteindre l'objectif d'approfondir les connaissances sur les constructions sociales du décrochage scolaire de 1960 à 2022 dans la perspective de l'analyse des documents de politique liés au ministère de l'Éducation.

En premier lieu, ce chapitre permet de présenter les éléments de caractérisation de cette recherche. Dans un deuxième temps, les approches proposées afin de réaliser cette recherche sont abordées. Suivent les explications quant au devis de recherche et ses composantes (types d'analyse, thèmes priorisés, politiques étudiées et outils utilisés) et celles sur les étapes de collecte, d'organisation et d'interprétation des données. En guise de conclusion sont abordées les forces et les limites liées à ces choix méthodologiques.

3.1 CARACTÉRISATION DE LA RECHERCHE

Caractériser une recherche est un exercice qui s'approche de celui de la logique. En effet, l'exercice de logique cherche non seulement l'atteinte d'une cohérence, mais aussi l'équilibre entre la recherche de la fin et les moyens utilisés pour organiser les parties dans l'atteinte de cette fin (Thibaudeau, 2006). Ainsi, l'exercice de logique appliqué à la recherche de réponses à la question principale proposée mène vers la caractérisation suivante : un paradigme constructiviste appliqué à une recherche fondamentale à visée descriptive, appliqué à une discipline katanoétique, et ce, pour explorer un enjeu nomothétique.

En effet, en voulant comprendre les différentes visions exprimées à travers le temps sur le décrochage scolaire, cette recherche s'inscrit dans un paradigme constructiviste, ce qui « désigne une posture philosophique qui soutient l'existence de multiples interprétations de la réalité et dont le but de la recherche est de comprendre comment chacun construit cette réalité dans un contexte donné » (Fortin et Gagnon, 2022, p. 22).

En plus du paradigme constructiviste, cette recherche en est une de type fondamental à visée descriptive. Cette recherche est fondamentale parce qu'elle est tournée vers la recherche de connaissances nouvelles, de compréhension et qu'elle n'est pas motivée par l'application pratique de résultats (Fortin et Gagnon, 2022; Van der Maren, 2014). Elle est aussi descriptive, car elle cherche à témoigner, à rendre compte de différentes données sans obligatoirement chercher à expliquer ces résultats (Thouin, 2017; Van der Maren, 2014). Il n'est pas proposé ici de comprendre pourquoi des changements sont vécus dans les constructions sociales liées au décrochage scolaire, mais de les identifier, d'abord, et de les décrire, ensuite.

Mais que décrit au juste cette recherche fondamentale ? Le décrochage scolaire est certes un sujet lié à l'éducation, mais il s'inscrit aussi dans d'autres disciplines telles que la sociologie et la psychologie. Le cadre de référence utilisé est interdisciplinaire, utilisant des concepts reliés à la géographie, à la science politique, à la sociologie et à l'éducation. En ce sens, et selon Van der Maren (2014), il s'agit alors d'une recherche sur l'éducation plutôt que d'une recherche pour l'éducation. C'est la raison pour laquelle cette recherche s'inscrit dans la perspective d'une discipline katanoétique, c'est-à-dire une discipline qui cherche à établir l'état des lieux, à identifier les composantes et à comprendre les sens qui se dégagent (Van der Maren, 2014).

Finalement, le but de cette recherche concerne un enjeu nomothétique. Selon Van der Maren (2014), les enjeux de la recherche se regroupent sous quatre types soit : l'enjeu nomothétique, axé sur la production du savoir ; l'enjeu pragmatique axé sur la résolution de problème ; l'enjeu politique axé sur le changement de pratique ; et l'enjeu ontogénique axé sur le développement de la personne (Van der Maren, 2014, p. 34). La compréhension de

l'évolution des constructions sociales du décrochage scolaire dans un temps donné s'inscrit donc comme un enjeu nomothétique, en raison de sa visée de compréhension.

3.2 APPROCHES

Les approches adoptées pour ce projet de recherche s'appuient principalement sur deux secteurs : celui des sciences politiques, lequel est central en ce qui a trait à l'analyse des politiques publiques, et celui de l'éducation, lequel est central en ce qui a trait à l'analyse du décrochage scolaire.

En sciences politiques, et plus particulièrement dans l'analyse des politiques publiques, l'approche par les idées (de Maillard et Kübler, 2015) influence nos choix méthodologiques. Certaines composantes de cette approche sont présentées dans le cadre conceptuel de cette recherche, à la section 2.1.4. De cette approche, il est retenu que les constructions sociales liées au décrochage scolaire sont exprimées notamment dans les documents de politique. Ces documents contiennent des discours qui reflètent les référentiels identifiés quant à la définition des problèmes et des solutions liés au décrochage scolaire et à ses thèmes associés.

De plus, l'approche de la sociologie de l'action publique, comme présentée par Ribémont et ses collègues (2018), est très utile dans le cadre de cette recherche, car elle associe les politiques publiques à des données à analyser pour comprendre le sens de l'action publique. Avec cette approche, les politiques publiques servent de témoins à la compréhension du sens de l'action publique.

Finalement, en éducation, l'approche de l'interactionnisme-subjectivisme est retenue. Avec cette approche, tout provient de l'interaction entre les personnes et tout ce qui existe est en réalité une construction sociale convenue (Van der Maren, 2014, p. 57). C'est justement cette production de sens, cette construction sociale, que nous cherchons à identifier.

Sur la base de ces approches et de la caractérisation effectuée à la section précédente, un devis de recherche peut être défini afin d'effectuer ce projet de recherche.

3.3 DEVIS DE RECHERCHE

En fonction de la caractérisation de cette recherche et des approches qui soutiennent les choix méthodologiques, une approche de méthodologie qualitative inductive s'impose. Sanddelowski (2000, citée par Fortin et Gagnon, 2022, p. 160) invite les scientifiques à opter pour une étude descriptive qualitative quand il est question de mieux comprendre un phénomène. Il sera donc question de constater, et de décrire.

3.3.1 Types d'analyse

Pour effectuer cette description, l'analyse de contenu et l'analyse thématique sont mises à profit. L'analyse de contenu est un « ensemble de techniques d'analyse des communications » (Bardin, 2013, p. 35) qui « fonctionne par procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages » (Bardin, 2013, p. 42), et dont le but « est l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production (ou éventuellement de réception), à l'aide d'indicateurs (quantitatifs ou non) » (Bardin, 2013, p. 42). « Elle a comme fonction de voir, et de prouver » (Bardin, 2013, p. 33).

Quant à l'analyse thématique, elle consiste dans le fait de « procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus, qu'il s'agisse d'une transcription d'entretiens, d'un document organisationnel ou de notes d'observation » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 232). Elle peut être considérée comme un type d'analyse de contenu, comme le soutient Paillé (2007), ou comme un type d'analyse différent, comme le suggèrent Fallery et Rodhain (2007).

3.3.2 Thèmes priorisés

Au chapitre 2, le schéma du cadre conceptuel de ce projet de recherche est présenté (voir figure 1). Ce schéma présente le décrochage sous divers thèmes (décrochage scolaire, abandon scolaire, absentéisme, persévérance scolaire, réussite éducative et réussite scolaire). Ces thèmes se retrouvent parfois dans le courant du problème ainsi que dans le courant de la solution. Ce sont donc ces éléments qui constituent la base des thèmes à prioriser dans le cadre de l'analyse thématique.

Toutefois, après la lecture des 12 premiers textes, il est convenu d'ajouter au nombre des objets qui forment les thèmes de cette recherche celui de la diplomation, qui peut aussi se traduire par diplôme ou diplômé. Cet objet est souvent présent et ne peut être laissé de côté. Le terme de la réussite sera ajouté, puis éventuellement retiré car jugé trop ambigu. De plus, certains thèmes n'apparaissent pas dans les textes étudiés. Il est convenu de les retirer. Finalement, les thèmes étudiés dans le cadre de ce projet de recherche sont les suivants.

Tableau 2
Thèmes étudiés dans le cadre du projet de recherche

COURANT DU PROBLÈME	COURANT DE LA SOLUTION
Abandon	Persévérance scolaire
Absentéisme	Réussite éducative
Décrochage scolaire	Réussite scolaire
	Diplôme/diplômé/diplomation

Chacun de ces thèmes est considéré comme une construction sociale liée au décrochage scolaire, et est aussi considéré comme un objet se rapportant plus largement au phénomène

du décrochage scolaire. Il est à noter que l'analyse des thèmes permet d'identifier des sous-thèmes, ou étiquettes. Ces étiquettes sont présentées à la section 3.3.4.

3.3.3 Documents de politique étudiés

Le corpus des documents de politique à analyser est constitué à partir du croisement de cinq sources : 1) un article de Doray et ses collègues (2011) dans lequel sont indiqués plusieurs documents de politique liés au décrochage scolaire ; 2) l'*Inventaire des politiques d'éducation au Québec portant sur l'enseignement primaire et secondaire de 1990 à 2006* (Lessard et al., 2007) ; 3) l'*Analyse politique d'un instrument d'action publique visant à contrer le décrochage scolaire au Québec* (Bernatchez, 2018) ; 4) un dossier thématique de la bibliothèque de l'Assemblée nationale sur *L'histoire de l'éducation au Québec : les grands textes politiques et législatifs* (Bibliothèque de l'Assemblée nationale du Québec, 2021) ; 5) et la section Publications du site Web du ministère de l'Éducation (Ministère de l'Éducation, 2023a; Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2007). L'exercice permet de recenser 87 documents de politique (voir l'annexe 1).

Par la suite, et afin de raffiner la recherche, certains critères d'inclusion sont appliqués aux résultats. Le premier tri consiste à conserver les textes issus du ministère de l'Éducation, portant sur les jeunes qui fréquentent l'école secondaire (incluant la formation générale des adultes et la formation professionnelle), publiés entre 1960 et 2022, considérés comme un document de politique, un plan, une stratégie, un rapport ou un énoncé de politique et intégrant un des mots recherchés au premier tri (décrochage scolaire, abandon scolaire, persévérance scolaire, absentéisme scolaire, réussite éducative, et réussite scolaire). Ces choix s'imposent par les éléments de la question principale de recherche et par le fait que les documents de politique étudiés doivent porter le discours officiel du pouvoir central. L'année 1960 est identifiée comme début étant donné les éléments présentés au chapitre 1. L'année 2022 est identifiée comme date de fin, car il s'agit de l'année durant laquelle débute

le présent projet de recherche. Ce sont 34 documents qui sont ainsi sélectionnés (voir l'annexe 1).

Finalement, un deuxième tri est rendu nécessaire, car certains documents identifiés n'ont pu être retrouvés. Après une recherche documentaire dans Sofia, l'outil de recherche bilingue commun à toutes les universités québécoises, sur les sites Web de la bibliothèque de l'Assemblée nationale du Québec et sur celui du ministère de l'Éducation du Québec ainsi que dans les différentes bases de données en ligne, trois documents n'ont pas pu être considérés, car introuvables. Ces documents sont : *L'école au cœur des préoccupations de la gestion de l'éducation*, publié en 1994, *Plan d'action pour accroître les contacts entre les écoles et les acteurs du milieu culturel*, publié en 2000, et *La formation professionnelle et technique au Québec. Un système intégrant l'ingénierie de gestion et l'ingénierie de formation*, publié en 2002. Ce deuxième tri ramène le corpus à 31 documents de politique à analyser (voir l'annexe 1).

3.3.4 Outils utilisés

Afin de procéder à l'analyse de contenu et à l'analyse thématique, deux outils sont principalement utilisés : la matrice et les étiquettes. La matrice permet d'organiser les données autour des thèmes identifiés, comme présenté par Fortin et Gagnon (2022, p. 162). Cet outil permet d'organiser la collecte et de dégager un sens (Tanguay, 2017). Dans le cadre de ce projet de recherche, cinq types de matrices sont produites afin d'organiser et d'analyser les données. La matrice par document de politique est la première utilisée, afin d'organiser la collecte et trier chaque donnée en fonction des six thèmes. Chaque donnée correspond alors à un extrait du document de politique, mot-à-mot.

Puis une matrice par thème est utilisée dans un second temps, afin de regrouper toutes les données, textuellement, pour chaque thème. Les données de la matrice 1 sont décortiquées

afin d'obtenir une donnée pour une idée. Les tableaux 3 et 4 présentent des exemples des matrices 1 et 2.

Tableau 3

Extrait de la matrice 1 pour le document de politique *Chacun ses devoirs*^{2,3}

THÈMES						
DIPLÔME	ABANDON	DÉCROCHAGE	ABSENTÉISME	PERSÉVÉRANCE	RÉUSSITE SCOLAIRE	RÉUSSITE ÉDUCATIVE
14	11	2	3	3	3	22
Dans ce contexte, l'obtention du diplôme d'études secondaires doit être vue comme le passeport indispensable qui permet aux jeunes de s'engager sur la voie de l'avenir et leur donne toutes les chances de choisir la route la plus à même de les conduire à bon port. [1]	Après tout, personne ne cherche à abandonner un milieu qui lui plaît ! [13]	[...] d'y garder ceux et celles qui risquent de la quitter sans diplôme, et de prévenir, à long terme, le décrochage des élèves qui font face dès le début de leurs études à l'échec scolaire. [2]	Comportement difficile, mauvaise intégration sociale, problèmes de santé, tracas personnels et familiaux, on trouve dans l'univers de nombreux enfants une kyrielle de petits et grands malheurs qui peuvent miner sa motivation à l'étude et entraîner graduellement un rendement scolaire déficient, une propension à l'absentéisme et, éventuellement, le décrochage. [10]	Le but envisagé ici est de faire en sorte que les commissions scolaires puissent analyser la problématique locale touchant la réussite éducative, la persévérance scolaire et l'abandon des études [...] [33]	Il faut améliorer ces conditions et les rendre encore plus séduisantes pour captiver les jeunes au point que la réussite scolaire devienne pour eux le terme d'une merveilleuse aventure ouverte sur le monde et ses perspectives d'avenir [11]	Le but envisagé ici est de faire en sorte que les commissions scolaires puissent analyser la problématique locale touchant la réussite éducative, la persévérance scolaire et l'abandon des études [...] [33]

² Les nombres sous les thèmes (14, 11, etc.) indiquent la somme des références trouvées et associées à un thème (diplôme, abandon, décrochage, etc.) dans ce document de politique. Les nombres qui suivent la référence textuelle indiquent le numéro de page de cette référence.

³ Il est à noter que les références peuvent représenter des phrases entières, ou pas. Cela explique que certaines phrases ont des points, et d'autres non.

Tableau 4

Extrait de la matrice 2 pour le thème de la persévérance scolaire

ANNÉE	NOM	TYPE	PARTI	MINISTRE	NB	1	2	3
1963-1966	Rapport Parent	Rapport	Parti libéral Union nationale	Paul GÉRIN-LAJOIE	3	La première morale que l'école doit transmettre, c'est la morale du travail bien fait, la conscience, la persévérance et le courage intellectuels, l'amour de la vérité. [38, T2 partie 2]	On comprend que l'administration d'un établissement privé ait besoin d'une certaine protection contre la fantaisie ou le manque de persévérance de certains élèves ; son efficacité pédagogique en dépend tout autant que sa stabilité financière. [236, T3 partie 1]	En général, les prévisions des dépenses d'enseignement ont été en deçà de la réalité, principalement parce que l'on avait sous-estimé la persévérance des jeunes et le retour aux études des adultes. [42, T3 partie 2]
1963-1966	Rapport Parent	Rapport	Parti libéral Union nationale	Paul GÉRIN-LAJOIE		L'école doit transmettre la valeur de la persévérance.		
1963-1966	Rapport Parent	Rapport	Parti libéral Union nationale	Paul GÉRIN-LAJOIE		En fonction des modes de financement, le manque de persévérance rend à risque les établissements.		

La troisième matrice, qui est une variante de la deuxième, prend la forme d'une base de données où chaque donnée est placée sur une ligne, interprétée en fonction du thème analysé et aussi étiquetée. Le tableau 5 présente un extrait de la matrice 3 pour le thème de la persévérance scolaire.

La quatrième matrice est aussi une matrice par thème, mais qui recoupe les étiquettes d'un même thème, par décennie et par étiquette, afin de faire ressortir, au sein d'un même thème, la récurrence d'un sujet dans le temps. Le tableau 6 présente un extrait de la quatrième matrice pour la persévérance scolaire. On y retrouve l'ensemble des sous-thèmes identifiés à la matrice 3, avec l'indication des décennies où ces sous-thèmes se retrouvent, et de la fréquence où ils sont répertoriés pour l'ensemble des décennies analysées.

Finalement, la cinquième et dernière matrice présente l'interprétation, toujours au sein d'un thème donné, de l'évolution des principaux sous-thèmes (étiquettes) à travers les décennies. Le tableau 7 présente un extrait de la cinquième matrice, pour le thème de la persévérance scolaire. On y remarque une synthèse des principaux éléments pour chaque sous-thème, et chacune des décennies. Il s'en suit un commentaire général pour l'ensemble des décennies analysées, et une appréciation de l'évolution de ce sous-thème.

Ainsi, dans le cadre de ce projet de recherche, 59 matrices sont produites, soit 31 matrices de documents de politique et sept matrices pour chacune des deuxième, troisième, quatrième et cinquième étape du traitement et de l'interprétation des données. Le tableau 8 présente une synthèse des matrices utilisées dans le cadre de ce projet de recherche.

Tableau 5

Extrait de la matrice 3 pour le thème de la persévérance scolaire

ANNÉE	DÉCENNIE	NOM	TYPE	PARTI	MINISTRE	OBJET	RÉFÉRENCES	ÉTIQUETTES
1963-1966	1960	Rapport Parent	Rapport	Libéral Union nationale	Paul GÉRIN-LAJOIE	Persévérance	En fonction des modes de financement, le manque de persévérance rend à risque les établissements.	Financement
1963-1966	1960	Rapport Parent	Rapport	Libéral Union nationale	Paul GÉRIN-LAJOIE	Persévérance	En fonction du mode de financement, sous-estimer la persévérance des jeunes a eu comme conséquence d'avoir des dépenses plus élevées que celles estimées.	Financement
1963-1966	1960	Rapport Parent	Rapport	Libéral Union nationale	Paul GÉRIN-LAJOIE	Persévérance	L'école doit transmettre la valeur de la persévérance.	Plan, stratégie

Tableau 6

Extrait de la matrice 4 pour le thème de la persévérance scolaire

	1960	1980	1990	2000	2010+	ÉVOLUTION		
FP			X	X		↓↑		
Modes d'apprentissage			X	X		↓↑	LÉGENDE DE LA MATRICE	
Motivation			X	X		↓↑		4 décennies sur 5
Orientation			X	X		↓↑		3 décennies sur 5
Taux		X	X	X	X	↓↑	2 décennies sur 5	
Travail (en cours étude)			X	X		↓↑		
Autochtones				X	X	↑		
Concertation			X	X	X	↑		
Importance				X	X	↑		
IRC				X	X	↑		
Parascolaire			X		X	↑		
Prévention			X		X	↑		
Problème social				X	X	↑		
Recherche				X	X	↑		
Région			X	X	X	↑		
Sports			X		X	↑		
Local			X	X	X	↔		

Tableau 7

Extrait de la matrice 5 pour le thème de la persévérance scolaire

SOUS-THÈMES	1980	1990	2000	2010+	COMMENTAIRES	TEN-DANCE	ÉVOLUTION
TAUX	Les taux de persévérance doivent augmenter	Le taux de persévérance est bas pour un programme d'insertion.	Taux de persévérance est stable et devrait s'améliorer. Le taux de diplomation est à la hausse.	Maintenir les taux.	Débute dans les années 1980, surtout en 2000, très présent, le taux de persévérance scolaire. Puis en 2010+, peu présent. On aura délaissé le taux de persévérance pour le taux de diplomation.	↓↑	<p>La construction sociale de la persévérance scolaire fait de très timides apparitions dans les années 1960 et 1980, mais c'est en 1990 qu'elle s'installe, en 2000 qu'elle prend beaucoup d'ampleur, et une régression dans les années 2010+, ce qui explique une tendance à la variation dans plusieurs dimensions.</p> <p>Notons que la FP, les modes d'apprentissages, la motivation, l'orientation, et le travail en cours d'études sont toutes des dimensions présentées comme pouvant soutenir la PS, et présenter un risque pour celle-ci.</p>

Tableau 8
Synthèse des matrices utilisées dans le cadre du projet de recherche

Matrice	Objectif de la matrice	Nombre de matrices
Matrice 1	Outil de collecte des données (références directes) par document de politique étudié	31
Matrice 2	Regroupement des données par thèmes	7
Matrice 3	Interprétation des données (incluant la création d'étiquettes)	7
Matrice 4	Deuxième étape de l'interprétation et analyse des données	7
Matrice 5	Troisième étape de l'interprétation et analyse des données	7
TOTAL		59

Le deuxième outil, les étiquettes, est utilisé dans le cadre des troisième, quatrième et cinquième étape qui correspondent à l'interprétation des données. Ces étiquettes représentent des sous-thèmes, en l'occurrence des thématiques dans la thématique. Leur sens et leur définition sont propres à chaque thème et elles visent à soutenir l'analyse à l'intérieur d'un thème. Inversement, elles ne peuvent pas systématiquement viser à dégager une compréhension plus globale entre les thèmes, considérant qu'elles ne portent pas toujours la même signification d'un thème à l'autre. Dans le même ordre d'idée, l'absence d'une étiquette pour un thème donné, par rapport à sa présence pour un autre thème, ne peut pas être interprétée comme étant absolument significatif. Les tableaux cinq, six et sept présentent des exemples d'utilisation des étiquettes dans l'analyse et l'interprétation du thème de la persévérance scolaire. En fin d'analyse, 80 étiquettes sont utilisées en soutien à la compréhension des sept thèmes étudiés dans les 31 documents de politique répertoriés (voir l'annexe 3).

3.3.5 Décennies étudiées

Afin d'effectuer une lecture de l'évolution des constructions sociales du décrochage scolaire des jeunes qui fréquentent l'école secondaire au Québec dans la perspective de l'analyse des documents de politique du ministère de l'Éducation, de 1960 à 2022, il est convenu d'utiliser une segmentation temporelle. En effet, celle-ci est un utile marqueur de comparaison de l'évolution d'un thème, mais aussi de comparaison entre les thèmes à un moment donné. La recherche documentaire effectuée à l'étape de la problématique permet d'identifier les décennies comme des marqueurs de temps à prioriser. Toutefois, un seul document est identifié pour les années 1970 et il s'agit de *L'École québécoise : énoncé de politique et plan d'action*, en 1979. Après analyse, un choix méthodologique est fait, soit de considérer ce document dans la décennie des années 1980 pour les fins de ce projet de recherche. Publié à la dernière année des années 1970, et sans autre publication dans cette décennie en appui, son maintien dans les années 1970 ne sert pas l'analyse, d'autant plus qu'il est largement contesté par les membres du corps enseignant lors de sa publication (Proulx et al., 2021). Inversement, le Rapport Parent (Gouvernement du Québec, 1966), considérant l'année de sa publication et son rayonnement, est maintenu dans les années 1960, même s'il est le seul document de politique de cette décennie. Suivent les décennies 1990 et 2000, et l'analyse se termine avec les années 2010+. Il est convenu de ne pas séparer les années 2010 et 2020 pour la raison suivante : les données disponibles lors de la recherche documentaire s'arrêtent majoritairement avant 2010 et il n'était pas possible de confirmer si la séparation des années 2010 et 2020 est un choix méthodologique appuyé. Il est donc convenu de s'en tenir aux années 2010+.

3.4 COLLECTE, TRAITEMENT ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES

Dans cette quatrième section du chapitre 3 sont présentées, dans l'ordre, les étapes de collecte, de traitement et d'interprétation des données.

3.4.1 Collecte des données

Comme mentionné à la section 3.3, la collecte des données est réalisée à l'aide d'une première matrice, et ce, afin d'organiser les données collectées dans un même document, par thème. Le tout est réalisé par recherche de mots-clés pour un même document de politique. Le mot permet d'identifier un extrait (le plus souvent une phrase, mais parfois plus d'une phrase, selon le contexte) et cet extrait devient alors une référence. Chaque référence est rapportée à l'un ou l'autre, ou à plusieurs des thèmes sélectionnés. Au total, 786 références sont collectées. Un extrait de la matrice 1 est présenté au tableau 3.

3.4.2 Traitement des données

Une fois les références collectées pour chacun des documents identifiés, la deuxième étape est un traitement des 786 références afin de les regrouper par thème. Ainsi, plutôt que d'avoir 31 matrices présentant chacune des références organisées par thème, la recherche suppose sept matrices, soit une par thème, regroupant les références par document de politique. Un extrait de la matrice 2 est présenté au tableau 4.

3.4.3 Interprétation des données

La troisième étape propose une première interprétation des données en utilisant une troisième matrice. Deux éléments de la donnée sont interprétés à cette étape : la référence en elle-même est interprétée de façon à être exprimée en une seule idée, et ensuite l'idée est étiquetée. Ainsi, dans une même référence, il est possible que plus d'une idée soit exprimée, et dans ce cas, chacune de ces idées est prise individuellement et constitue une donnée différente après le traitement. De plus, et comme expliqué à la section 3.3.4, les données d'un

même thème sont aussi étiquetées à cette étape. Jusqu'à trois étiquettes peuvent être appliquées à une même donnée. Le tableau 5 présente un extrait de la troisième matrice pour le thème de la persévérance scolaire. La fin de cette troisième étape aboutit en une base de 2085 données qui peuvent être triées par document, par année, par décennie, par type de document, par parti politique, par ministre, par thème et par étiquette.

La quatrième étape propose une deuxième interprétation des données, en utilisant la quatrième matrice. Ainsi, toutes les étiquettes d'un même thème sont regroupées, par décennie, afin d'analyser quelles étiquettes se retrouvent dans chaque décennie, ainsi que la fréquence d'apparition d'une étiquette pour l'ensemble des décennies analysées. Le tableau 6 présente un extrait de la matrice 4 pour le thème de la persévérance scolaire.

Finalement, la cinquième étape suppose une troisième interprétation des données en utilisant une cinquième matrice. Cette étape consiste à interpréter le sens de toutes les données d'une décennie, pour une étiquette. Ce ne sont pas toutes les étiquettes d'un thème qui sont interprétées, mais celles qui présentent le plus de récurrences. Ainsi, la matrice d'un thème donné présente l'interprétation, de décennie en décennie, d'une étiquette donnée. Cette matrice permet d'effectuer une triple analyse : l'analyse d'une étiquette donnée dans le temps, l'analyse de toutes les étiquettes présentes dans une décennie, et l'analyse globale du thème par type d'évolution. Le tableau 7 présente un extrait de la matrice 5 pour le thème de la persévérance scolaire.

3.5 FORCES ET LIMITES

L'analyse de contenu est l'un des moyens les plus utilisés pour effectuer une analyse qualitative (Tanguay, 2017, p. 233). Elle peut être utilisée pour répondre à un large spectre de questions de recherche et elle peut s'adapter facilement aux sujets et au contenu. Toutefois, sa polyvalence constitue l'une de ses limites : la confusion qu'elle peut apporter. Parfois, comme le font Paillé (2007) ou Robert et Bouillaguet (2007), il est question de la

notion d'études de documents, une « classification des actes du langage ». Cette définition est proche de celle proposée par Bardin à la section 3.3.1. Si l'analyse thématique est parfois comprise dans l'analyse de contenu, il arrive aussi qu'elle s'en détache comme le soutient Paillé (2007). Van der Maren (2014), quant à lui, propose le terme d'analyse du discours et considère l'analyse de contenu comme une partie de l'analyse de discours.

Avec ces disparités, il n'est pas aisé de camper fermement le choix méthodologique à moins de le faire en considérant un ou des auteurs en particulier. C'est la raison pour laquelle les choix méthodologiques sont orientés selon ces auteurs : Van der Maren (2014), Bardin (2013), Fortin et Gagnon (2022) et Tanguay (2017).

Une deuxième difficulté est celle du choix des thèmes à analyser. Comme mentionné à la section 3.3.2, les thèmes priorisés correspondent au départ à ceux du schéma du cadre conceptuel. Or, certains thèmes n'apparaissent pas dans les textes étudiés. Il est convenu de les retirer. D'autres thèmes émergent en cours de route, comme le diplôme ou la réussite. Ces thèmes sont ajoutés en cours d'analyse. La réussite est ajoutée, car la réussite éducative et la réussite scolaire n'épuisent pas les données collectées : parfois, il n'est question ni de l'une, ni de l'autre, mais simplement de la réussite en général. Ce thème est finalement supprimé, car il n'est pas possible de départager les extraits qui font référence à la réussite en général des extraits qui font référence à la réussite éducative ou la réussite scolaire, en utilisant le terme réussite. Ainsi, tous les extraits identifiés comme « réussite » ne sont pas conservés. Les totaux présentés dans ce chapitre prennent en considération ce changement. Pour ce qui est de la notion de diplôme, elle est ajoutée, car le fait d'être ou non diplômé est récurrent dans les documents de politique étudiés. Cet objet est identifié dans le courant de la solution.

Ces éléments expriment la force de ce projet de recherche : une méthodologie adaptée pour faciliter la collecte de données dans 31 documents de politique provenant du ministère de l'Éducation et l'analyse et l'interprétation de 2 085 données à l'aide de cinq matrices différentes, adaptées selon l'étape de la méthodologie.

En conclusion, si cette méthode ne permet pas avec une entière certitude de considérer l'ensemble des références sur un thème donné (la collecte par recherche systématique de mots-clés peut présenter des erreurs), elle permet d'analyser une très grande quantité de données dans une perspective thématique et temporelle, et ce, avec un degré de complexité plus élevé qu'avec l'utilisation d'une matrice simple. Le prochain chapitre présente les résultats de ce projet de recherche.

CHAPITRE 4

PRÉSENTATION DES DONNÉES

Dans ce chapitre sont présentées les données collectées dans le cadre de ce projet de recherche. Dans un premier temps, une synthèse est présentée à propos du nombre de documents de politique dans lesquels se retrouve chaque thème étudié, ainsi que le nombre de références répertoriées dans chaque document. Ces données sont présentées par décennie et pour l'ensemble de la plage étudiée, soit de 1960 à 2022. Dans un deuxième temps, et en prenant appui sur le même tableau qu'à la première section du chapitre, une perspective par décennie est proposée. Dans un troisième temps, une analyse de l'évolution de chaque thème et des sous-thèmes qui y sont associés est présentée.

4.1 DOCUMENTS DE POLITIQUE ET NOMBRE DE RÉFÉRENCES, PAR THÈME ET PAR DÉCENNIE

Le tableau 9 présente, pour chaque thème, le nombre de documents de politique dans lesquels il est présent, ainsi que le nombre de références identifiées pour ce même thème, et ce par décennie. Ces informations sont utilisées à la fois pour la présentation des données dans une perspective par décennie et pour la présentation des données par thème.

Tableau 9

Nombre et ratio des documents de politique et des références, par thèmes et par décennie, pour l'ensemble de la période 1960-2022

		Diplôme	Abandon	Décro- chage	Absen- téisme	Persévé- rance	Réussite scol.	Réussite édu.	Total	
1960	POL.	Nb.	1	1	0	1	1	0	0	1
		Ratio	100 %	100 %	0 %	100 %	100 %	0 %	0 %	
1960	RÉF.	Nb.	17	13	0	1	3	0	0	34
		Ratio	50 %	38 %	0 %	3 %	9 %	0 %	0 %	
1980	POL.	Nb.	3	4	1	2	1	2	0	4
		Ratio	75 %	100 %	25 %	50 %	25 %	50 %	0 %	
1980	RÉF.	Nb.	29	22	4	13	1	2	0	71
		Ratio	41 %	31 %	6 %	18 %	1 %	3 %	0 %	
1990	POL.	Nb.	10	8	7	1	6	9	5	12
		Ratio	83 %	67 %	58 %	8 %	50 %	75 %	42 %	
1990	RÉF.	Nb.	103	28	13	3	14	31	39	231
		Ratio	45 %	12 %	6 %	1 %	6 %	13 %	17 %	
2000	POL.	Nb.	8	4	8	2	7	9	6	9
		Ratio	89 %	44 %	89 %	22 %	78 %	100 %	67 %	
2000	RÉF.	Nb.	72	12	50	2	61	54	11	262
		Ratio	27 %	5 %	19 %	1 %	23 %	21 %	4 %	
2010+	POL.	Nb.	4	4	4	0	5	4	4	5
		Ratio	80 %	80 %	80 %	0 %	100 %	80 %	80 %	
2010+	RÉF.	Nb.	33	5	15	0	21	14	100	188
		Ratio	18 %	3 %	8 %	0 %	11 %	7 %	53 %	
TOTAL	POL.	Nb.	26	21	20	6	20	24	15	31
		Ratio	84 %	68 %	65 %	19 %	65 %	77 %	48 %	
TOTAL	RÉF.	Nb.	254	80	82	19	100	101	150	786
		Ratio	32 %	10 %	10 %	2 %	13 %	13 %	20 %	

4.2 UNE PERSPECTIVE PAR DÉCENNIE

La présentation des données dans une perspective par décennie se base sur les résultats du tableau 9.

Dans les années 1960, le document répertorié est le Rapport Parent (Gouvernement du Québec, 1966), dans lequel les thèmes du diplôme et de l'abandon scolaire sont les plus présents. Le thème de la réussite, qu'elle soit éducative ou scolaire, n'apparaît pas dans les années 1960.

Dans les années 1980, des quatre documents répertoriés, deux sont particulièrement riches en données pour notre recherche : *La formation professionnelle. Proposition de relance et de renouveau* (Ministère de l'Éducation, 1982) (27 références) et *L'École s'adapte à son milieu* (Ministère de l'Éducation, 1980) (25 références). Le thème du décrochage scolaire est évoqué pour la première fois, et c'est en lien avec la formation professionnelle. Le thème de la réussite scolaire est aussi évoqué une première fois dans les années 1980, mais avec seulement deux références sur les 71 répertoriées. En continuité avec les années 1960, les notions de diplôme et d'abandon scolaire reviennent le plus souvent, autant en termes de nombre de documents que de nombre de références.

Les années 1990 regroupent le plus grand nombre de documents de politique identifiés pour une même période, soit 12, sans toutefois qu'il s'agisse de la décennie qui présente le plus grand nombre de références. *Chacun ses devoirs* (Ministère de l'Éducation, 1992) et le Rapport Pagé (Ministère de l'Éducation, 1995) sont les documents les plus riches de données dans les années 1990. Les sept thèmes étudiés se retrouvent dans les références de cette décennie, même si pour celui de l'absentéisme, seulement trois données sont répertoriées, et dans un seul document de politique, soit *Chacun ses devoirs* (Ministère de l'Éducation, 1992). Le diplôme est toujours le thème le plus présent, comme dans les années 1960 et 1980. Le thème du diplôme, qui représente 45 % des références des années 1990, fait d'ailleurs un bond de 29 à 103 références. Le thème de la réussite éducative, qui apparaît au cours de cette décennie, se positionne comme deuxième thème le plus présent, juste devant celui de la réussite scolaire. La réussite scolaire est toutefois présente dans un plus grand nombre de documents que la réussite éducative, respectivement 9 et 5. En ce qui a trait au décrochage scolaire, bien que le thème fasse un bond dans le nombre de documents où il est présent (il

passé d'un à sept), il reste stable en matière de nombre de références, exactement 6 % dans les deux cas.

C'est au cours des années 2000 que le plus grand nombre de références est répertorié, soit 262. Un document est particulièrement riche en données au cours de cette décennie, il s'agit de *L'École j'y tiens* (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2009) avec 108 références, ce qui en fait le deuxième document de politique avec le plus grand nombre de références derrière *Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir, Politique de la réussite éducative* (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017). Le thème du diplôme est toujours au premier rang, mais celui de la persévérance scolaire passe en deuxième position devant celui de la réussite scolaire. Alors que les thèmes de l'abandon et de l'absentéisme scolaires sont peu présents, celui de la réussite éducative augmente quant au nombre de documents de politique dans lesquels il est présent entre les années 1990 et les années 2000, mais il représente seulement 4 % des 262 références des années 2000, alors qu'il représente 17 % des 231 références des années 1990.

Finalement, les années 2010+ présentent une baisse quant au nombre de documents de politique identifiés, mais c'est aussi la décennie durant laquelle se retrouve le plus riche des 31 documents étudiés, soit la *Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir, Politique de la réussite éducative* (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017). À lui seul, ce document de politique présente 15 % des 786 références répertoriées. Le thème de la réussite éducative est très présent, soit 53 % des 188 références de la décennie. Le deuxième thème le plus cité est celui du diplôme qui se démarque par rapport aux autres thèmes, mais qui est toutefois en baisse par rapport aux années 2000.

En résumé, deux décennies sont particulièrement riches en données dans le cadre de ce projet de recherche, soit les années 1990 et les années 2000, tant quant au nombre de documents de politique répertoriés que quant au nombre de références. Le thème du diplôme est celui qui est présent dans le plus grand nombre de documents et qui présente le plus de références. Les thèmes de l'abandon, du décrochage et de la persévérance scolaire sont semblables en proportion : ils représentent tous les trois près de 10 % de l'ensemble des

références (respectivement 10 %, 10 % et 13 %) et sont présents dans deux documents sur trois. Le poids du thème de l'absentéisme est moins élevé, car celui-ci est présent dans un document étudié sur cinq et 2 % des 786 références. Le thème de la réussite scolaire est présent dans un plus grand nombre de documents étudiés que celui de la réussite éducative (respectivement 24 et 15), mais la réussite éducative a un plus grand poids relativement au nombre de références (101 pour la réussite scolaire et 150 pour la réussite éducative). La figure 2 résume les ratios de références par thème et par décennie.

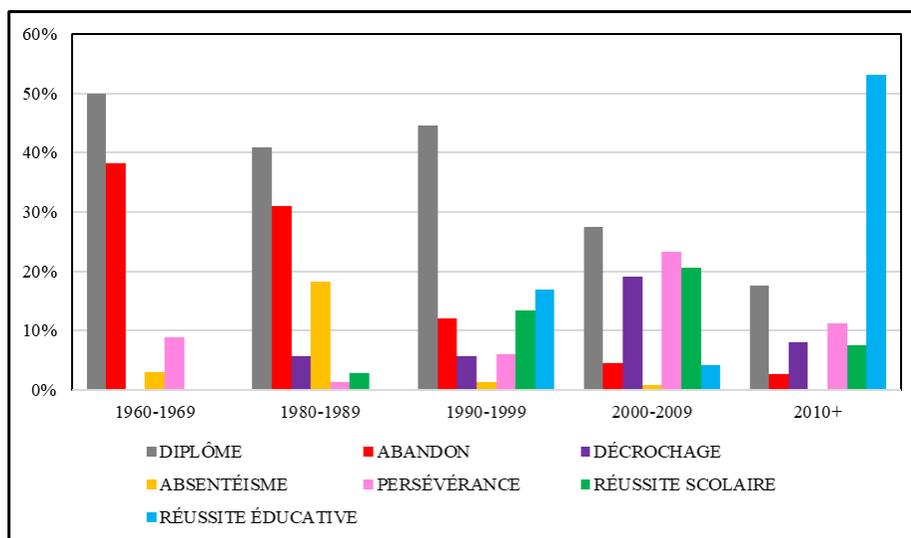


Figure 2. Ratio du nombre de références par thème et pour chaque décennie

La section suivante présente les résultats de ce projet de recherche dans une perspective de l'analyse plus détaillée des données collectées, et ce, par thème étudié.

4.3 UNE PERSPECTIVE PAR THÈME

Afin de mieux comprendre l'évolution des constructions sociales liées au décrochage scolaire, cette section présente les résultats pour chacun des sept thèmes identifiés, soit

l'abandon scolaire, le décrochage scolaire, l'absentéisme scolaire, la persévérance scolaire, la réussite scolaire, la réussite éducative, et le diplôme.

Le tableau 10 présente la légende pour apprécier l'évolution des sous-thèmes, alors que le tableau 11 présente la légende pour identifier la composante d'un référentiel dont il est question dans la synthèse de l'analyse d'un thème. Pour chaque thème, un tableau présente la liste de ces sous-thèmes et un autre, la synthèse de l'analyse par décennie, incluant la composante d'un référentiel identifiée, et le numéro du document en référence.

Tableau 10

Légende de l'appréciation de l'évolution des sous-thèmes

⊙	Analyse impossible
↓	Décroissance
↑	Intensification
↔	Stabilité
→	Transformation
↕	Variation

Tableau 11

Légende d'identification des composantes d'un référentiel

V	Valeur
N	Norme
A	Algorithme
I	Image

4.3.1 L'abandon scolaire

Le thème de l'abandon scolaire voit son poids diminuer à partir des années 1990, alors qu'il est très présent dans les années 1960 et 1980, durant lesquelles il se retrouve dans l'ensemble des documents de politique et qu'il se situe en deuxième position, juste après le diplôme, quant au nombre de références. En regard d'une perspective 1960-2022, l'abandon

scolaire se retrouve dans deux documents étudiés sur trois, mais il ne représente que 10 % des 786 références étudiées (voir le tableau 9).

Tableau 12

Sous-thèmes répertoriés par décennie dans l'analyse de l'abandon scolaire et évolution de chaque sous-thème de 1960 à 2022

ABANDON SCOLAIRE						
	1960	1980	1990	2000	2010+	Évolution
Difficultés d'apprentissage		X	X	X		↔
École non adaptée	X	X				↔
Expérience école	X	X	X			↔
Intérêt	X	X	X	X		↔
Orientation	X	X		X		↔
S'adapter aux besoins	X	X	X			↔
Absentéisme		X				⊖
Autochtone	X			X		⊖
Concertation			X	X		⊖
Défavorisation		X	X			⊖
Dépistage		X	X			⊖
Entreprises				X		⊖
Facteurs					X	⊖
Financement			X			⊖
Formation des jeunes			X	X		⊖
FP		X	X			⊖
Gestion axée sur les résultats			X			⊖
Importance				X		⊖
Indépendance			X			⊖
IRC				X		⊖
Local			X			⊖
Motivation	X			X		⊖
Parents			X	X	X	⊖
Prévention		X	X			⊖
Primaire		X	X			⊖
Problème social				X		⊖
Problèmes personnels			X			⊖

ABANDON SCOLAIRE						
	1960	1980	1990	2000	2010+	Évolution
Raccrochage		X	X			⊗
Recherche			X			⊗
Région				X		⊗
Santé		X				⊗
Services particuliers			X			⊗
Société (contribuer à)	X					⊗
Tout moment					X	⊗
Transitions			X			⊗
Travail	X		X			⊗
Valorisation de l'éducation	X	X				⊗
Variation				X		⊗

Tableau 13

Synthèse de l'analyse, par décennie, de l'abandon scolaire

Déc.	Synthèse de l'analyse des données sur l'abandon scolaire	Réf.	No.
1960	A1 — Il faut réduire le nombre de jeunes qui abandonnent leurs études.	N	E02
	A2 — L'organisation des écoles est la source de l'abandon des études des jeunes.	A	E02
	A3 — L'école doit se centrer sur l'élève et mettre en place les conditions favorables à l'étude.	N	E02
	A4 — Si les jeunes n'ont pas d'intérêt pour l'école, alors l'école et ses programmes sont à blâmer.	A	E02
	A5 — Offrir la perspective d'un travail est un moyen pour l'école de contrer l'abandon scolaire.	A	E02
	A6 — Il faut soutenir les « Indiens » pour contrer l'abandon scolaire.	N — I	E02
1980	A7 — L'abandon se prévient.	N	E10, E11
	A8 — Il existe des liens entre état de santé et abandon scolaire.	A	E11
	A9 — Il existe des liens entre absentéisme et abandon scolaire.	A	E10
	A10 — Il existe des liens entre intérêt des jeunes et abandon scolaire.	A	E10, E11
	A11 — Il existe des liens entre rendement scolaire et abandon.	A	E10
	A12 — Il existe des liens entre défavorisation et abandon.	A	E11
	A13 — L'école est mal adaptée aux besoins des jeunes, et l'abandon est plutôt un symptôme de cette réalité.	N	E11

Déc.	Synthèse de l'analyse des données sur l'abandon scolaire	Réf.	No.
	A14 — Une mauvaise orientation scolaire pousse les jeunes vers des études supérieures, qu'ils abandonnent, plutôt que de choisir la FP.	A	E18
1990	A15 — Auparavant, il y avait la priorité de l'accès du plus grand nombre, maintenant on doit viser le succès de toutes ces personnes.	V	E36
	A16 — Si les jeunes abandonnent, c'est que l'école ne leur plaît pas.	A	E26, E33
	A17 — Les retards scolaires sont souvent la cause d'abandon scolaire.	A	E26, E35, E36
	A18 — Les difficultés d'apprentissage au primaire mènent à la dévalorisation et au découragement qui conduisent à l'abandon des études.	A	E26
	A19 — Il y existe des instruments pour le dépistage de l'abandon des études.	N	E26
2000	A20 — Nous avons fait des gains.	I	E51
	A21 — Il y a trop de jeunes qui abandonnent leurs études.	I	E51
	A22 — Comme population, nous devons refuser que des jeunes abandonnent leurs études.	V	E57
	A23 — Les causes de l'abandon scolaire sont souvent à l'extérieur de l'école.	A	E63
	A24 — Il existe des liens entre le sens des études que les jeunes n'arrivent pas à trouver et l'abandon des études.	A	E63
	A25 — Il existe des liens entre le manque d'engagement des jeunes et l'abandon.	A	E63
	A26 — Il existe des liens entre l'absence d'un projet scolaire ou professionnel et l'abandon scolaire.	A	E63
	A27 — Les parents ont un rôle à jouer pour contrer l'abandon scolaire.	N	E63
	A28 — Les partenaires qui travaillent avec l'école ont un rôle à jouer pour contrer l'abandon scolaire.	N	E63
	A29 — Les IRC comme le CREPAS et Réussite, Accomplissement, Persévérance Côte-Nord (RAP) ont un rôle à jouer pour contrer l'abandon scolaire.	N	E51
2010+	A30 — Les difficultés qui causent l'abandon peuvent survenir à tout moment.	N	E80
	A31 — Il existe des liens entre le faible niveau de scolarité des parents et l'abandon des études par un jeune.	A	E76
	A32 — Il existe des liens entre jeunes en formation professionnelle, en formation aux adultes et l'abandon scolaire.	A	E86

Malgré la diminution des références en lien avec l'abandon scolaire avec les années, le thème présente une stabilité à travers le temps. Comme il y a un nombre peu élevé de données, il est difficile de présenter une appréciation de l'évolution de ce thème. Cependant, là où il est possible de le faire, l'évolution présente un état de stabilité (lien entre le manque d'intérêt et l'abandon, les difficultés d'apprentissage et l'abandon scolaire, l'impact de l'expérience scolaire et l'abandon scolaire, l'importance de s'adapter aux besoins des jeunes pour contrer l'abandon scolaire tout comme l'importance de l'orientation scolaire).

4.3.2 L'absentéisme scolaire

Le thème de l'absentéisme scolaire présente des données semblables à celui de l'abandon scolaire. Bien que ce thème ne soit pas important en termes de nombre de références, il est présent dans plusieurs documents des années 1960 et 1980. Une baisse est remarquée dans les années 1990, jusqu'à une absence dans les données des années 2010+. Finalement, ce thème représente 2 % du poids de l'ensemble des références, mais il est présent dans 19 % des 31 documents étudiés (voir le tableau 9).

Tableau 14

Sous-thèmes répertoriés par décennie dans l'analyse de l'absentéisme scolaire et évolution de chaque sous-thème de 1960 à 2022

ABSENTÉISME SCOLAIRE						
	1960	1980	1990	2000	2010+	Évolution
Décrochage				X		⊗
Défavorisation		X	X			⊗
Difficultés d'apprentissage		X				⊗
École non adaptée		X				⊗
Effectifs scolaires		X				⊗
Importance	X	X				⊗
Intérêt				X		⊗
Mission de l'école		X				⊗
Motivation				X		⊗
Prévention		X				⊗
Problèmes personnels			X			⊗
S'adapter aux besoins		X				⊗
Santé		X	X			⊗
Services particuliers		X		X		⊗

Tableau 15

Synthèse de l'analyse, par décennie, de l'absentéisme scolaire

Déc.	Synthèse de l'analyse des données sur l'absentéisme scolaire	Réf.	No.
1960	B1 — L'absentéisme scolaire est le symptôme d'une situation problématique.	A	E02
	B2 — Le service social scolaire a un rôle à jouer pour aider le jeune.	N	E02
1980	B3 — L'absentéisme est un problème scolaire important.	I	E10
	B4 — Il existe des liens entre le problème de l'absentéisme scolaire et une plus grande accessibilité de l'éducation.	A	E11
	B5 — L'absentéisme scolaire est un problème qui se prévient.	N	E10, E11
	B6 — L'action pour prévenir l'absentéisme scolaire vise les milieux défavorisés.	N	E10, E11
	B7 — L'absentéisme est plus important dans les milieux défavorisés et les problèmes de santé y sont pour quelque chose.	A	E11
	B8 — L'absentéisme scolaire est vécu autant chez les jeunes de milieux défavorisés et favorisés.	N	E11

Déc.	Synthèse de l'analyse des données sur l'absentéisme scolaire	Réf.	No.
	B9 — L'absentéisme scolaire se présente de façon exacerbée pour les jeunes défavorisés.	A	E11
	B10 — Personnaliser l'école, l'adapter aux besoins et à la culture des jeunes qui la fréquentent est une solution à l'absentéisme scolaire en milieu défavorisé.	N	E11
	B11 — L'absentéisme peut être un indicateur que l'école n'est pas adaptée aux besoins des jeunes qui s'absentent.	N	E11
	B12 — L'absentéisme est très élevé chez les jeunes de classes « débilés légers » ou « mésadaptés socioaffectifs ».	A — I	E11
	B13 — La pauvreté a un effet dévastateur et favorise l'absentéisme scolaire.	A	E26
	B14 — La sous-alimentation engendre l'absentéisme scolaire de façon plus marquée.	A	E26
1990	B15 — Les comportements difficiles peuvent engendrer l'absentéisme scolaire.	A	E26
	B16 — Les problèmes de santé peuvent engendrer l'absentéisme scolaire.	A	E26
	B17 — Les difficultés personnelles et familiales peuvent engendrer l'absentéisme scolaire.	A	E26
	B18 — L'absentéisme scolaire est un signe de désengagement.	A	E63
2000	B19 — L'absentéisme scolaire rend les jeunes vulnérables et est susceptible de favoriser le décrochage scolaire.	A	E47
	B20 — Rencontrer une personne-ressource de l'école est une mesure pour contrer l'absentéisme scolaire pour les jeunes concernés.	A	E63
2010+	Aucune référence		

L'absentéisme scolaire étant le thème qui présente le moins grand nombre de données, soit un total de 19 références pour l'ensemble de la recherche, présenter l'évolution des sous-thèmes qui composent l'absentéisme n'est pas possible.

4.3.3 Le décrochage scolaire

En ce qui a trait du décrochage scolaire, ce thème émerge timidement dans les années 1980, il se maintient dans les années 1990, il voit son plus grand poids par rapport au

nombre de références dans les années 2000, et il diminue dans les années 2010+. Si dans les années 1980 le thème du décrochage scolaire est présent dans 25 % des documents analysés, il se retrouve dans huit documents de politique sur neuf dans les années 2000 et dans quatre documents sur cinq dans les années 2010+. Finalement, le thème du décrochage scolaire est présent dans deux documents étudiés sur trois, et les 82 références identifiées représentent 10 % du poids des 786 références totales (voir le tableau 9).

Tableau 16

Sous-thèmes répertoriés par décennie dans l'analyse du décrochage scolaire et évolution de chaque sous-thème de 1960 à 2022

DÉCROCHAGE SCOLAIRE						
	1960	1980	1990	2000	2010+	Évolution
Concertation			X	X	X	↓↑
Contextes sociaux			X	X		↓↑
FP		X	X	X		↓↑
Problèmes			X	X		↓↑
Continuité				X	X	↑
Garçons			X	X	X	↑
Ne pas nuire aux			X	X	X	↑
Primaire				X	X	↑
École non adaptée			X	X		↓
Importance			X	X		↓
Difficultés d'apprentissage		X	X	X	X	↔
Motivation		X			X	↔
Prévention		X	X	X	X	↔
Autochtone					X	⊖
Complexe				X		⊖
Cycle				X		⊖
Défavorisation				X		⊖
Dépistage		X				⊖
Expérience école				X		⊖
Facteurs				X		⊖
Filles					X	⊖
Financement				X		⊖
Formation des jeunes				X		⊖
HDAA			X			⊖
Intérêt		X				⊖

DÉCROCHAGE SCOLAIRE						
	1960	1980	1990	2000	2010+	Évolution
IRC				X		⊗
Local				X		⊗
Modes		X				⊗
Municipal				X		⊗
Orientation				X		⊗
Parents				X		⊗
Problèmes sociaux				X		⊗
Raccrochage				X		⊗
Région				X		⊗
Réussite de tous				X		⊗
S'adapter aux		X				⊗
Sentiment d'appartenance				X		⊗
Services particuliers			X			⊗
Société (contribuer à)				X		⊗
Taux				X		⊗
Tout moment					X	⊗
Transitions				X		⊗
Travail				X		⊗
Travail (en cours				X		⊗
Variation				X		⊗
Volonté collective				X		⊗

Tableau 17

Synthèse de l'analyse, par décennie, du décrochage scolaire

Déc.	Synthèse de l'analyse des données sur le décrochage scolaire	Réf.	No.
1960	C1 — La non-persévérance est un risque financier parce que l'éducation représente une dépense importante.	V	E02
1980	C2 — Le décrochage scolaire est lié aux difficultés d'apprentissage en FP.	A	E13
	C3 — La prévention par le dépistage doit être faite tôt.	N	E13
	C4 — Pour les jeunes qui n'aiment pas l'école, il faut varier les modes d'apprentissage en FP pour stimuler leur intérêt.	A	E13
	C5 — Offrir la FP peut stimuler l'intérêt des jeunes.	N	E13
	C6 — La FP peut être une voie pour contrer le décrochage, entre autres pour des jeunes qui n'aiment pas l'école.	A	E13

Déc.	Synthèse de l'analyse des données sur le décrochage scolaire	Réf.	No.
	C7 — Les solutions pédagogiques en FP passent par des « modes d'apprentissage plus variés », « mieux adaptés aux besoins des individus ».	N	E13
1990	C8 — Le chômage et la pauvreté accentuent les besoins des jeunes qui vivent des problèmes sociaux, dont celui du décrochage.	A	E42
	C9 — Le jeune qui décroche ne perçoit pas l'école comme étant faite pour lui ou pour elle.	N	E26
	C10 — Le décrochage est un problème psychologique et social rencontré par les jeunes, au même titre que le suicide et la drogue.	N	E41, E42
	C11 — Les décrocheurs et décrocheuses nécessitent des services particuliers.	N	E23
	C12 — Les jeunes qui ont des troubles de comportement décrochent en bas âge.	A	E42
	C13 — Il faut comprendre pourquoi les garçons décrochent plus que les filles, et y remédier.	V — N	E34, E37, E42
	C14 — Remédier au problème des garçons qui décrochent plus que les filles ne peut se faire en pénalisant ces dernières.	V — N	E34
	C15 — La solution au décrochage scolaire passe par une école mieux outillée.	A	E37
	C16 — Dans l'esprit des jeunes, la FP est liée à décrocher, à des jeunes qui ont de la difficulté.	I	E33
	C17 — Dans l'esprit des jeunes, la FP est liée à du travail manuel qui mène à des emplois sans envergure.	I	E33
	C18 — La FP est une solution pour des jeunes qui ont de la difficulté à l'école, pour les jeunes qui pensent décrocher.	N	E33
C19 — La concertation de partenaires fait partie de la solution au décrochage scolaire.	N	E42	
2000	C20 — Il faut lutter contre le décrochage scolaire, massivement et de façon concertée.	N	E47
	C21 — Le décrochage scolaire, c'est l'affaire de tous, une responsabilité collective.	I	E47
	C22 — La mobilisation et la concertation permettent de soutenir l'effort collectif contre le décrochage scolaire.	N	E47, E48, E51, E58, E63
	C23 — Il existe un lien entre les caractéristiques démographiques, la situation familiale et le décrochage scolaire.	A	E47, E57
	C24 — Il existe un lien entre les conditions économiques difficiles, les échecs scolaires et le décrochage scolaire.	A	E47, E57
	C25 — Il existe un lien entre les garçons et le décrochage scolaire.	A	E63
	C26 — Dans la recherche de solutions pour diminuer le décrochage scolaire des garçons, il faut s'assurer de ne pas oublier les filles.	V — N	E63
	C27 — Il existe un lien entre le retard scolaire au primaire et le décrochage au secondaire.	A	E57
	C28 — Il existe un lien entre la transition du primaire vers le secondaire et le décrochage scolaire.	A	E63

Déc.	Synthèse de l'analyse des données sur le décrochage scolaire	Réf.	No.
	C29 — Il existe un lien entre le décrochage scolaire et le travail pendant les études.	A	E57
	C30 — Le décrochage et la formation professionnelle sont liés (augmenter la FP pour diminuer le décrochage).	N — A	E51
	C31 — Pour contrer le décrochage scolaire, les écoles doivent s'adapter.	A	E51
	C32 — Plus de cohésion entre les établissements correspond à moins de démotivation et de décrochage (solution scolaire) et moins de réorientation.	A	E57
	C33 — L'apparition de difficultés peut survenir à tout moment et augmente les risques de décrochage scolaire.	A	E76
	C34 — Il existe un lien entre le retard scolaire au primaire et le risque de décrochage scolaire.	A	E76
	C35 — Il existe un lien entre l'entrée tardive au secondaire et le risque de décrochage scolaire.	A	E80
2010+	C36 — Si les filles décrochent moins, elles sont désavantagées dans leur parcours lorsqu'elles décrochent.	V — N	E76
	C37 — Les peuples autochtones vivent différemment la problématique du décrochage scolaire.	N	E80
	C38 — Il est important d'agir tôt.	I	E80
	C39 — Une attention particulière doit être portée aux élèves de 14-15 ans pour contrer le décrochage scolaire.	N	E86
	C40 — La continuité des services éloigne le décrochage scolaire.	A	E76
	C41 — Les contributions des organismes communautaires sont nécessaires.	N	E76

En analysant les données liées au thème du décrochage scolaire, certains sous-thèmes sont stables dans le temps. Le lien entre décrochage scolaire et retards scolaires est évoqué dans les années 1980 et il revient toutes les décennies. L'idée que le décrochage se prévient est évoquée dès les années 1980 et se maintient par la suite, tout comme le lien entre la motivation et le décrochage scolaire. D'autres sous-thèmes sont en décroissance avec le temps, c'est le cas de ceux qui se rapportent à l'expérience école, aux modes d'apprentissage et au fait de s'adapter aux besoins. Ces sous-thèmes sont présents dans les années 1980, 1990 et 2000, mais pas dans les années 2010+. En 1990, l'importance de se concerter pour lutter contre le décrochage scolaire est évoquée. Dans les années 2000, le décrochage scolaire est présenté comme un drame et il y a une nécessité d'agir. Cette notion de drame ne se retrouve pas dans les documents des années 2010+. D'autres sous-thèmes sont en importance

croissante, comme la problématique du décrochage scolaire qui est plus marquée chez les garçons, la notion de continuité des services et le lien entre les difficultés au primaire et le décrochage scolaire, entre l'entrée tardive au secondaire et le décrochage. Finalement, certains sous-thèmes ne sont pas stables à travers le temps, ils sont tantôt faibles et tantôt forts. Le sous-thème de la formation professionnelle est un bon exemple. Dans les années 1990, la formation professionnelle est considérée comme une voie de passage pour des jeunes qui rencontrent des difficultés à l'école et qui, autrement, auraient décroché. Toutefois, cette perspective change dans les années 2000, car la formation professionnelle est considérée comme une solution pour diminuer le décrochage scolaire en général. Augmenter les passages en formation professionnelle fait diminuer les taux de décrochage. Autre sous-thème changeant : celui de la concertation. Le sous-thème est évoqué dans les années 1990, il s'intensifie dans les années 2000 et il reste présent, mais beaucoup moins dans les années 2010+.

4.3.4 La persévérance scolaire

Du côté de la persévérance scolaire, ce thème émerge dès les années 1960 dans les documents étudiés. Son poids est même plus important dans les années 1960 que dans les années 1980. C'est un thème présent toutes les décennies, mais c'est toutefois dans les années 2000 où sa présence est la plus grande, pour diminuer ensuite dans les années 2010+, où il est en revanche présent dans 100 % des documents étudiés. Finalement, deux documents de politique étudiés sur trois font référence à la persévérance scolaire. Son poids total en nombre de références est de 13 % (voir tableau 9).

Tableau 18

Sous-thèmes répertoriés par décennie dans l'analyse de la persévérance scolaire et évolution de chaque sous-thème de 1960 à 2022

PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE						
	1960	1980	1990	2000	2010+	Évolution
FP			X	X		↓↑
Modes			X	X		↓↑
Motivation			X	X		↓↑
Orientation			X	X		↓↑
Taux		X	X	X	X	↓↑
Travail (en cours étude)			X	X		↓↑
Autochtone				X	X	↑
Concertation			X	X	X	↑
Importance				X	X	↑
IRC				X	X	↑
Parascolaire			X		X	↑
Prévention			X		X	↑
Problèmes sociaux				X	X	↑
Recherche				X	X	↑
Région			X	X	X	↑
Sports			X		X	↑
Local			X	X	X	⇄
Valorisation de l'éducation				X		⊖
Contextes sociaux				X		⊖
Continuité				X		⊖
Défavorisation				X		⊖
Difficultés d'apprentissage				X		⊖
École non adaptée				X		⊖
Entreprises				X		⊖
Expérience école					X	⊖
Financement	X					⊖
Formation des jeunes				X		⊖
Gestion axée sur les résultats				X		⊖
Métiers en demande				X		⊖
Municipal				X		⊖
Parents				X		⊖
Plan, stratégie	X					⊖
Raccrochage				X		⊖

PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE						
	1960	1980	1990	2000	2010+	Évolution
S'adapter aux			X	X		⊖
Société (contribuer				X		⊖
Variation		X				⊖

Tableau 19

Synthèse de l'analyse, par décennie, de la persévérance scolaire

Déc.	Synthèse de l'analyse des données sur la persévérance scolaire	Réf.	No.
1960	D1 — L'école doit transmettre la valeur de la persévérance scolaire.	V — N	E02
	D2 — La non-persévérance est un risque pour le financement parce qu'il s'agit d'une grosse dépense.	V	E02
1980	D3 — La persévérance scolaire est quelque chose qui se calcule, et le calcul actuel n'est pas favorable.	N	E13
	D4 — Les taux de persévérance scolaire doivent augmenter.	N	E13
1990	D5 — Le territoire est lié à la persévérance scolaire, car devoir quitter sa région d'origine nuit à la persévérance scolaire.	A	E34
	D6 — On peut favoriser la persévérance scolaire par le sport.	A	E32
	D7 — On peut favoriser la persévérance scolaire par les activités parascolaires.	A	E26
	D8 — On peut favoriser la persévérance scolaire par les programmes d'étude en alternance.	A	E26
	D9 — On peut favoriser la persévérance scolaire grâce à de bonnes trajectoires d'accès aux études.	A	E37
2000	D10 — Il est urgent d'agir, c'est important et c'est quelque chose de vital pour la société.	I	E46, E62, E63
	D11 — Il existe des liens entre persévérance scolaire et milieux défavorisés.	A	E47
	D12 — Il existe des liens entre persévérance scolaire et jeunes autochtones.	A	E63
	D13 — Plusieurs acteurs sont invités à collaborer pour faire face à cet enjeu.	N	E47, E51, E63
	D14 — Travailler à l'échelle régionale permet de regrouper les partenaires autour d'enjeux communs.	N — A	E51, E58, E62, E63
	D15 — La formation professionnelle favorise la persévérance scolaire.	A	E63
	D16 — La difficulté d'accès à la formation professionnelle ne favorise pas la persévérance scolaire.	A	E63

Déc.	Synthèse de l'analyse des données sur la persévérance scolaire	Réf.	No.
	D17 — L'école peut favoriser la persévérance scolaire par les pratiques pédagogiques.	A	E63
	D18 — L'école peut favoriser la persévérance scolaire par la continuité.	A	E62, E63
2010+	D19 — La persévérance scolaire c'est l'affaire de tous.	I	E76
	D20 — La mobilisation et la concertation des partenaires sont importantes.	N	E76
	D21 — Les IRC sont des partenaires dans l'action en faveur de la persévérance scolaire.	N	E76
	D22 — L'école peut favoriser la persévérance scolaire par un climat scolaire harmonieux.	A	E76
	D23 — L'école peut favoriser la persévérance scolaire par la collaboration entre la direction et le personnel.	A	E76
	D24 — L'école peut favoriser la persévérance scolaire par la formation du personnel.	A	E76
	D25 — Offrir des activités parascolaires est un levier pour favoriser la persévérance scolaire.	A	E80, E87
	D26 — Offrir des activités sportives est un levier pour favoriser la persévérance scolaire.	A	E76, E80, E87

Le thème de la persévérance scolaire apparaît timidement dans les années 1960 et 1980. C'est toutefois en 1990 qu'il s'installe, en 2000 qu'il prend de l'ampleur, et en 2010+ qu'il régresse. Pour ce qui est des sous-thèmes, certains présentent une variation, comme le sous-thème de la formation professionnelle, des modes d'apprentissage, de la motivation, de l'orientation et celui du travail en cours d'études. Ces sous-thèmes sont présentés comme pouvant soutenir la persévérance scolaire, et présenter un risque pour celle-ci. Si la notion de taux est présente dès les années 1980 et se maintient jusqu'aux années 2010+, le taux de persévérance scolaire, pour sa part, n'est plus cité dans les années 2010+. Le sous-thème de l'échelle locale émerge dans les années 1990. La persévérance est un enjeu local qui s'exprime localement et qui trouve sa solution auprès des acteurs locaux.

Des sous-thèmes de la persévérance scolaire sont aussi en progression. C'est le cas de la concertation, qui se déploie timidement dans les années 1990 via l'importance de se concerter avec les services de garde à l'enfance. Mais dans les années 2000, le sous-thème est très riche et il porte sur l'idée que l'école ne peut plus remplir seule sa mission, elle doit

se concerter et se mobiliser avec des partenaires de différents horizons. La concertation peut diminuer les effets des inégalités et favoriser la persévérance scolaire. Pour sa part, le sous-thème de la région apparaît timidement dans les années 1990, en référence au fait qu'il y a des différences de région en région. Mais dans les années 2000, il y a une présence marquée de la concertation régionale, des IRC, de l'intersectorialité, de la différenciation des solutions en fonction des réalités régionales. Cette différenciation passe par des concertations intersectorielles régionales. Le thème des instances régionales de concertation se déploie donc au cours des années 2000, décennie où la persévérance scolaire est jugée très importante, et il reste présent dans les années 2010+. Parmi les sous-thèmes en progression, notons aussi l'aspect urgent et important de l'enjeu de la persévérance scolaire. Cet enjeu est important, car la société québécoise de demain en dépend. Notons aussi l'intérêt pour les activités parascolaires, pour les sports, pour les pratiques inspirées de la recherche et pour la notion de prévention et de travail concerté avec les services éducatifs à l'enfance.

4.3.5 La réussite scolaire

Le thème de la réussite scolaire émerge dans les années 1980 avec quatre références repérées dans deux documents : *L'École s'adapte à son milieu* (Ministère de l'Éducation, 1980) et *La formation professionnelle, Proposition de relance et de renouveau* (Ministère de l'Éducation, 1982). Le thème de la réussite scolaire croît en importance dans les années 1990, atteint un sommet dans les années 2000 et diminue dans les années 2010+. À partir de 1980, le thème de la réussite scolaire est présent dans plusieurs documents de politique chaque décennie, pour finalement être présent dans 77 % des documents étudiés, et dans 80 % des documents des années 1980 et suivantes. Dans l'ensemble, ce thème représente 101 références, soit 13 % de l'ensemble des références (voir tableau 9).

Tableau 20

Sous-thèmes répertoriés par décennie dans l'analyse de la réussite scolaire et évolution de chaque sous-thème de 1960 à 2022

RÉUSSITE SCOLAIRE						
	1960	1980	1990	2000	2010+	Évolution
Autochtone				X	X	↕
Importance			X	X	X	↕
Norme		X	X	X	X	↑
Parents		X	X	X	X	↑
Taux			X	X	X	→
Continuité			X	X		↓
Défavorisation		X	X	X		↔
Difficultés d'apprentissage		X	X	X		↔
Réussite de tous			X	X	X	↔
S'adapter aux			X	X	X	↔
Communauté				X		⊙
Concertation				X		⊙
Contextes sociaux			X	X		⊙
Décrochage			X			⊙
Dépistage				X		⊙
Économie				X		⊙
Entreprises				X		⊙
Encadrement			X			⊙
Évaluation				X		⊙
Expérience école			X	X		⊙
Filles			X			⊙
Financement			X	X		⊙
Garçons			X		X	⊙
Gestion axée sur les résultats				X		⊙
HDAA			X			⊙
Immigration			X		X	⊙
Innovation				X		⊙
IRC				X		⊙
Lien Prof-Élèves				X		⊙
Mission de l'école			X			⊙
Modes			X			⊙
Organisation et planification			X			⊙
Plan, stratégie				X	X	⊙

RÉUSSITE SCOLAIRE						
	1960	1980	1990	2000	2010+	Évolution
Prévention				X		⊖
Problèmes sociaux			X	X		⊖
Qualité				X		⊖
Recherche				X	X	⊖
SAJ				X		⊖
Société (contribuer à)			X	X		⊖
Sports					X	⊖
Territoire			X	X		⊖
Transitions				X		⊖
Travail				X		⊖
Travail (en cours)				X		⊖
Valorisation de l'éducation				X		⊖
Volonté collective				X		⊖

Tableau 21

Synthèse de l'analyse, par décennie, de la réussite scolaire

Déc.	Synthèse de l'analyse des données sur la réussite scolaire	Réf.	No.
1960	Aucune référence		
1980	E1 — La réussite scolaire n'est pas à la portée de certains jeunes qui vont en formation professionnelle à cause de leurs échecs scolaires.	N	E13
	E2 — Le fait que des jeunes qui ont des échecs scolaires sont envoyés en formation professionnelle crée l'image que la FP est un parcours pour les jeunes qui ne réussissent pas.	I	E13
	E3 — Les parents contribuent à la réussite scolaire en soutenant les jeunes dans les travaux.	A	E11
	E4 — Les parents contribuent à la réussite scolaire en créant un climat favorable pour les études.	A	E11
1990	E5 — La réussite scolaire est un levier à l'égalité des chances et il faut développer des moyens pour la soutenir.	V	E35, E39, E40, E41, E42
	E6 — Il faut rendre la réussite scolaire désirable pour les jeunes.	N	E26
	E7 — Il existe peu d'indicateurs qui permettent de témoigner de l'avancement des jeunes dans leur réussite scolaire.	N	E42
	E8 — Les jeunes en milieux défavorisés présentent des risques sur le plan de la réussite scolaire.	N	E34, E35
	E9 — Les jeunes qui arrivent au Québec et ont de grands retards scolaires présentent des risques du point de vue de la réussite scolaire.	A	E35, E39, E40
	E10 — Le climat de l'école conditionne la réussite scolaire des jeunes.	A	E37

Déc.	Synthèse de l'analyse des données sur la réussite scolaire	Réf.	No.
	E11 — Les parents offrent l'aide la plus importante pour la réussite scolaire des jeunes.	N	E26
2000	E12 — Il faut que la réussite scolaire devienne une valeur fondamentale pour notre société.	V — N	E63
	E13 — L'avenir du Québec est lié à la réussite scolaire des jeunes, c'est un enjeu de société.	I	E46, E57, E62, E63
	E14 — La réussite scolaire de tous est nécessaire pour répondre aux besoins du marché du travail et aux défis du Québec de demain.	A	E46, E57
	E15 — Il faut se préoccuper des enfants en milieux défavorisés.	V — N	E47
	E16 — Il faut se préoccuper des jeunes autochtones.	V — N	E63
	E17 — La réussite scolaire doit s'inscrire en continuité du parcours des jeunes, continuité qui se reflète aussi dans une continuité entre les ministères.	N	E57, E62, E63
	E18 — La réussite scolaire doit être axée sur les apprentissages.	N	E46, E63
	E19 — Il faut proposer aux jeunes des activités qui favorisent la réussite scolaire.	N	E63
	E20 — Il faut faire des parents les premiers partenaires de la réussite scolaire de leur enfant.	V — N	E58, E63
2010+	E21 — L'école doit soutenir la réussite scolaire de tous les jeunes.	V — N	E76
	E22 — Le taux de diplomation et de qualification permet de rendre compte de la réussite scolaire, mais il ne permet pas de considérer les besoins spécifiques à certaines populations scolaires.	N	E76
	E23 — La réussite scolaire des garçons est préoccupante.	V — N	E80
	E24 — La réussite scolaire des personnes immigrantes est préoccupante.	V — N	E80
	E25 — La réussite scolaire des autochtones est préoccupante.	V — N	E80
	E26 — L'engagement du parent est un facteur déterminant de la réussite scolaire.	N	E76, E80
	E27 — Les compétences, ou l'absence de compétences, chez le parent est aussi un facteur déterminant de la réussite scolaire.	A	E76
	E28 — Offrir des activités comme le tutorat aux élèves qui en ont besoin est une solution pour favoriser la réussite scolaire.	A	E86

Dans le thème de la réussite scolaire, certains sous-thèmes présentent une stabilité à travers les décennies. C'est le cas de l'association entre la défavorisation et les risques liés à la réussite scolaire, à l'intérêt d'offrir des activités à des jeunes ciblés qui rencontrent des difficultés scolaires, et les liens entre égalité des chances et réussite scolaire. D'autres éléments présentent une intensification. En termes de normes sociales, on passe du fait que la réussite scolaire doit être désirable pour les jeunes au fait que l'avenir du Québec dépend

de celle-ci. Pour ce qui est de l'apport des parents, cette dimension est présente dans l'ensemble des décennies, mais il y a une intensification qui fait qu'on perçoit le rôle des parents comme contributif à la réussite scolaire dans les années 1980, au fait que leur engagement est un facteur déterminant de la réussite scolaire dans les années 2010+. Pour sa part, le sous-thème du taux, ou de la mesure, de la réussite scolaire subit une transformation à travers les décennies. Si, dans les années 1990, on indique qu'il y a peu d'indicateurs qui permettent de témoigner du progrès de la réussite scolaire, dans les années 2010+, le taux de diplomation et de qualification est présenté comme la mesure de la réussite scolaire, tout en indiquant qu'il existe des limites à cette mesure. Finalement, des sous-thèmes présentent une variation à travers les décennies. C'est le cas du sous-thème de l'importance de la continuité entre les parcours des jeunes, présent dans les années 1990 et 2000, et de celui de la préoccupation identifiée pour la réussite scolaire des jeunes autochtones, mentionnée dans les années 2000 et 2010+.

4.3.6 La réussite éducative

Le thème de la réussite éducative devient présent après celui de la réussite scolaire, soit dans les années 1990. Cependant, dès son émergence, il surpasse le thème de la réussite scolaire en nombre de références. Si ce thème apparaît peu dans les années 2000, les années 2010+ sont celles où la réussite éducative est la plus présente. Sa progression dans le nombre de documents de politique qui y font référence augmente de décennie en décennie, et finalement, un document analysé sur deux utilise le thème de la réussite éducative, et une référence sur cinq dans l'ensemble de la recherche en est une sur ce thème (voir le tableau 9).

Tableau 22

Sous-thèmes répertoriés par décennie dans l'analyse de la réussite éducative et évolution de chaque sous-thème de 1960 à 2022

RÉUSSITE ÉDUCATIVE						
	1960	1980	1990	2000	2010+	Évolution
Organisation et planification			X	X	X	↕
Concertation			X	X	X	↑
IRC				X	X	↑
Lien Prof-Élèves			X		X	↑
Parents			X		X	↑
Prévention			X		X	↑
Volonté collective			X		X	↑
Évaluation			X	X	X	→
Formation des			X		X	→
Innovation			X		X	→
Qualité			X		X	→
S'adapter aux			X		X	→
Recherche			X		X	↓
Communauté			X	X	X	↔
Complexe			X		X	↔
Expérience école				X	X	↔
Financement			X	X		↔
Gestion axée sur les résultats			X	X		↔
Importance			X		X	↔
Motivation			X		X	↔
Plan, stratégie			X	X		↔
Région			X	X		↔
Réussite de tous			X	X	X	↔
Santé				X	X	↔
Société (contribuer			X	X	X	↔
Travail			X		X	↔
Valorisation de l'éducation			X	X	X	↔
Aménagement					X	⊖
Autochtone					X	⊖
Contextes sociaux					X	⊖
Culture					X	⊖
Défavorisation				X		⊖
Difficultés d'apprentissage					X	⊖

RÉUSSITE ÉDUCATIVE						
	1960	1980	1990	2000	2010+	Évolution
Économie					X	⊗
Effectifs scolaires				X		⊗
Entreprises					X	⊗
Facteurs					X	⊗
Filles					X	⊗
FP			X		X	⊗
Garçons					X	⊗
HDAA			X			⊗
Immigration					X	⊗
Intérêt			X			⊗
Local			X			⊗
Modes			X			⊗
Parascolaire					X	⊗
Problème social					X	⊗
Taux					X	⊗

Tableau 23

Synthèse de l'analyse, par décennie, de la réussite éducative

Déc.	Synthèse de l'analyse des données sur la réussite éducative	Réf.	No.
1960	Aucune référence		
1980	Aucune référence		
1990	F1 — La réussite éducative est nécessaire pour le Québec de demain.	I	E26, E34, E42
	F2 — La réussite éducative vise le plus grand nombre, la majorité de jeunes et elle est un levier pour l'égalité des chances.	V	E26, E34
	F3 — La réussite éducative est un enjeu complexe et pour y répondre, il faut du soutien et il faut respecter certaines conditions.	A	E26, E42
	F4 — La réussite éducative est un objectif qui doit être partagé par tous les acteurs de la société.	N	E26, E34
	F5 — Bien que la réussite éducative soit valorisée, en parallèle, il existe un certain dénigrement de l'école.	N	E26
	F6 — La réussite éducative est liée à la qualité du système de formation.	A	E26
	F7 — Les objectifs de la réussite éducative doivent orienter les responsabilités de l'école et la contribution des parties prenantes.	N	E34
	F8 — L'action de l'école, de la famille et de la communauté doit être conjugée.	N	E26
	F9 — L'école doit s'adapter aux besoins de sa population.	V — N	E35

Déc.	Synthèse de l'analyse des données sur la réussite éducative	Réf.	No.
	F10 — L'accompagnement des parents est important, de la maternelle à la diplomation.	V — N	E26
	F11 — On évalue la réussite éducative sur le plan de l'instruction, de la socialisation et de la qualification.	N	E42
2000	F12 — Les citoyens et citoyennes valorisent peu l'éducation.	V	E57
	F13 — La réussite éducative est liée au développement global du jeune.	A	E58
	F14 — Il existe des facteurs de risque et de protection liés à la réussite éducative.	N	E58
	F15 — La réussite éducative est une orientation importante, il doit donc y avoir des plans et des stratégies en faveur de cette orientation.	N	E46
	F16 — La réussite éducative est exigeante, surtout pour les membres du corps enseignant, et elle nécessite des actions de tous.	N	E46
	F17 — L'enjeu de la mobilisation est d'une importance capitale.	N	E47, E51
	F18 — La mobilisation permet d'agir sur les environnements défavorables à la réussite éducative.	N	E47
	F19 — Les commissions scolaires, les écoles, la communauté, incluant les instances régionales de concertation, ont un rôle à jouer.	N	E47
2010+	F20 — Contrairement à la réussite scolaire, la réussite éducative englobe toutes les dimensions du jeune (instruction, socialisation, qualification).	N	E76
	F21 — La réussite éducative est un levier d'équité, d'égalité des chances et d'inclusion.	V	E76, E80
	F22 — Toute la société doit être mobilisée, il en va de la société de demain.	I	E80, E86
	F23 — Le portrait de l'action en faveur de la réussite éducative est différent de région en région.	N	E76
	F24 — Il y a une diversité de trajectoires et de profils et la réussite éducative peut prendre plusieurs chemins.	N	E76
	F25 — La réussite éducative est difficile à évaluer, il n'existe pas d'indicateur englobant.	N	E76
	F26 — Le taux de diplomation et de qualification est un indicateur de la réussite scolaire, mais il donne une indication de la réussite éducative.	N	E76
	F27 — Les contextes scolaires jouent un rôle déterminant sur la réussite éducative.	A	E80
	F28 — La motivation joue un rôle déterminant sur la réussite éducative.	A	E80
	F29 — La qualité de la relation enseignante ou enseignant-élève joue un rôle déterminant sur la réussite éducative.	A	E76
	F30 — Le numérique est une clé pour la réussite éducative.	A	E76
	F31 — L'agir tôt joue un rôle déterminant sur la réussite éducative.	A	E76, E87
	F32 — Les parents jouent un rôle déterminant sur la réussite éducative.	A	E76, E86

Déc.	Synthèse de l'analyse des données sur la réussite éducative	Réf.	No.
	F33 — La scolarité de la mère joue un rôle déterminant sur la réussite éducative.	A	E76
	F34 — La collaboration école-famille joue un rôle déterminant sur la réussite éducative.	A	E76

Le thème de la réussite éducative présente plusieurs sous-thèmes qui sont stables à travers les décennies. C'est le cas de l'importance de la communauté, de la réussite de tous, de la contribution à la société, de la valorisation de l'éducation, du fait qu'il s'agit d'un phénomène complexe, du financement, de la gestion axée sur les résultats, de l'expérience école, de l'importance de l'enjeu, de la motivation des jeunes, de la nécessité d'avoir des plans et des stratégies, de l'aspect régional, de la santé, et du travail. D'autres sous-thèmes présentent une intensification à travers les années : la concertation, les instances régionales de concertation, le lien enseignant ou enseignant-élèves, le rôle des parents, l'aspect de la prévention et la volonté collective.

Il y a aussi certains sous-thèmes qui subissent une transformation à travers les décennies. Sur le plan de l'évaluation, on passe d'une réussite éducative qui s'évalue (par l'instruction, la qualification et la socialisation) à un thème qui ne s'évalue pas, car il n'existe pas d'indicateur. Sur le plan de la formation des jeunes, on passe des connaissances aux compétences. Dans les années 1990, l'innovation est nécessaire pour atteindre la réussite éducative, et elle doit passer par la transformation du curriculum. Dans les années 2010+, ce sont les outils qui sont innovants. Une transformation semblable est présente pour le sous-thème de la qualité. Dans les années 1990, il est question de la qualité du système d'éducation et de ce qu'il faut pour atteindre cette qualité. Dans les années 2010+, il est question de ressources de qualité, conviviales et modernes. Finalement, la notion de l'école qui s'adapte aux besoins a elle aussi changé à travers les années. Si dans les années 1990, il est question d'une école qui s'adapte aux besoins de sa population, dans les années 2010+, il est plutôt question d'une diversité de besoins et de profils et des chemins différents que peut emprunter la réussite éducative.

En terminant, un sous-thème est identifié comme en décroissance et un autre, en variation dans le temps. Le sous-thème de la recherche est identifié comme en décroissance, car au départ, la recherche est appliquée à l'ensemble de la réussite éducative. Dans les années 2010+, elle est appliquée seulement à la compréhension des impacts de la pandémie. Le sous-thème de l'organisation et de la planification est considéré comme en variation car, bien que présent sur toutes les décennies, il n'y a pas de constance sur ce qui doit être planifié ou organisé, ou sur comment le faire.

4.3.7 Le diplôme

Le thème du diplôme est présent tout au long de l'analyse, mais il diminue de décennie en décennie. Malgré tout, il est le thème qui a le plus de poids en nombre de références excepté dans les années 2010+ durant lesquelles il se fait dépasser par la réussite éducative. Dans chaque décennie, le diplôme est présent dans plus de 75 % des documents de politique, sans toutefois jamais atteindre le 100 %. Au total, 84 % des 31 documents étudiés et 32 % des 786 références répertoriées sont en lien avec le thème du diplôme (voir le tableau 9).

Le tableau 10 présente la légende à considérer dans l'appréciation de l'évolution des sous-thèmes identifiés au thème du diplôme, alors que le tableau 24 présente la liste de ces sous-thèmes. Le tableau 25, pour sa part, présente la synthèse de l'analyse par décennie, incluant la composante d'un référentiel identifiée, et le numéro du document en référence.

Tableau 24

Sous-thèmes répertoriés par décennie dans l'analyse du diplôme et évolution de chaque sous-thème de 1960 à 2022

DIPLÔME						
	1960	1980	1990	2000	2010+	Évolution
Mission de l'école		X	X		X	↓↑
Modes		X	X	X		↓↑
S'adapter aux		X	X	X	X	↓↑
Transitions			X	X	X	↓↑
Autochtone				X	X	↑
Plan, stratégie	X		X	X	X	↑
Taux		X	X	X	X	↑
Expérience école	X	X	X	X	X	→
FP		X	X	X	X	→
Travail	X	X	X	X	X	→
Valorisation de l'éducation	X	X	X			↓
Contextes sociaux		X	X	X	X	↔
Décrochage		X	X	X		↔
Défavorisation				X	X	↔
Difficultés d'apprentissage			X	X	X	↔
Drame	X		X	X		↔
Effectifs scolaires		X	X	X		↔
Entreprises			X	X	X	↔
Garçons			X	X	X	↔
Immigration			X	X	X	↔
Importance		X	X	X	X	↔
Norme		X	X	X		↔
Raccrochage	X		X	X		↔
Services particuliers			X	X	X	↔
Société (contribuer			X	X	X	↔
Absentéisme			X			⊙
Continuité				X		⊙
École non adaptée		X		X		⊙
Filles	X					⊙
Financement		X	X			⊙
Formation des			X			⊙
Gestion axée sur les résultats				X	X	⊙
HDAA			X			⊙

DIPLÔME						
	1960	1980	1990	2000	2010+	Évolution
IRC				X		⊙
Local				X		⊙
Métiers en demande			X	X		⊙
Motivation				X		⊙
Orientation			X	X		⊙
Parascolaire			X	X		⊙
Parents				X	X	⊙
Prévention			X		X	⊙
Recherche			X		X	⊙
Région			X	X		⊙
Réussite de tous				X	X	⊙
Sentiment d'appartenance				X		⊙
Tout moment					X	⊙
Travail (en cours étude)				X		⊙
Variation			X	X		⊙
Volonté collective					X	⊙

Tableau 25

Synthèse de l'analyse, par décennie, du thème du diplôme

Déc.	Synthèse de l'analyse des données sur le diplôme	Réf.	No.
1960	G1 — Il faut avoir un plan pour revoir les diplômes, s'assurer d'une uniformité, d'une équivalence, afin d'en assurer la qualité.	N	E02
	G2 — L'enseignement de qualité mène vers un diplôme.	A	E02
	G3 — Peu importe le lieu de formation, à type d'études semblables, le diplôme doit être de niveau comparable.	N	E02
	G4 — Peu importe le domaine de formation, à type d'études semblables, le diplôme doit être de niveau comparable.	N	E02
	G5 — La création du ministère de l'Éducation permet d'avoir une vision d'ensemble des cheminements et des diplômes.	N	E02
	G6 — Les femmes qui ont cessé leur scolarité veulent retourner aux études.	V	E02
	G7 — Les cours devraient être gratuits pour favoriser le retour aux études des jeunes qui ont quitté.	V	E02
1980	G8 — La société s'organise autour de savoirs et d'apprentissages qu'elle juge nécessaires ; cela rend l'école importante dans cette société.	V	E13

Déc.	Synthèse de l'analyse des données sur le diplôme	Réf.	No.
	G9 — Pour un grand nombre de personnes, le diplôme d'études secondaires est une base normale.	N	E13
	G10 — Si le diplôme est exigé partout et reconnu, augmenter l'âge minimum de fréquentation scolaire n'est pas nécessaire.	A	E13
	G11 — Un grand nombre de personnes sans-emploi n'ont pas obtenu de diplômes.	A	E13
	G12 — Les études secondaires sont jugées inutiles par des jeunes, car autour d'eux, des gens ont un diplôme et sont sans emploi.	I	E11
	G13 — L'école secondaire a pour mission la formation de base, et donc il y a une conséquence d'unicité des diplômes secondaire, peu importe la voie.	N	E13
	G14 — C'est la fin des filières générale et professionnelle en concomitance, on offre des parcours de formation qui mènent vers un même diplôme.	N	E13
	G15 — On mise d'abord sur l'obtention d'un DES et sur la formation générale, elle est au cœur de la mission de l'école.	N	E13, E18
	G16 — La formation professionnelle en premier et l'obtention d'un DEP vient dans un second temps.	N	E18
	G17 — Une pédagogie renouvelée et ingénieuse favorise la diplomation du plus grand nombre.	A	E13
	G18 — Des projets portés par des concertations éducation-travail-organismes communautaires peuvent mener à une diplomation.	N	E13
	G19 — Il restera toujours des jeunes qui ne pourront pas ou ne voudront pas obtenir le DES dans la trajectoire normale.	V	E13
1990	G20 — Une reconnaissance sociale variable est attachée à la sanction des études.	N	E36, E37
	G21 — La réussite éducative est jugée comme essentielle par la société, mais le bien fondée des études et du diplôme sont remis en question et le travail de l'école est déprécié.	N	E26
	G22 — Le système scolaire a de la difficulté à répondre adéquatement à une situation complexe.	N	E33
	G23 — Le système éducatif doit prouver sa capacité à produire les jeunes diplômés dont la société a besoin, mais aussi en quantité suffisante pour répondre aux besoins.	V	E33
	G24 — Le diplôme obtenu à la fin des études secondaires doit être recherché par le plus grand nombre et reconnu.	N	E36
	G25 — Il faut passer du principe de l'accès du plus grand nombre à celui du succès du plus grand nombre.	V	E35
	G26 — On doit augmenter le nombre d'élèves qui obtiennent un DES ou un DEP, mais sans diminuer la qualité de la formation.	N	E26, E33, E35
	G27 — Il faut répondre aux besoins des jeunes adultes qui désirent retourner aux études.	N	E35
	G28 — Pour assurer le virage du succès, il faut diversifier les voies d'accès aux diplômes et diversifier les voies de formation.	N	E35

Déc.	Synthèse de l'analyse des données sur le diplôme	Réf.	No.
	G29 — La formation aux métiers semi-spécialisés est une autre voie pour les jeunes qui ne veulent pas aller vers la voie du DES ou du DEP.	N	E37
	G30 — La formation à distance est un outil qui permet de rejoindre plus de jeunes et de favoriser leur diplomation.	A	E26
	G31 — Il faut mettre en place une pédagogie adaptée aux besoins différents des élèves.	V — N	E33
	G32 — Les jeunes non-diplômés avec une difficulté d'adaptation sont plus nombreux à ne pas travailler, ils vivent plus de chômage que les autres non-diplômés.	A	E42
	G33 — Les garçons sont plus susceptibles de ne pas diplômé que les filles.	A	E33, E34, E42
	G34 — Les jeunes issus de l'immigration sont plus susceptibles de ne pas diplômé que les autres jeunes.	A	E39
	G35 — Les élèves avec des handicaps sont plus susceptibles de ne pas diplômé que les autres jeunes.	A	E42
	G36 — L'éducation est un enjeu stratégique pour l'avenir du Québec.	V — N	E46, E57, E62
	G37 — Trop de jeunes quittent l'école sans obtenir leur diplôme.	I	E46
	G38 — L'abandon scolaire est particulièrement présent dans les milieux défavorisés.	A	E63
	G39 — La majorité des autochtones abandonnent avant d'avoir terminé leurs études.	A	E48
	G40 — Il est imprudent, même irresponsable, d'accepter qu'un jeune sorte du système scolaire sans diplôme.	V — I	E57
	G41 — Il est imprudent, même irresponsable, d'accepter qu'une personne en cours de carrière ne puisse pas maintenir à jour et développer ses habiletés professionnelles.	V — I	E57
	G42 — La diplomation et la qualification sont liées aux compétences qui doivent faciliter l'intégration au monde du travail et à la société.	A	E47
2000	G43 — Le marché du travail est plus que jamais attirant pour les jeunes qui n'ont pas obtenu un premier diplôme.	N	E57
	G44 — Sans qualification, les sans-diplômés se retrouvent tôt à la sécurité du revenu, avec peu de possibilités d'en sortir.	A	E48
	G45 — Le DEP et le DES constituent des normes sociales au Québec, la reconnaissance d'une formation de base.	N	E48
	G46 — Le DES est maintenant une condition d'accès à presque tous les emplois.	N	E48
	G47 — La proportion d'une génération d'élèves qui obtient un diplôme du secondaire avant l'âge de 20 ans est un indicateur stratégique de l'éducation.	N	E46, E62
	G48 — La position relative du Québec par rapport aux membres de l'OCDE et aux autres provinces canadiennes en ce qui a trait à la diplomation est un indicateur de pilotage.	N	E46
	G49 — La situation familiale entre en ligne de compte dans l'abandon scolaire.	A	E51

Déc.	Synthèse de l'analyse des données sur le diplôme	Réf.	No.
	G50 — La motivation entre en ligne de compte dans l'abandon scolaire.	A	E51
	G51 — L'attraction du marché du travail entre en ligne de compte dans l'abandon scolaire.	A	E51, E57, E63
	G52 — L'atteinte de cibles de diplomation se fait à long terme, en conjuguant les efforts collectifs tout au long du parcours scolaire du jeune.	A	E46
2010+	G53 — La diplomation et la qualification sont des dimensions de la mission de l'école, les autres sont l'instruction et la socialisation.	N	E86
	G54 — Obtenir un diplôme est l'une des façons d'atteindre une réussite, mais ce n'est pas la seule.	V — N	E76
	G55 — L'obtention d'un diplôme a un effet direct sur la vie professionnelle des personnes.	A	E87
	G56 — La diplomation est un indicateur phare du plan stratégique du ministère de l'Éducation.	N	
	G57 — Le taux de diplomation est un indicateur tangible, mesurable, de la performance du système d'éducation.	N	E87
	G58 — Au-delà de la simple diplomation, il y a l'intention de former des gens capables de relever les défis du 21 ^e siècle.	V — I	E87
	G59 — Des événements ou des transitions critiques peuvent survenir à tout moment dans le parcours éducatif d'un jeune.	N	E80
	G60 — Il est important de se préoccuper de la proportion de la population qui obtient un premier diplôme ou une première qualification.	N	E80
	G61 — Il y a un écart entre les jeunes qui ont un handicap et les autres élèves et des objectifs sont établis pour diminuer ces écarts.	A	E76
	G62 — Il y a un écart entre les jeunes en milieux défavorisés et les autres élèves et des objectifs sont établis pour diminuer ces écarts.	A	E76
	G63 — Il y a un écart entre les garçons et les filles et des objectifs sont établis pour diminuer ces écarts.	A	E76
	G64 — Il y a un écart entre les jeunes autochtones et les autres élèves et des objectifs sont établis pour diminuer ces écarts.	A	E76
	G65 — Il y a un écart entre les jeunes issus de l'immigration et les autres élèves et des objectifs sont établis pour diminuer ces écarts.	A	E76
	G66 — Lorsqu'un jeune vit un moment critique dans son parcours, la prévention et l'accompagnement sont de mise.	N	E80
	G67 — La prévention et l'accompagnement sont des outils qui peuvent soutenir le jeune jusqu'à sa diplomation.	N	E80
G68 — L'évaluation n'est pas seulement un outil dans le processus de diplomation, c'est aussi un outil d'accompagnement et d'identification des besoins.	N	E76	

Le thème du diplôme présente plusieurs sous-thèmes qui sont stables dans le temps. C'est le cas de la mission de l'école, des modes d'apprentissage, du fait de s'adapter aux besoins et des transitions. La notion de diplôme devient de plus en plus présente dans les planifications, les stratégies, jusqu'à ce que le taux de diplomation soit présenté comme un indicateur de performance du système d'éducation. C'est aussi le cas de la préoccupation de la diplomation pour les élèves autochtones, qui s'intensifie dans les années 2000 et 2010+. Le sous-thème du marché du travail, pour sa part, se transforme : il y a une transition entre une préoccupation pour l'inadéquation du diplôme et du marché du travail, vers une notion de diplôme comme levier vers le marché du travail. Il en va de même pour l'expérience école : on observe une transition d'une préoccupation d'accès à l'école à une préoccupation des voies d'accès vers l'école, à une préoccupation d'aider les jeunes pour assurer un bon accès. Un troisième sous-thème qui subit une transformation est celui de la formation professionnelle, laquelle passe, dans les années 1980 et 1990, à une recherche du sens du diplôme de formation professionnelle vers une recherche d'effectifs et de taux de diplomation. En terminant, le sous-thème de la valorisation de l'éducation en lien avec le diplôme présente une décroissance en ce sens où, dans les années 1960, 1980 et 1990, le diplôme est présenté comme étant perçu avec moins, voire peu, de valeur aux yeux du grand public. Dans les années 2000 et 2010+, cette notion de dévalorisation du diplôme est absente.

L'objectif de ce chapitre est la présentation des données obtenues, en présentant ces données dans une perspective de l'analyse des documents de politique, des décennies, et des thèmes et sous-thèmes analysés. Le chapitre suivant permet de discuter des résultats en regard de la problématique de départ et du cadre conceptuel de la recherche.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Le présent projet de recherche a comme objectif principal d’approfondir les connaissances sur les constructions sociales du décrochage scolaire de 1960 à 2022. Plus spécifiquement, cette recherche vise à inventorier les politiques éducatives du Québec liées au décrochage scolaire des jeunes du secondaire, à combler les lacunes de la connaissance de la construction sociale du décrochage scolaire du point de vue des politiques publiques de l’éducation et de présenter l’évolution des constructions sociales du décrochage scolaire des jeunes qui fréquentent l’école secondaire au Québec, de 1960 à 2022.

En s’attardant à chacun de ces trois objectifs, le présent chapitre offre une discussion en reliant les résultats de recherche aux éléments présentés au chapitre 1 et à d’autres textes de la littérature scientifique. À la section 5.1, l’inventaire des politiques publiques est commenté. À la section 5.2, les référentiels étudiés en sous-thèmes et particulièrement stables ou en croissance sont mis de l’avant. À la section 5.3, les sept référentiels étudiés comme thèmes sont commentés et finalement, à la section 5.4, un regard est porté sur certaines images communes entre les thèmes.

5.1 INVENTAIRE DES POLITIQUES ÉDUCATIVES DU QUÉBEC ENTRE 1960 ET 2022 EN LIEN AVEC LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE DES JEUNES QUI FRÉQUENTENT L’ÉCOLE SECONDAIRE

Au chapitre 3, il est mentionné que cinq sources sont croisées afin de procéder à l’inventaire des politiques éducatives à étudier, en plus d’ajouts de l’auteure. Ces ajouts concernent quatre documents de politique, tous situés dans la période des années 2010+, années qui ne sont presque pas couvertes par les sources. Pour ce qui est des autres documents

de politique, deux d'entre eux sont présents au sein des quatre sources. Il s'agit du rapport sur les États généraux sur l'éducation de 1996 (Assemblée nationale) et de la stratégie *Agir autrement* de 2002 (Ministère de l'Éducation). Six documents de politique sont identifiés dans trois des quatre sources utilisées, soit : le rapport de la Commission Parent (Gouvernement du Québec, 1966), *L'École québécoise* (Ministère de l'Éducation, 1979), la Stratégie de relance de la formation professionnelle de 1986 (Gouvernement du Québec), *Chacun ses devoirs* (Ministère de l'Éducation, 1992), le rapport Pagé (Ministère de l'Éducation, 1995), *Prendre le virage du succès* (Ministère de l'Éducation, 1997b) et *L'École tout un programme* (Ministère de l'Éducation, 1997a). En les regroupant, cela totalise huit documents de politique qui peuvent être considérés comme des documents phares en lien avec le décrochage scolaire au Québec au sens où ils sont référés dans la majorité des textes sources, voire dans tous.

Inversement, certains documents de politique ne sont référés que dans une seule source. C'est le cas particulièrement de *L'École s'adapte à son milieu* (Ministère de l'Éducation, 1980) et *La formation professionnelle. Propositions de relance et de renouveau* (Ministère de l'Éducation, 1982). Pourtant, ces deux documents sont très riches en références, respectivement 25 et 27 (voir l'annexe 2), ce qui représente 73 % des 71 références identifiées pour les années 1980 (voir tableau 9). Ne pas avoir utilisé ces documents dans l'analyse du présent projet de recherche aurait eu une incidence négative sur les résultats.

En parallèle à ce premier constat, il faut mentionner que deux sources se distinguent particulièrement par la présence d'un grand nombre de documents analysés. La première de ces sources est le dossier spécial de la bibliothèque de l'Assemblée nationale (Bibliothèque de l'Assemblée nationale du Québec, 2021), mais celui-ci ne permet d'identifier aucun des documents analysés entre 2003 et 2017, et aucun des documents repérés après la parution de la *Politique de la réussite éducative* de 2017 (voir l'annexe 2). La seconde de ces sources est l'inventaire des politiques proposé par Lessard et ses collègues (2007), mais puisque ledit inventaire est publié en 2007, toutes les politiques identifiées après 2006 ne sont pas considérées (voir l'annexe 2).

La section suivante de ce chapitre permet de discuter des résultats du projet de recherche en regard de l'objectif de compléter l'inventaire des politiques publiques liées au décrochage scolaire, au Québec, entre 1960 et 2022. Les deux autres sections permettent de discuter des résultats en regard de l'objectif de compléter les constructions sociales du décrochage scolaire.

5.2 ÉVOLUTION DES CONSTRUCTIONS SOCIALES DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE — LES SOUS-THÈMES

Dans le cadre de ce projet de recherche, certains sous-thèmes sont particulièrement présents dans plusieurs thèmes analysés. En regard du cadre conceptuel de ce projet de recherche, ces sous-thèmes sont considérés comme des référentiels, en ce sens qu'ils proposent une vision du monde, une compréhension du décrochage scolaire. Cette section a pour objectif de présenter ces référentiels et, lorsque c'est le cas, les variations importantes à travers les années. Ces référentiels sont présentés en ordre alphabétique.

5.2.1 Difficultés scolaires et jeunes à risque (HDAA, défavorisation, garçons, immigration, autochtones)

Un premier sous-thème est celui de l'importance des difficultés scolaires, et du fait que certains jeunes sont plus à risque que d'autres de vivre ces difficultés et d'obtenir un diplôme. Ce référentiel, identifié dès les années 1980 dans les documents de politique étudiés, est présent dans les sept thèmes depuis les années 1980 (voir tableaux 12, 14, 16, 18, 20, 22, 24). C'est d'ailleurs au courant de cette décennie que sont relayées les préoccupations de l'absentéisme, de l'abandon des études et de la réussite scolaire des jeunes vivant en milieu défavorisés (B6 à B10). Si Doray et ses collègues (2011) situent les années 1990 comme la décennie au courant de laquelle s'inscrit particulièrement la préoccupation du lien entre le décrochage scolaire et la défavorisation, ces nouveaux résultats positionnent cette

préoccupation une décennie auparavant, notamment avec *L'École s'adapte à son milieu*, en 1980 (Ministère de l'Éducation) (B6 à B10).

C'est aussi dans les années 1980 qu'émerge l'enjeu de la réussite des jeunes qui ont un handicap ou qui sont en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA), par l'entremise de *L'École québécoise* (Ministère de l'Éducation, 1979), et de *L'École s'adapte à son milieu* (Ministère de l'Éducation, 1980). Il est question de problèmes de santé (B7), de « débilite » et de « mésadaptation » (B12). Le sous-thème est plus présent dans les années 1990, probablement parce qu'un document de politique, *Une école adaptée à tous ses élèves* (Ministère de l'Éducation, 1999) est publié dans cette décennie. Le décrochage et la non-diplomation sont reliés aux jeunes qui présentent des handicaps et des besoins particuliers (C11, C12, E9, G35). Les années 2000 sont moins riches en références sur ce sous-thème, peut-être pour la même raison que les années 1990 en présentent beaucoup : la politique est publiée en 1999, cela fait donc peu de temps. Il est question du décrochage scolaire et des retards scolaires importants des jeunes (C27). Les années 2010+ apportent une nouveauté pour ce sous-thème : l'idée que la réussite peut prendre plusieurs chemins (F24) et que le diplôme n'est pas la seule avenue de la réussite (G54).

Les années 1990 voient se positionner les enjeux de la réussite scolaire et du décrochage des garçons (C13, C14), ainsi que de l'obtention d'un diplôme et la réussite scolaire des jeunes issus de l'immigration (E9, G34). Dans les deux cas, ces jeunes sont considérés à risque de décrocher et des actions sont à mettre en place pour les soutenir.

Finalement, la préoccupation pour la réussite et de la persévérance des jeunes autochtones est présente depuis les années 2000 (voir tableaux 12, 16, 18, 20, 22, 24). La grande proportion des jeunes qui abandonnent leurs études est préoccupante, tout comme le faible taux de diplomation. Il est à noter que le Rapport Parent (Gouvernement du Québec, 1966) fait aussi mention de l'accès à l'éducation des jeunes autochtones (A6). Les signataires du rapport exposent les facteurs de risque que vivent les jeunes « indiens » qui vivent en réserve, soit l'éloignement de la famille et le détachement obligé face à leur culture. Ces facteurs sont présentés comme un risque à l'abandon scolaire des jeunes « indiens ».

Au regard de notre analyse, ces référentiels sont considérés comme stables à travers le temps, excepté le référentiel de la préoccupation des jeunes autochtones qui devient plus présent au cours du temps, et le référentiel des jeunes HDAA qui est stable tout en ayant subi une transformation dans les années 2010+ sur le plan de la diversification de la réussite.

5.2.2 Entreprises, marché de l'emploi, travail

Le travail, ou la perspective du travail, peut constituer à la fois une opportunité et un risque pour la réussite des jeunes. Le lien entre travail et éducation est présent dès les années 1960, notamment avec l'idée que soutenir un jeune dans sa préparation à entrer sur le marché du travail est une bonne façon de contrer l'abandon scolaire (A5). Au cours des années 1980, le référentiel de l'emploi est défini principalement en lien avec la formation professionnelle. Cela est cohérent avec ce qui est présenté au chapitre 1 à savoir que les années 1980 sont marquées par une crise économique et que l'attente envers l'école est d'être un levier au développement économique. Cela peut aussi s'expliquer par le fait que deux documents analysés sur quatre sont des énoncés de politique sur le thème de la formation professionnelle et qu'aucune référence en lien aux entreprises et au travail n'est répertoriée dans les deux autres documents. Dans les analyses effectuées, ce référentiel présente une stabilité avec un ajout dans les années 2000 : l'appel aux entreprises à contribuer aussi à la valorisation de l'éducation auprès de leur personnel aux études, et celui de favoriser une bonne conciliation études et travail pour ces mêmes jeunes (A28, C21, C29, D13, E14, G43, G51).

5.2.3 Formation professionnelle

Le référentiel de la formation professionnelle est présent depuis les années 1980 (voir tableaux 12, 16, 18, 22, 24). La formation professionnelle joue un double rôle, soit celui de concilier, de façon équilibrée, les priorités de développement du Québec et les besoins du marché du travail avec les intérêts, les capacités et les aspirations personnelles et professionnelles des jeunes (A5, A14, C2, C4, C5, G22, G23, G26). Rapidement associée aux jeunes qui peuvent décrocher et à ceux qui présentent des difficultés scolaires, la formation professionnelle est positionnée comme une voie pour les jeunes qui n'aiment pas l'école, tant dans les années 1980 que dans les années 1990 (E1, E2, C2, C5, C6, C16, C17, C18, G29). L'idée est qu'il y a trop d'abandons en formation professionnelle et qu'il faut augmenter les taux de diplomation (A13, A14, A15, D4, G23, G25, G26). Ce référentiel est considéré comme en variation (un changement, sans qu'une intensification ou une diminution ne puisse être identifiée), exception faite du référentiel du diplôme d'études professionnelles (DEP), celui-ci étant considéré comme en progression. En effet, dans les années 1980 et aussi dans les années 1990, mais dans une moindre mesure, on interprète la nature du DEP, on le fait valoir, on explique son utilité, ce qu'il est et ce qu'il n'est pas (G8 à G11, G13 à G19, G31). Au cours des années 2000, le DEP est plutôt interprété comme une norme sociale (G45). Il n'est plus question de le justifier, mais de le quantifier, de suivre sa mesure (G47, G48).

5.2.4 Activités parascolaires, intérêt pour l'école, motivation et sentiment d'appartenance

L'intérêt pour l'école, les études et la motivation scolaire est présent dès les années 1960, dans le Rapport Parent (Gouvernement du Québec, 1966), comme un levier pour contrer l'abandon scolaire (A4). Pour stimuler l'intérêt et favoriser la motivation des élèves, des instruments sont proposés : l'orientation scolaire, l'utilisation de la pédagogie, la variété des programmes, l'offre d'activités parascolaires et l'insistance sur le sentiment

d'appartenance à l'école (A14, A26, B10, C4, D6, D7, D8, D9, D17, D18, D22, D23, D24, D25, D26, E10). Ce référentiel est stable à travers les décennies et se retrouve dans tous les thèmes analysés.

5.2.5 Mobilisation et concertation, territoire, intersectorialité et instances régionales de concertation

À la section 1.6, il est présenté qu'afin de combler les lacunes des constructions sociales du décrochage scolaire, une attention particulière doit être portée aux référentiels de la mobilisation et de la concertation, du territoire d'action et de l'intersectorialité. Ces éléments sont ici présentés, en plus des instances régionales de concertation qui couvrent à la fois l'intersectorialité et le territoire.

La mobilisation et la concertation des partenaires en faveur de la réussite des jeunes est un référentiel présent dans l'ensemble des thèmes étudiés, exception faite du diplôme et de l'absentéisme (voir tableaux 12, 16, 18, 20, 22). Pour l'absentéisme, son utilisation dans les documents analysés diminue grandement à partir des années 1990 (voir l'annexe 2) ; le fait que la mobilisation et la concertation des partenaires émergent justement dans les années 1990 explique sans doute cette absence. Comme présenté par Doray et ses collègues (2011), c'est en 1992 avec *Chacun ses devoirs* (Ministère de l'Éducation, 1992) que la mobilisation et la concertation se taillent une place. Toutefois, l'analyse effectuée dans le cadre de ce projet de recherche permet d'identifier une prémisse à cela. En effet, en 1982, l'énoncé de politique *La formation professionnelle. Propositions de relance et de renouveau* (Ministère de l'Éducation, 1982) propose une concertation école-famille-communauté-entreprises en faveur d'une offre de programmes personnalisés en formation professionnelle (G18). Finalement, un fait intéressant à souligner à la suite de l'analyse est que lorsqu'il est question de mobilisation et de concertation, il est aussi parfois question de la mission de l'école et du fait que cette mission ne peut pas être réalisée par l'école seule (A28, A29, C19, C22, C41, D13, D14, D20, D21, F4, F8, F19, F22). La réussite des jeunes est importante

pour la société et elle est donc l'affaire de tous, tous secteurs confondus (C21, C22, E13, F4). Ce référentiel est considéré comme en intensification, considérant qu'il émerge dans les années 1990 et qu'il devient de plus en plus présent par la suite. Ces données concordent avec l'historique présenté par Perron et ses collègues (2013), qui placent les premières journées interrégionales pour la persévérance scolaire en 2008, et les secondes, en 2011, événements qui rassemblent plus de 900 acteurs au Québec.

L'intersectorialité est aussi présente à partir des années 1990, quoiqu'une prémisse peut être identifiée dans les années 1980, soit celle de la collaboration école-parents (voir tableaux 12, 14, 16, 18, 20, 22, 24). Si le référentiel se maintient jusque dans les années 2010+, les années 2000 sont celles où il est le plus présent (voir l'annexe 2). Dans les documents de politique analysés, plusieurs secteurs sont spécifiquement identifiés, tels que le milieu municipal, de la santé, de la culture, de l'emploi, de la justice, et de la famille. Il est question à la fois des partenaires publics, des organismes communautaires, et des membres de la communauté. Il est aussi question du rôle de liaison que joue l'école dans l'intersectorialité et des lieux de concertation de ces partenaires. Le tableau 26 résume les documents de politique dans lesquels la notion d'intersectorialité est répertoriée, ainsi que les secteurs identifiés. Il est à noter que le terme Travail rassemble les partenaires du marché du travail et les ministères de l'Emploi et du Travail.

Tableau 26

Liste des documents de politique mentionnant l'intersectorialité, avec secteurs concernés

No.	Année	Documents de politique	Secteurs
E10	1979	<i>L'École québécoise : énoncé de politique et plan d'action</i>	Santé
E13	1982	<i>La Formation professionnelle — Propositions de relance et de renouveau</i>	Communauté, Employeurs, Travail
E26	1992	<i>Chacun ses devoirs</i>	Communauté, Entreprises, Famille, Municipal, SAJ, Travail
E33	1995	<i>La formation professionnelle chez les jeunes : un défi à relever (Rapport Pagé)</i>	Entreprises, Municipal, Travail
E34	1996	<i>Les États généraux sur l'éducation 1995-1996 — Renover notre système d'éducation en dix chantiers prioritaires</i>	Communauté, Municipal, Parents, Santé, Travail

No.	Année	Documents de politique	Secteurs
E35	1997	<i>Prendre le virage du succès</i>	Communauté, Culture, Famille, Immigration, Municipal, Parents,
E39	1998	<i>Une école avenir</i>	Culture, Immigration, Santé
E42	1999	<i>Une école adaptée à tous ses élèves</i>	Famille, Justice, Santé, Sécurité
E46	2001	<i>Plan stratégique 2000-2003</i>	Travail
E47	2002	<i>Agir Autrement pour la réussite des élèves du secondaire en milieu défavorisé</i>	Communauté, Famille, Travail
E48	2002	<i>Apprendre tout au long de la vie</i>	Communauté, Culture, Immigration, Santé, Travail
E51	2003	<i>Horizon 2005 Une école secondaire transformée</i>	Communauté, IRC, Travail
E57	2005	<i>L'Éducation l'Avenir du Québec (Rapport Gervais)</i>	Économie, Famille, Travail
E58	2005	<i>L'école communautaire : Un carrefour pour la réussite des jeunes et le développement de la communauté</i>	Communauté, Municipal, Santé
E62	2009	<i>Plan stratégique 2009-2013</i>	Communauté
E63	2009	<i>L'École j'y tiens !</i>	Communauté, Culture, Employeurs, Famille, IRC,
E76	2017	<i>Politique Réussite éducative — Le plaisir d'apprendre, la chance de réussite</i>	Communauté, Culture, Employeurs, Famille, IRC,
E80	2018	<i>Plan stratégique 2017-2022</i>	Communauté, Employeurs

La notion de territoire de l'action en faveur de la persévérance scolaire est présente dès les années 1990, et elle est aussi présente jusqu'aux années 2010+. Elle couvre l'ensemble des thèmes étudiés, excepté l'absentéisme, probablement pour les mêmes raisons que pour la motivation scolaire (voir tableaux 12, 16, 18, 20, 22, 24). Le décrochage scolaire est un problème complexe influencé par le territoire, et donc qui nécessite des solutions adaptées aux territoires (C23, F23). L'échelle régionale est présente dès les années 1990, elle s'intensifie dans les années 2000 et se maintient dans les années 2010+, quoiqu'avec une diminution (voir tableaux 12, 14, 16, 18, 20, 22, 24). Cela concorde avec ce que soutiennent Berthet et Bourdon (2019) : le rôle que joue le palier régional dans l'action en faveur de la persévérance scolaire est mis de l'avant dans les années 2000 par l'entremise du Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire, par les Journées de la persévérance scolaire, et par la première rencontre interrégionale pour la persévérance scolaire, en 2008.

Cette montée du référentiel de l'action au palier régional s'accompagne aussi de l'émergence, dans les documents de politique étudiés, des instances régionales de concertation (IRC), dans les années 2000, tendance maintenue dans les années 2010+ (voir tableaux 12, 14, 16, 18, 20, 22, 24). Toutefois, si l'analyse des documents permet de situer ce référentiel à partir des années 2000, elle permet aussi d'identifier que ces mêmes IRC ne sont pas créées en 2005 comme le mentionnent Berthet et Bourdon (2019). En effet, en 2003, dans *Horizon 2005 Une école secondaire transformée* (Ministère de l'Éducation), il est question d'actions menées depuis un certain nombre d'années par les IRC du Saguenay–Lac-Saint-Jean, des Laurentides, et de la Côte-Nord. La création des IRC est donc antérieure à 2003, du moins pour certaines d'entre elles. Cela concorde avec ce qui est présenté au chapitre 1, soit la création de la première IRC, celle du Saguenay–Lac-Saint-Jean, en 1996. Le modèle des IRC se diffuse particulièrement dans les années 2000.

5.2.6 Plans, stratégies, orientations

L'idée de se doter d'orientations en lien avec l'éducation au Québec, de se doter de stratégies et de plans, est présente dans les documents étudiés depuis le Rapport Parent (Gouvernement du Québec, 1966). À cette période, ces orientations, stratégies et plans d'action sont mis au service de la meilleure éducation possible pour le plus grand nombre possible de jeunes, et ils permettent de contrer l'abandon scolaire (G1, G5, G6, G7). Cette même logique d'orientation et de planification au service de la réussite des jeunes perdure jusque dans les années 2010+, avec une intensification à partir des années 2000 (voir tableaux 12, 16, 18, 20, 22, 24). Cela concorde avec l'adoption de la Loi sur l'administration publique en 2000, et avec l'institutionnalisation du nouveau management public et de la gestion axée sur les résultats (Bernatchez, 2018).

Une autre évolution trouve sa source dans la gestion axée sur les résultats. Il s'agit d'une transformation de la forme et du contenu des documents de politique. En effet, dans les années 1960, 1980, et 1990, les documents de politique analysés présentent le problème

public, l'expliquent, et proposent des orientations. Or, dans les années 2000 et les suivantes, c'est le plan stratégique du ministère qui présente les enjeux prioritaires et les défis à relever. Le premier plan stratégique du ministère de l'Éducation est publié en 2000 (Ministère de l'Éducation). Comme le mentionne le gouvernement du Québec en 2019, le document de politique « présente la vision, les objectifs et les actions à venir du gouvernement afin de mettre en œuvre une priorité ou de répondre à un enjeu considéré comme majeur » (Gouvernement du Québec, 2019, p. 10).

5.2.7 Parents

La grande importance et le rôle des parents en lien avec la persévérance scolaire sont présents dès les années 1980 dans les documents de politique analysés (E3, E4), et ce référentiel présente une intensification à travers les années. Si, dès les années 1990, le rôle des parents est identifié comme crucial, dans les années 2010+, le rôle et les facteurs sont plus détaillés dans la *Politique de la réussite éducative* de 2017 (E11, E20, E26). Il n'est plus question de simplement considérer le rôle important des parents, mais aussi d'enrichir leur expérience parentale, de pratiquer souvent des activités de littératie, de rehausser ses compétences en littératie comme parent, d'appuyer les intervenants de l'école, et de s'impliquer dans la vie scolaire (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017). Le référentiel est mentionné dans tous les thèmes analysés, excepté celui de l'absentéisme (voir tableaux 12, 16, 18, 20, 22, 24). Il est question de l'importance du rôle des parents, et de la responsabilité de l'école dans la mobilisation des parents et dans la collaboration entre l'école, les parents, et la communauté (A27, E3, E4, E20, F10, F32, F33). Si en cela les parents représentent un facteur de protection pour le jeune, le faible niveau de scolarité d'un parent est associé à un facteur de risque pour la réussite d'un jeune (A31, E27, F33).

5.2.8 S'adapter aux besoins

Tout comme d'autres référentiels présentés précédemment, le référentiel d'une école qui s'adapte aux besoins est présent dès les années 1960 dans les documents étudiés. Dans le Rapport Parent (Gouvernement du Québec, 1966), l'école est présentée comme étant mal organisée avec des programmes pour lesquels les jeunes manquent d'intérêt (A2, A4). Une école plus centrée sur le jeune favorise ainsi la réussite et la motivation (A3). Cette idée de s'adapter revient dans les années 1980, 1990 et 2000 avec les notions de sentiment d'appartenance, de modes d'apprentissage variés et adaptés aux besoins, d'options et de concentrations dans les parcours d'études (A13, A16, B11, C4, C7, G27, G31). Dès les années 1990, il est aussi question de s'adapter aux besoins de jeunes qui vivent des difficultés particulières (immigration, handicaps, défavorisation, garçons) (B10). S'adapter aux besoins implique aussi de connaître les besoins, dès que possible (A19, F9). Ainsi, la notion de prévention, de la maternelle à la diplomation, est présente dès les années 1990 (voir tableaux 12, 14, 16, 18, 20, 22, 24). Dans les années 1980, il y a bien une notion de prévention, mais strictement liée à la formation professionnelle, plutôt liée au parcours de formation professionnelle et non à l'ensemble du parcours du jeune (C3). Lors de l'analyse, deux transitions sont identifiées dans ce référentiel. La première transition est liée à une école qui n'est pas adaptée aux besoins et qui doit changer pour s'adapter (A13, B11, C7, C15, C31, F9, G18, G27, G28) à l'idée qu'il existe des besoins différents et à l'importance de s'adapter aux besoins des jeunes (sans que cela ne transforme l'école, l'école ne change pas, elle s'adapte plutôt de jeune en jeune) (E28, F24, G66). L'arrivée des jeunes avec des besoins particuliers dans les classes dites régulières peut expliquer cette transformation, ou cette transformation peut aller dans le même sens que ce changement. La deuxième transformation constatée est liée à l'idée de l'innovation, passant de l'idée que l'école doit innover, trouver de nouvelles voies pour répondre aux besoins, être ingénieuse et créative (B10, C7, C15) à l'idée que l'école doit utiliser les innovations, s'intéresser aux innovations comme outils (F30). Il peut aussi s'agir d'une décroissance pour le référentiel de l'école qui doit innover,

et d'une croissance pour l'aspect de la technologie en milieu scolaire, car le terme innovation peut être utilisé dans les deux cas. Ce référentiel est donc à la fois stable et en transformation.

5.2.9 Valorisation de l'éducation, norme et société

L'idée que l'éducation joue un rôle important pour l'avenir du Québec et que la société joue un rôle en éducation est présente dès les années 1960, avec le Rapport Parent (A1, B1, C1). Cette idée est présente dans l'ensemble des thèmes analysés et s'inscrit dans toutes les décennies de 1960 à 2010+ (voir tableaux 12, 14, 16, 18, 20, 22, 24). L'idée porte en elle des thèmes comme la justice sociale et l'égalité des chances, abordés à la section suivante. Au cours des années 1980, il est mentionné que certains jeunes jugent les études secondaires inutiles, considérant que le diplôme ne garantit pas un emploi (E2, G12). Au cours des années 1990, si la société valorise la réussite éducative et l'estime essentielle, le travail de l'école, lui, n'est pas valorisé et l'utilité du diplôme est remise en question (F5, G21). Ces éléments pointent vers une valorisation de l'éducation en même temps qu'une dévalorisation de l'école. Au cours des années 2000, la persévérance scolaire est présentée comme l'enjeu le plus important pour la société québécoise de demain, permettant au Québec de demain d'être prospère, et le décrochage est considéré comme un drame (A22, C20, D10, E12, E13, E14, F15, G36). Le référentiel présente une stabilité dans les années 2010+, avec toutefois l'absence de notions de drames et d'urgence d'agir.

5.2.10 Égalité des chances et justice sociale

Au chapitre 1, il est présenté que l'école, telle que proposée par le Rapport Parent, vise l'égalité des chances et favorise la justice sociale. Toutefois, Tondreau et Robert (2011) estiment que la justice sociale et l'égalité des chances sont considérées comme des idéaux dépassés, jugés risibles à partir des années 1980 et 1990. Dans le cadre du présent projet de recherche, et en lien avec les constructions sociales du décrochage scolaire au Québec, la

justice sociale et l'égalité des chances sont toujours présentes dans les documents de politique analysés, l'égalité des chances étant plus présente. Les résultats ne permettent pas de confirmer ou d'infirmer s'ils sont considérés comme dépassés ou risibles par certaines personnes, mais ils permettent de confirmer qu'ils sont présents dans les thèmes étudiés, et ce, même dans les années 2010+. Le tableau 21 présente la synthèse des politiques identifiées.

Tableau 27

Politiques étudiées faisant référence à la justice sociale et à l'égalité des chances

NO.	POLITIQUES	DATE	JUSTICE SOCIALE	ÉGALITÉ DES CHANCES
E11	<i>L'École s'adapte à son milieu</i>	1980	X	X
E32	<i>Rapport Corbo</i>	1994	X	
E34	<i>États généraux</i>	1996	X	X
E37	<i>Réaffirmer l'école</i>	1997	X	X
E39	<i>Une école d'avenir</i>	1998	X	X
E40	<i>Une école d'avenir — plan d'action</i>	1998		X
E51	<i>Horizon 2005</i>	2003		X
E76	<i>Politique de la réussite éducative</i>	2017		X
E80	<i>Plan stratégique 2017-2022</i>	2018		X
E86	<i>Plan de relance</i>	2021		X
E87	<i>Plan stratégique 2019-2023</i>	2022		X

La section 5.1 permet de discuter des résultats en regard de l'inventaire des politiques éducatives réalisé dans le cadre de ce projet de recherche. La section 5.2, quant à elle, permet de discuter des résultats en regard des sous-thèmes, considérés comme des référentiels, en mettant l'accent sur les référentiels les plus présents. La prochaine section permet de discuter des résultats en regard des sept thèmes analysés, soit l'absentéisme, l'abandon, le décrochage, la persévérance, la réussite scolaire, la réussite éducative et le diplôme.

5.3 ÉVOLUTION DES CONSTRUCTIONS SOCIALES DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE — LES THÈMES

Au chapitre 4, les résultats de l'analyse de 31 documents de politique publiés entre 1960 et 2022 et liés au décrochage scolaire des jeunes qui fréquentent l'école secondaire au Québec sont présentés. Cette présentation des résultats est faite en considérant chacun des thèmes individuellement. En regard du cadre conceptuel de ce projet de recherche, ces thèmes sont considérés comme des référentiels, en ce sens qu'ils proposent une vision du monde, une compréhension du décrochage scolaire. La présente section a pour objectif de commenter ces résultats.

5.3.1 Absentéisme, abandon et décrochage

L'absentéisme scolaire est un thème peu pertinent pour notre analyse. Regroupant seulement 19 références sur 786 (voir tableau 9), l'évolution des sous-thèmes associés à ce référentiel ne peut être évoquée, faute d'un nombre suffisant d'occurrences. De plus, les données issues des références n'apportent pas d'aspects inédits, et l'utilisation du terme ne permet d'identifier aucune nouvelle politique. Dans les années 1980, la décennie où le thème est plus présent, d'autres thèmes sont préférés dans les documents de politique, notamment celui de l'abandon scolaire.

L'utilisation du terme abandon scolaire diminue de décennie en décennie. Contrairement à l'absentéisme scolaire, le terme persiste dans les années 2010+, mais il ne représente alors que 3 % des références analysées, alors qu'il représente 38 % et 31 % des références des années 1960 et 1980 (voir tableau 9). Inversement, le décrochage, la persévérance et la réussite scolaire ou éducative sont plus présents. Ces résultats concordent avec la proposition de Doray et ses collègues (2011) de considérer le décrochage scolaire comme le corollaire de la persévérance scolaire. De plus, dans les années 1990, 2000 et

2010+, le décrochage et la persévérance augmentent ou diminuent en même temps (voir figure 2).

Pour ce qui est du décrochage scolaire, la première utilisation répertoriée dans les documents analysés est en 1982. Dans son allocution de décembre visant à annoncer les mesures de relance pour la formation professionnelle, le ministre de l'Éducation libéral Claude Ryan utilise le terme « décrocher » et il présente l'enjeu du décrochage comme coûteux, tant sur le plan économique que social, tout en qualifiant cela d'inacceptable (Gouvernement du Québec, 1986, p. 9).

Les actes des États généraux sur la qualité de l'éducation témoignent que les termes « décrocheur » et « décrochage » sont utilisés lors des discussions, notamment quant à l'importance de la prévention du décrochage scolaire et à l'importance de favoriser le retour des jeunes décrocheurs dans un parcours de formation (Comité des États généraux sur la qualité de l'éducation, 1986).

De plus, l'analyse des données indique une présence marquée du décrochage scolaire dans les années 1990. Pour consulter les résultats discutés dans ce paragraphe, il faut se référer au tableau 9. Considérant le seul thème du décrochage scolaire, sept documents de politique sur 12 y font référence. En considérant le décrochage scolaire comme un terme polysémique qui peut inclure les sept thèmes étudiés, ce sont 12 documents de politique impliqués, dans lesquels sont répertoriées 231 références directes à l'un ou l'autre des thèmes que sont le décrochage scolaire, l'absentéisme, l'abandon scolaire, la persévérance scolaire, le diplôme, la réussite scolaire et la réussite éducative. Comme l'indiquent Moulin et ses collègues (2014), les années 1990 et 2000 sont deux décennies où le décrochage scolaire est particulièrement présent, mais cela ne concorde pas avec la proposition de Berthet et Bourdon (2019) à l'effet que le décrochage scolaire émerge timidement dans les années 1990 pour s'implanter dans les années 2000.

5.3.2 Persévérance scolaire

Au chapitre 1, il est mentionné que, bien que Perron et ses collègues (2013) placent la persévérance scolaire comme un concept utilisé depuis les années 1950, les études recensées ne permettent pas de confirmer cette datation. Or, les documents étudiés confirment que la persévérance est un concept utilisé dans les années 1960, plus précisément dans le Rapport Parent (Gouvernement du Québec, 1966). Deux références sont identifiées, l'une sur l'importance de la persévérance comme morale à transmettre par l'école aux jeunes (D1), et l'autre liée au manque de persévérance des jeunes (D2). Puisque nous n'avons pas de document de politique des années 1950 à analyser, il nous est impossible de confirmer la datation pour cette décennie.

5.3.3 Diplôme

Concernant le diplôme, un premier changement constaté dans ce référentiel s'inscrit dans les questions que l'on se pose et auxquelles on tente de répondre en lien avec le diplôme. Dans les années 1960 et 1980, les données analysées illustrent la préoccupation de justifier le diplôme, d'expliquer ce qu'il est, ce qu'il n'est pas, et on cherche à le valoriser (G1, G2, G3, G4, G9, G13, G15). Au cours des années 1990 et des décennies suivantes, les données témoignent surtout d'un intérêt pour qui n'a pas de diplôme, un désir de favoriser la diplomation et d'aider les jeunes à risque de ne pas diplômer (G23 à G30). Est-ce que cette transition est liée à celle d'une norme d'accès à l'éducation vers une norme d'accès au diplôme (Doray et al., 2011; Moulin et al., 2014) ? Pourtant, se préoccuper de la valeur d'un diplôme indique une préoccupation pour cette diplomation. Proposer une appellation contrôlée du diplôme afin d'en assurer la qualité est une façon d'ériger un rempart en faveur de la qualité de l'éducation qui conduit à ce diplôme. Les données ne permettent donc pas de confirmer ou d'infirmier le passage d'une norme à une autre, mais elles permettent de situer

ces deux transitions à une même période, et elles permettent d'identifier une grande préoccupation pour la qualité du diplôme dans les années 1960.

Le rapport de la Commission Parent démontre donc une préoccupation importante pour la valeur du diplôme. Cette préoccupation s'accompagne d'une préoccupation pour la qualité de l'éducation. En 2004, Guy Rocher, membre de la Commission Parent, mentionne que l'objectif principal de cette grande réforme est de permettre la meilleure éducation possible, au plus grand nombre possible de jeunes. Ici, l'objectif de l'accès et l'objectif de la qualité ne sont pas opposés, ce sont deux composantes d'un même objectif. Dans le Rapport Parent, il est question de qualité de l'éducation qui mène vers un diplôme et vers un emploi (G1, G2). Pourtant, en 1977, le ministère de l'Éducation lui-même soutient que la disponibilité des bâtiments est au centre des préoccupations des dernières années, et qu'il est temps de se préoccuper de la qualité de l'éducation (Lorimier, 1988; Ministère de l'Éducation du Québec, 1977; Proulx et al., 2021). En 1986, lors des États généraux sur la qualité de l'éducation, il ressort qu'une amélioration est constatée, mais qu'il reste des étapes à franchir (Lorimier, 1988). Ainsi, exprimer la transition par un passage de la préoccupation de l'accès à l'éducation vers la qualité de l'éducation n'est peut-être ni faux ni vrai. Les documents de politique étudiés et les documents consultés présentent en effet une préoccupation importante pour la qualité de l'éducation dans les années 1980, et les images utilisées sont souvent celles d'une nécessaire priorisation de la qualité de l'éducation. Or, ce thème est bien présent dans les années 1960 et il est au cœur de la mise en place de la réforme des années 1960, comme le rappelle l'un des instigateurs de la réforme, Guy Rocher (2004).

5.3.4 Réussite scolaire et réussite éducative

Lors de la présentation de la problématique, au chapitre 1, la différenciation entre réussite scolaire et réussite éducative est rapportée ainsi : la réussite scolaire se concentre essentiellement sur la mission de l'école, instruire, socialiser et qualifier les élèves (Potvin et Pinard, 2010), elle fait appel majoritairement aux parties prenantes du milieu scolaire, et elle

cherche à favoriser les facteurs scolaires tels que le lien élève-enseignante ou enseignant, le climat de la classe ou le rendement scolaire (Lessard et al., 2013; Potvin et Pinard, 2010). L'action liée à la réussite scolaire ne nie pas la réussite éducative, mais elle tente de concentrer l'action du milieu scolaire sur les facteurs scolaires (Bruno et al., 2017; Potvin et Pinard, 2010). La réussite éducative vise le développement global des jeunes (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2016) et elle considère son action sur l'ensemble des facteurs personnels, scolaires, familiaux et sociaux (Lessard et al., 2013; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2016).

Or, l'analyse des données collectées à la fois sur la réussite scolaire et la réussite éducative ne permet pas une séparation nette entre les deux concepts.

Dans un premier temps, l'analyse des données permet de dater les premières références en lien avec la réussite scolaire dans les années 1980 avec *L'École s'adapte à son milieu* en 1980 (Ministère de l'Éducation) et *La formation professionnelle. Propositions de relance et de renouveau* (Ministère de l'Éducation) en 1982 (E1 à E4). Or, les écrits scientifiques consultés ne placent pas la réussite scolaire dans les années 1980, mais dans les années 1990 (Doray et al., 2011). Le thème de la réussite scolaire émerge donc deux ans avant celui du décrochage scolaire, nommé en 1982 pour la première fois dans les documents étudiés (voir l'annexe 2).

Concernant la réussite éducative et la réussite scolaire, les données de ce projet de recherche concordent avec les éléments présentés dans la problématique, à savoir que le thème de la réussite éducative est très présent au début des années 1990, mais que celui de la réussite scolaire prend le pas à la suite des États généraux sur l'éducation (voir l'annexe 2). Doray et ses collègues (2011) parlent d'un cadre normatif important : le terme réussite scolaire devient la référence.

Dans le rapport des États généraux, publié en 1996, le sociologue Gary Caldwell tient à présenter sa dissidence relativement à la formulation de la mission éducative : « C'est ainsi que l'école moderne a réussi à diplômer des élèves "bien dans leur peau" (pour reprendre une

expression souvent utilisée), mais incapables d'écrire, donc destinés à subir passivement la société plutôt que d'agir sur elle » (Assemblée nationale, p. 81). Caldwell présente l'apport de la réussite scolaire de la façon suivante : « De plus, le fait d'attribuer à l'école une finalité qui lui soit propre, tout à fait unique et intrinsèque à sa raison d'être comme institution, nous prémunit contre une condition débilitante qui se produit lorsqu'il y a trop de finalités, ou que l'on professe une finalité trop vaste (comme celle du « développement intégral ») » (Assemblée nationale, 1996, p. 81).

Caldwell fait une distinction entre le fait d'aider un jeune à être bien dans sa peau et d'aider un jeune à écrire. Il fait aussi une distinction entre le développement intégral, jugé comme une finalité trop vaste, et une finalité de l'école propre à l'école. Il semble donc y avoir des tensions entre les deux thèmes et la mission de l'école.

De plus, au cours des années 2000, alors que le thème de la réussite scolaire est très présent et que celui de la réussite éducative l'est très peu (voir l'annexe 2), les images utilisées pour parler de la réussite scolaire sont les mêmes que celles utilisées au début des années 1990 pour parler de réussite éducative. *L'École j'y tiens* (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport), publiée en 2009, parle d'un enjeu de société majeur qui ne peut plus être porté par l'école seule, mais qui doit mobiliser la communauté, les parents et le milieu de l'emploi (C22, D10, E12, E13). En 2005, le document *L'Éducation, l'Avenir du Québec* (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport) présente la réussite scolaire de chaque jeune du Québec comme importante, et que celle-ci est un levier aux besoins du marché du travail, que chaque jeune compte (A22, E13, E14, G36, G40, G41). Ces images sont pourtant utilisées dans le document *Chacun ses devoirs* (Ministère de l'Éducation) (F1, F2, F4), résolument axé sur la réussite éducative, en 1992. Tout au long de la décennie, les partenaires de la communauté sont appelés à se mobiliser et à se concerter pour soutenir les jeunes. Or, ce soutien ne se fait pas que dans la classe et s'inscrit plutôt dans une dynamique hors scolaire (par exemple à la maison ou dans des organismes communautaires), ce qui pointe vers les référentiels associés à la réussite éducative dans les années 1990.

Cette confusion entre les deux termes est aussi présente dans les textes étudiés dans le cadre de la revue de littérature. Lessard et ses collègues (2007) indiquent par exemple que dans les années 1990, les politiques axées sur la modification du curriculum sont aussi axées sur la réussite éducative. Or, le thème de la réussite scolaire est présent dans un plus grand nombre de documents que celui de la réussite éducative. Les documents de politique ayant majoritairement modifié le curriculum sont publiés après les États généraux de 1996, au moment où la réussite scolaire est déjà un référentiel. Il peut y avoir confusion entre réussite éducative et réussite scolaire. Autre exemple, Doray et ses collègues (2011) présentent principalement la réussite comme étant scolaire. S'il y a quelques mentions de la réussite éducative, il n'y a pas de différence précisée entre les deux. Cette confusion est aussi présente entre les ministères. En effet, dans les années 2000, alors que le référentiel de la réussite scolaire prime, le Secrétariat à la jeunesse propose l'orientation de favoriser la réussite éducative des jeunes, et non la réussite scolaire (2006, 2009).

Si la réussite scolaire et la réussite éducative sont des concepts distincts, les résultats de ce projet de recherche tendent à considérer que, comme référentiels, ils ne sont pas si différents. Bien que l'un a parfois pris le pas sur l'autre, tous les deux sont associés à des normes, des algorithmes, et des images semblables.

5.4 ÉVOLUTION DES CONSTRUCTIONS SOCIALES DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE — LES IMAGES

Dans le présent chapitre, il a été question de l'évolution de constructions sociales liées au décrochage scolaire, en s'attardant particulièrement à l'inventaire des politiques publiques, aux sous-thèmes, puis aux thèmes analysés. Les thèmes et sous thèmes présentent des éléments de référentiels sous la forme d'une valeur, d'une norme, d'un algorithme ou d'une image. La dernière section de ce chapitre se veut un retour sur les images associées au décrochage scolaire et qui se dégagent de l'analyse de ce projet de recherche.

Les images sont choisies avec soin, car elles sont des vecteurs de valeurs et de normes qui permettent de créer un sens rapidement et parce qu'elles sont centrales dans le référentiel (de Maillard et Kübler, 2015; Muller, 2019). Certaines images misent sur l'importance ou l'urgence d'agir. On parle du fait qu'un jeune décrocheur, c'est un jeune décrocheur de trop, de l'aspect vital pour la société québécoise de la réussite scolaire et éducative, de l'urgence d'agir, et d'agir le plus tôt possible (A21, B3, C38, D10, G37, G40). Or, ces images se retrouvent dans cinq thèmes, soit l'abandon, l'absentéisme, le décrochage, la persévérance, et le diplôme. On parle aussi du Québec de demain, de l'avenir de la société québécoise (E13, F1, F22, G58). Or, ces images sont partagées par trois thèmes, soit la réussite scolaire, la réussite éducative, et le diplôme. Finalement, il est question de porter le message que toute la société québécoise est concernée, que c'est l'affaire de tous de se préoccuper de cela (C21, D19, F22). Encore ici, ces images sont partagées par trois thèmes, soit le décrochage, la persévérance, et le diplôme.

Cela nous indique qu'une même image, utilisée pour transmettre des normes et des valeurs, est utilisée pour plus d'un thème associé au décrochage scolaire. Il est possible que cela alimente la confusion dans l'utilisation de l'un ou l'autre thème à travers les années, comme pour la réussite éducative et la réussite scolaire.

Le présent chapitre a pour objectif de discuter des résultats en prenant appui sur les objectifs du projet de recherche, soit d'inventorier les politiques éducatives du Québec liées au décrochage scolaire des jeunes du secondaire, à combler les lacunes de la connaissance de la construction sociale du décrochage scolaire du point de vue des politiques publiques de l'éducation et de présenter l'évolution des constructions sociales du décrochage scolaire des jeunes qui fréquentent l'école secondaire au Québec, de 1960 à 2022. Les prochaines pages offrent une conclusion et une perspective de suite à ces travaux.

CONCLUSION GÉNÉRALE

D'entrée de jeu, annonçons que nous sommes d'avis que l'objectif principal et les sous-objectifs de cette recherche sont atteints. Rappelons que la question générale de cette recherche est la suivante : comment se traduit l'évolution des constructions sociales du décrochage scolaire chez les jeunes qui fréquentent l'école secondaire au Québec, de 1960 à 2022 ? Cette question est issue des éléments de problématique rapportés au chapitre 1. En cherchant à répondre à cette question, cette recherche a comme objectif principal d'approfondir les connaissances sur les constructions sociales du décrochage scolaire de 1960 à 2022, dans la perspective de l'analyse des documents de politique du ministère de l'Éducation. Les sous-objectifs de cette recherche sont : 1. d'inventorier les documents de politique au Québec liés au décrochage scolaire des jeunes du secondaire ; 2. de combler les lacunes de la connaissance des constructions sociales du décrochage scolaire du point de vue des documents de politique ; 3. de présenter l'évolution des constructions sociales du décrochage scolaire des jeunes qui fréquentent l'école secondaire au Québec, de 1960 à 2022.

Dans un premier temps, le décrochage scolaire est présenté comme un problème social, économique, politique et territorial. Il est lié aux inégalités et il représente un risque pour l'économie du Québec. C'est un problème public qui mobilise plusieurs acteurs, notamment les instances régionales de concertation (IRC) qui agissent à l'échelle régionale. Le décrochage est mis en relation, une décennie après l'autre à partir de 1960, avec la mission de l'école et les politiques publiques. Or, on évoque aussi au chapitre 1 que peu d'écrits visent à mieux comprendre le décrochage scolaire comme construction sociale, et que notre compréhension de cette évolution est incomplète, car elle ne couvre pas les années 2010+ et que certaines dimensions actuellement importantes comme la mobilisation ou le territoire ne sont pas couvertes.

De plus, comme présenté au chapitre 2, le décrochage scolaire présente un aspect polysémique (Bruno et al., 2017), car en lien avec le décrochage scolaire, il peut aussi être question d'abandon des études, d'absentéisme, de persévérance scolaire, de réussite éducative, de réussite scolaire, et de diplomation.

Sur le plan théorique, répondre à la question de recherche nécessite de mobiliser les concepts liés à l'analyse des politiques publiques, tout particulièrement l'approche par les idées (de Maillard et Kübler, 2015) et par les référentiels (Muller, 2010). Des concepts liés au territoire doivent aussi être mobilisés, particulièrement la notion de territoire comme construction sociale (Messu, 2021), et la territorialisation de l'action (Lesemann et al., 2014). Les concepts de sectorialité (Muller, 2010), d'intersectorialité (Douillet et al., 2019) et de concertation (Perron et al., 2013) sont aussi mobilisés. C'est donc aussi dire que les disciplines des sciences de l'éducation, de la sociologie, de la géographie et des sciences politiques sont considérées dans notre recherche.

Sur le plan méthodologique, répondre à la question de recherche a nécessité la mobilisation d'une méthodologie qualitative inductive, et en utilisant une analyse de contenu et une analyse thématique. Pour ce faire, 31 documents de politique ont été analysés à l'aide de cinq types de matrices et en utilisant 80 étiquettes. L'exercice a produit 59 matrices contenant 786 références qui, une fois traitées, ont généré 2 085 données. Cette méthodologie adaptée constitue un apport à l'analyse des politiques publiques et à l'analyse de contenu. C'est aussi une force de ce projet de recherche, car elle permet d'analyser une très grande quantité de données dans une perspective thématique et temporelle avec un degré de complexité élevé.

Toutefois, certaines limites sont identifiées. En effet, certains documents de politique peuvent ne pas avoir été repérés par le croisement des textes phares, et certaines références peuvent ne pas avoir été repérées par la recherche grâce à des mots-clés. De plus, le terme réussite a été exclu, car jugé comme ambigu par rapport à la réussite éducative et la réussite scolaire. Ainsi, certaines références n'ont pas été considérées. En outre, face à une disparité dans les définitions et concepts liés à l'analyse de contenu, un choix méthodologique a été

fait de se camper aux auteurs suivants : Van der Maren (2014), Bardin (2013), Fortin et Gagnon (2022) et Tanguay (2017). Enfin, même si nous jugeons que l'analyse des idées par les référentiels est pertinente et utile, les composantes (valeur, norme, algorithme, image) sont parfois difficiles à déterminer. Nous estimons que la concordance interjuges, que nous avons appliquée, est nécessaire.

Finalement, ces travaux pointent vers plusieurs recommandations et pistes de recherche. La première recommandation est celle de considérer les termes décrochage scolaire, abandon scolaire, persévérance scolaire, réussite scolaire, réussite éducative comme des termes polysémiques qui disposent de définitions propres, mais qui sont utilisés, comme constructions sociales, pour définir des situations semblables. Cela est particulièrement vrai pour la réussite scolaire et la réussite éducative.

Deux recommandations sont faites en lien avec l'inventaire des politiques éducatives liées au décrochage scolaire des jeunes qui fréquentent l'école secondaire au Québec. La première recommandation est une mise à jour du dossier spécial de la bibliothèque de l'Assemblée nationale. Cette source est précieuse dans le cadre de ce projet de recherche, mais 14 documents utilisés dans le cadre de ce projet de recherche ne sont pas répertoriés, dont 11 après 2002. La deuxième recommandation identifiée en lien avec ce projet de recherche est une mise à jour de l'inventaire des politiques proposé par Lessard et ses collègues, en 2007, afin de considérer les politiques publiées après 2006. Comme ces auteurs ne se limitent pas à inventorier les politiques, mais à les expliciter en les regroupant par sous-thèmes, les deux recommandations mentionnées sont considérées comme complémentaires.

La recommandation suivante concerne certains référentiels qui sont particulièrement stables ou qui présentent une croissance dans les thèmes et les sous-thèmes analysés. Ces thèmes sont : les jeunes à risque, l'emploi et le marché du travail, la formation professionnelle, la motivation, le territoire, la mobilisation, l'intersectorialité, les plans et les stratégies, les parents, l'adaptation aux besoins des jeunes, la valorisation de l'éducation et l'égalité des chances et la justice sociale. Aux acteurs mobilisés en faveur de la lutte au décrochage scolaire, ces thèmes peuvent particulièrement soutenir la mobilisation du

politique. Aux acteurs politiques, ces thèmes, très présents entre 1960 et 2022, gagnent à être retenus dans de futures politiques liées à la lutte au décrochage scolaire, car ils sont ancrés dans le temps.

De plus, certains sujets méritent d'être analysés plus en détail dans le cadre de projets de recherche ultérieurs. C'est le cas de la fin annoncée par certains auteurs de la priorisation de la justice sociale et de l'égalité des chances à partir des années 1980, mais qui sont pourtant présentes dans les documents de politique analysés jusque dans les années 2010+. Est-ce propre aux politiques liées au décrochage scolaire uniquement, ou est-ce que d'autres politiques de l'éducation reprennent aussi ces thèmes ?

Concernant les référentiels de concertation et de mobilisation, il est mis de l'avant que ceux-ci s'accompagnent parfois du référentiel de la mission de l'école. Si la mission de l'école est trop importante et imposante pour que l'école seule puisse la réaliser, c'est toute la communauté qui se mobilise pour aider l'école dans la réalisation de sa mission. Existe-t-il un lien réel entre ces deux constructions sociales ? Une analyse plus poussée sur la question, et avec une plus grande diversité de textes, peut soutenir la réflexion autour de cette question.

En lien avec le référentiel de territoire, il est mentionné que les instances régionales de concertation pour la persévérance scolaire et la réussite éducative (IRC) sont reliées au territoire régional. Si certaines IRC sont mises de l'avant dans le cadre des documents analysés, il est aussi identifié qu'elles ne sont pas nées grâce aux politiques dont les documents ont été analysés. Elles ont plutôt été généralisées et institutionnalisées à cette période. Leur création est antérieure. Comment sont-elles nées ? Quand ? Quel a été l'impact des politiques éducatives analysées dans lesquelles elles sont identifiées ? Ce sont là des questions qui peuvent être répondues dans le cadre d'un projet de recherche qui se pencherait spécifiquement sur les IRC.

Un autre sujet qui peut être exploré dans le cadre d'une recherche ultérieure est la tension identifiée entre la valorisation de la réussite et du diplôme dans la population en

général, et la non-valorisation du travail et du rôle de l'école. Quand est-ce arrivé ? Est-ce qu'il y a eu des transitions dans cette tension ? S'exprime-t-elle toujours ? Est-ce que des causes peuvent être identifiées, et éventuellement anticipées ?

Il serait aussi pertinent d'explorer dans de futurs travaux le sujet de la réussite scolaire et de la réussite éducative comme construction sociale. Si la réussite scolaire et la réussite éducative sont des concepts qui possèdent des définitions propres et distinctes, les résultats de ce projet de recherche tendent à considérer que, comme référentiels, elles ne sont pas si différentes. Si l'une a parfois pris le pas sur l'autre, toutes les deux sont associées à des normes, des algorithmes, et des images semblables. Pour aller plus loin, il serait intéressant d'explorer l'évolution de ces constructions sociales en utilisant d'autres types de contenu.

Finalement, le même exercice pourrait être réalisé pour la construction sociale de la qualité de l'éducation. Comment est définie la qualité de l'éducation à travers le temps ? Comment s'exprime-t-elle ? Est-ce que l'expression de la qualité de l'éducation est différente selon le grand public, les parties prenantes de l'éducation, les experts ou le monde politique ? Un projet de recherche axé sur ce thème et qui bonifie le contenu analysé pourrait aller plus loin et répondre à certaines de ces questions, voire à toutes.

L'étude de sujets tels que le territoire, la valorisation du diplôme, la réussite scolaire, la réussite éducative, la qualité de l'éducation, l'égalité des chances et la justice sociale est d'intérêt pour le monde de l'éducation. Or, pour réaliser ces études aujourd'hui, il est important de comprendre comment nous avons pensé ces sujets, ce que nous en avons pensé, et comment nous les avons fait évoluer.

ANNEXE 1

LISTE DES DOCUMENTS DE POLITIQUE RÉPERTORIÉS

En gris foncé, les documents exclus à la suite de l'application des critères d'inclusion au premier tri. En gris pâle, les documents exclus à la suite de l'application des critères d'inclusion au deuxième tri. En blanc, les documents retenus à la suite de l'application des critères d'inclusion.

NO.	ANNÉE	NOM
E1	1960	Les insolences du Frère Untel
E2	1963-1966	Rapport Parent
E3	1964	Création du ministère de l'Éducation et du Conseil supérieur de l'Éducation
E4	1967	Création des collèges d'enseignement général et professionnel
E5	1968	Loi de l'enseignement privé
E6	1968	Loi de l'Université du Québec
E7	1971	Loi concernant le regroupement et la gestion des commissions scolaires
E8	1977	L'enseignement primaire et secondaire au Québec : livre vert
E9	1978	Les collèges du Québec : nouvelles étapes
E10	1979	L'École québécoise : énoncé de politique et plan d'action
E11	1980	Politique et plan d'action L'école s'adapte à son milieu — Énoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible
E12	1980	La formation professionnelle des jeunes au Québec. Synthèse de la consultation externe.
E13	1982	La formation professionnelle. Propositions de relance et de renouveau.
E14	1982	Loi constitutionnelle de 1982
E15	1982	Livre blanc L'école québécoise : une école communautaire et responsable
E16	1984	Loi enseignement primaire/secondaire
E17	1985	Loi sur le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie et modifiant diverses dispositions législatives
E18	1986	Stratégie de la relance de la FP
E19	1986	États généraux sur la qualité de l'Éducation
E20	1987	Rapport sur la consultation sur la qualité du français écrit et parlé
E21	1988	Loi sur l'instruction publique (loi 107)
E22	1988	Loi sur le ministère des Affaires internationales

NO.	ANNÉE	NOM
E23	1991	Un nouveau milieu de vie : l'école québécoise
E24	1992	Procès-verbaux de la Commission de l'Éducation sur la réforme de l'enseignement collégial
E25	1992	Loi sur l'enseignement privé
E26	1992	Chacun ses devoirs
E27	1993	Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel et d'autres dispositions législatives
E28	1993	Loi sur la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial et modifiant certaines dispositions législatives
E29	1993	Faire avancer l'école : l'enseignement primaire et secondaire québécois : orientations, propositions, questions.
E30	1993	Loi sur le ministère de l'Éducation
E31	1994	L'école au cœur des préoccupations de la gestion de l'éducation
E32	1994	Préparer les jeunes au 21 ^e siècle (Rapport Corbo)
E33	1995	La formation professionnelle chez les jeunes : un défi à relever (Rapport Pagé)
E34	1996	États généraux sur l'éducation
E35	1997	Prendre le virage du succès
E36	1997	L'école tout un programme (Virage du succès)
E37	1997	Réaffirmer l'école
E38	1997	Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique, la Loi sur les élections scolaires et d'autres dispositions législatives
E39	1998	Une école avenir
E40	1998	Une école d'avenir Paction
E41	1999	Laïcité et religions : perspectives nouvelles pour l'école québécoise : rapport du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école (Rapport Proulx)
E42	1999	Une école adaptée à tous ses élèves
E43	2000	Loi modifiant diverses dispositions législatives dans le secteur de l'éducation concernant la confessionnalité
E44	2000	Plan d'action pour accroître les contacts entre les écoles et les acteurs du milieu culturel
E45	2000	Pour une politique de l'Éducation des adultes dans une perspective de formation continue
E46	2001	Plan stratégique 2000-2003
E47	2002	Agir autrement
E48	2002	Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue
E49	2002	La formation professionnelle et technique au Québec. Un système intégrant l'ingénierie de gestion et l'ingénierie de formation
E50	2003	Être à jour toujours
E51	2003	Horizon 2005 Une école secondaire transformée
E52	2004	Consultation générale sur les enjeux entourant la qualité, l'accessibilité et le financement des universités au Québec : rapport final
E53	2004	Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial

NO.	ANNÉE	NOM
E54	2004	La réussite des garçons. Des constats à mettre en perspectives
E55	2005	La réussite scolaire des garçons et des filles. L'influence du milieu socioéconomique.
E56	2005	Loi modifiant diverses dispositions législatives concernant le domaine municipal
E57	2005	L'Éducation l'avenir du Québec
E58	2005	L'école communautaire : un carrefour (...)
E59	2005	Plan stratégique MELS 2005-2008
E60	2005	Guy Rocher constats
E61	2009	Savoir pour pouvoir
E62	2009	Plan stratégique 2009-2013
E63	2009	L'École j'y tiens
E64	2010	Loi permettant aux jeunes de recevoir l'enseignement dispensé par les établissements de niveau postsecondaire qu'ils fréquentent
E65	2013	Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique concernant certains services éducatifs aux élèves vivant en milieu défavorisé et âgés de quatre ans
E66	2013	Loi sur le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie
E67	2013	L'enseignement supérieur pour tous : rapport du chantier sur l'aide financière aux études
E68	2014	Rapport final du chantier sur l'offre de formation collégiale
E69	2014	Changement de nom pour le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science
E70	2014	Rapport besoin état Éducation
E71	2014	Perceptions de l'enseignement et réussite éducative au secondaire : une analyse comparative selon que les élèves ont été exposés ou non au renouveau pédagogique (Rapport ERES)
E72	2015	Fusion et création du ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
E73	2016	L'éducation, parlons d'avenir : pour une politique de la réussite éducative : document de consultation
E74	2016	Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique (droit de vote des commissaires-parents)
E75	2016	Création du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
E76	2017	Politique Réussite éducative
E77	2017	Rapport de la Commission sur l'éducation à la petite enfance
E78	2017	Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions législatives concernant principalement la gratuité des services éducatifs et l'obligation de fréquentation scolaire
E79	2017	Au Québec on bouge
E80	2018	Plan stratégique 2017-2022
E81	2019	Loi visant à préciser la portée du droit à la gratuité scolaire et à permettre l'encadrement de certaines contributions financières pouvant être exigées

NO.	ANNÉE	NOM
E82	2019	Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions à l'égard des services de l'éducation préscolaire destinés aux élèves âgés de 4 ans
E83	2019	Consultation publique sur les frais scolaires
E84	2020	Agir pour favoriser la réussite éducative des élèves doués
E85	2021	Rendez-vous Réussite éducative
E86	2021	Plan de relance pour la réussite éducative : l'éducation au-delà de la pandémie
E87	2022	Plan stratégique 2019-2022

ANNEXE 2
SYNTHÈSE DES DOCUMENTS DE POLITIQUE ANALYSÉS

NO. POL.	ANNÉE	NOM	TYPE	PARTI AU POUVOIR	MINISTRE	RÉFÉRENCES SOURCES			
						Bibli. Ass. Nat.	Doray et al. 2011	Lessard et al. 2007	Bernatchez, 2018
						17	12	19	5
E2	1963-1966	Rapport Parent	Rapport de commission	Parti libéral Union Nationale	Paul GÉRIN- LAJOIE	X	X		X
E10	1979	L'École québécoise : énoncé de politique et plan d'action	Énoncé de politique et plan d'action	Parti Québécois	Jacque-Yvan MORIN	X	X	X	
E11	1980	L'école s'adapte à son milieu	Énoncé de politique	Parti Québécois	Jacque-Yvan MORIN			X	
E13	1982	La formation professionnelle. Propositions de relance et de renouveau.	Énoncé de politique	Parti Québécois	Camille LAURIN		X		
E18	1986	Stratégie de la relance de la FP	Allocution de Claude Ryan en décembre 1986	Parti libéral	Claude RYAN	X	X	X	
E23	1991	Un nouveau milieu de vie : l'école québécoise	?	Parti libéral	Michel PAGÉ			X	
E26	1992	Chacun ses devoirs	Plan d'action	Parti libéral	Michel PAGÉ	X	X	X	

NO. POL.	ANNÉE	NOM	TYPE	PARTI AU POUVOIR	MINISTRE	RÉFÉRENCES SOURCES			
						Bibli. Ass. Nat.	Doray et al. 2011	Lessard et al. 2007	Bernatchez, 2018
						17	12	19	5
E32	1994	Préparer les jeunes au 21e siècle (Rapport Corbo)	Rapport	Parti libéral	Jacques CHAGNON	X		X	
E33	1995	La formation professionnelle chez les jeunes : un défi à relever (Rapport Pagé)	Rapport	Parti Québécois	Jean GARON	X	X	X	
E34	1996	États généraux sur l'éducation	Rapport	Parti Québécois	Pauline MAROIS	X	X	X	X
E35	1997	Prendre le virage du succès	Plan d'action	Parti Québécois	Pauline MAROIS	X	X	X	
E36	1997	L'école tout un programme (Virage succès)	Énoncé de politique	Parti Québécois	Pauline MAROIS	X	X	X	
E37	1997	Réaffirmer l'école	Rapport	Parti Québécois	Pauline MAROIS	X		X	
E39	1998	Une école avenir	Énoncé de politique	Parti Québécois	Pauline MAROIS	X			
E40	1998	Une école d'avenir Paction	Plan d'action	Parti Québécois	Pauline MAROIS	X			
E41	1999	Laïcité et religions : perspectives nouvelle pour l'école québécoise : rapport du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école (Rapport Proulx)Rapport Proulx	Rapport	Parti Québécois	François LEGAULT	X			

NO. POL.	ANNÉE	NOM	TYPE	PARTI AU POUVOIR	MINISTRE	RÉFÉRENCES SOURCES			
						Bibli. Ass. Nat.	Doray et al. 2011	Lessard et al. 2007	Bernatchez, 2018
						17	12	19	5
E42	1999	École adaptée tous ses élèves	Énoncé de politique	Parti Québécois	François LEGAULT	X		X	
E46	2001	Plan stratégique 2000-2003	Plan stratégique	Parti Québécois	François LEGAULT	X		X	
E47	2002	Agir Autrement	Stratégie d'intervention	Parti Québécois	Sylvain SIMARD	X	X	X	X
E48	2002	Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue	Plan d'action	Parti Québécois	Sylvain SIMARD			X	
E51	2003	Horizon 2005 Une école secondaire transformée	Plan d'action	Parti Québécois	Sylvain SIMARD			X	
E57	2005	L'Éducation l'Avenir du Québec	Rapport	Parti libéral	Jean-Marc FOURNIER		X	X	
E58	2005	L'école communautaire : un carrefour (...)	Rapport	Parti libéral	Jean-Marc FOURNIER			X	
E59	2005	Plan stratégique MELS 2005-2008	Plan stratégique	Parti libéral	Jean-Marc FOURNIER			X	
E62	2009	Plan stratégique 2009-2013	Plan stratégique	Parti libéral	Michelle COURCHESNE				
E63	2009	L'École j'y tiens	Plan d'action	Parti libéral	Michelle COURCHESNE		X		X
E76	2017	Politique Réussite éducative	Énoncé de politique	Parti libéral	Sébastien PROULX	X			X
E79	2017	Au Québec, on bouge!	Énoncé de politique	Parti libéral	Sébastien PROULX				
E80	2018	Plan stratégique 2017-2022	Plan stratégique	Parti libéral	Sébastien PROULX				

NO. POL.	ANNÉE	NOM	TYPE	PARTI AU POUVOIR	MINISTRE	RÉFÉRENCES SOURCES			
						Bibli. Ass. Nat.	Doray et al. 2011	Lessard et al. 2007	Bernatchez, 2018
						17	12	19	5
E86	2021	Plan de relance Pour la réussite éducative : l'éducation au-delà de la pandémie	Plan d'action	CAQ	Jean-François ROBERGE				
E87	2022	Plan stratégique 2019-2022	Plan stratégique	CAQ	Jean-François ROBERGE				

ANNEXE 3

EXEMPLE D'UNE MATRICE À LA QUATRIÈME ÉTAPE DU TRAITEMENT DES DONNÉES

Regroupement par récurrence des 80 étiquettes au sein d'un thème donné

LÉGENDE DE LA MATRICE	
	Récurrence sur 4 décennies sur 5
	Récurrence de 3 décennies sur 5
	Récurrence sur 2 décennies sur 5
	Récurrence sur 1 décennie sur 5
	Aucune utilisation dans ce thème

	1960	1980	1990	2000	2010+
Norme		X	X	X	X
Parents		X	X	X	X
Défavorisation		X	X	X	
Difficultés d'apprentissage		X	X	X	
Importance			X	X	X
Réussite de tous			X	X	X
S'adapter aux besoins			X	X	X
Taux			X	X	X
Autochtone				X	X
Contextes sociaux			X	X	
Continuité			X	X	
Expérience-école			X	X	
Financement			X	X	
Garçons			X		X
Immigration			X		X
Plan, stratégie				X	X
Problème social			X	X	
Recherche				X	X
Société (contribuer à)			X	X	
Territoire			X	X	
Communauté				X	
Concertation				X	
Décrochage			X		
Dépistage				X	

	1960	1980	1990	2000	2010+
Économie				X	
Entreprises				X	
Encadrement			X		
Évaluation				X	
Filles			X		
Gestion axée sur les résultats				X	
HDAA			X		
Innovation				X	
IRC				X	
Lien Prof-Élèves				X	
Mission de l'école			X		
Modes d'apprentissage			X		
Organisation et planification			X		
Prévention				X	
Qualité				X	
SAJ				X	
Sports					X
Transitions				X	
Travail				X	
Travail (en cours étude)				X	
Valorisation de l'éducation				X	
Volonté collective				X	
Absentéisme					
Aménagement					
Complexe					
Culture					
Cycle					
Drame					
École non adaptée					
Effectifs scolaires					
Facteurs					
Famille					
Formation des jeunes					
FP					
Indépendance					
Intérêt					
Justice					
Local					
Métiers en demande					
Motivation					
Municipal					
Ne pas nuire aux filles					
Orientation					
Parascolaire					
Primaire					
Problèmes personnels					

	1960	1980	1990	2000	2010+
Raccrochage					
Reconnaissance des acquis					
Région					
Retenir					
Santé					
Sécurité publique					
Sentiment d'appartenance					
Services particuliers					
Tous moments					
Variation					

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Assemblée nationale. (1996). *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires, rapport final de la Commission des États généraux sur l'Éducation*. Gouvernement du Québec. <https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/39893>
- Assemblée nationale du Québec. (2013). Livre blanc et livre vert. Dans *Encyclopédie du parlementarisme québécois*. <https://www.assnat.qc.ca/fr/patrimoine/lexique/livre-blanc-et-livre-vert.html>
- Audet, L.-P. (1969). Bilan de la réforme scolaire au Québec, 1959-1969: leçon inaugurale faite à l'Université de Montréal le mercredi 12 février 1969.
- Banihashem, A., Belzil, C. et Hansen, J. (2021). *Le décrochage scolaire au Québec: Résultats et simulation de politiques* [Rapport de projet](2021RP-20). <https://cirano.qc.ca/files/publications/2021RP-20.pdf>
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bard.2013.01>
- Bell, L. et Bernard, P.-Y. (2016). Territoires, offre de formation et expérience du décrochage scolaire : une étude de cas. *Espaces et sociétés*, 166(3), 95-111. <https://doi.org/10.3917/esp.166.0095>
- Berger, P. et Luckmann, T. (2018). *La Construction sociale de la réalité (3e éd.)*. Armand Colin.
- Bernard, P.-Y. (2013). *Le décrochage scolaire*. Presses Universitaires de France.
- Bernard, P.-Y. (2019). *Le décrochage scolaire*. Presses Universitaires de France.

- Bernatchez, J. (2018). Les instances régionales de concertation (IRC) sur la persévérance scolaire et la réussite éducative, analyse politique d'un instrument d'action publique visant à contrer le décrochage scolaire au Québec. *Revue hybride de l'éducation*, 2(2), 24-47. <https://doi.org/10.1522/rhe.v2i2.505>
- Bernier, L., Lachapelle, G. et Paquin, S. (2010). *L'analyse des politiques publiques*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Berthet, T. et Bourdon, S. (2019). Des processus de régionalisation des politiques éducatives aux logiques d'intervention, des approches contrastées de la persévérance scolaire en France et au Québec. *Bulletin de l'observatoire Jeunes et société*, 16(1), 13-17. <https://shs.hal.science/halshs-02304207/document>
- Bibliothèque de l'Assemblée nationale du Québec. (2021, 11 janvier). *L'histoire de l'éducation au Québec : les grands textes politiques et législatifs*. Gouvernement du Québec. <https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/guides/fr/102-1-histoire-de-l-education-au-quebec-les-grands-textes-politiques-et-legislatifs#fragment36167>
- Bilodeau, A., Galarneau, M., Fournier, M. et Potvin, L. (2011). L'Outil diagnostique de l'action en partenariat : fondements, élaboration et validation. *Canadian Journal of Public Health*, 102. <https://doi.org/10.1007/BF03404054>
- Brassard, A., Lusignan, J. et Pelletier, G. (2013). La gestion axée sur les résultats dans le système éducatif du Québec: du discours à la pratique. Dans C. Maroy (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance* (p. 141-155). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.maroy.2013.01.0141>
- Bruno, F., Félix, C. et Saujat, F. (2017). L'évolution des approches du décrochage scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 43(1), 246-271. <https://doi.org/10.3917/cdle.043.0246>
- Carpentier, A. (2012). Les approches et les stratégies gouvernementales de mise en oeuvre des politiques éducatives. *Éducation et francophonie*, 40(1), 12-31. <https://doi.org/10.7202/1010144ar>
- Comité des États généraux sur la qualité de l'éducation. (1986). *Les actes des états généraux sur la qualité de l'éducation*. Gouvernement du Québec. https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageNotice.aspx?i dn=75613

- Conroy, J.-F. (2018). Mise sur pied et gouvernance d'une instance régionale de concertation: le cas de la région de Chaudière-Appalaches au Québec. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 41(1).
<https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3447/2491>
- Conseil permanent de la jeunesse. (2002). *Je décroche, tu décroches... est-ce que nous décrochons?* Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1988). *Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation - Le Rapport Parent, vingt-cinq ans après*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2021/05/50-0137-RF-rapport-parent-vingt-cinq-ans-apres-rebe-87-88.pdf>
- Corbo, C. (2002). *L'éducation pour tous: une anthologie du Rapport Parent*. PUM.
<https://doi.org/10.4000/books.pum.13285>
- Corbo, C. et Gagnon, R. (2004). Présentation. *Bulletin d'Histoire politique*, 12(2), 11-15.
<https://doi.org/10.7202/1060684ar>
- de Maillard, J. et Kübler, D. (2015). *Analyser les politiques publiques*. Presses universitaires de Grenoble.
- De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W. et van den Brink, H. M. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, 10, 13-28.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.002>
- Doray, P. et Groleau, A. (2018). La sociologie de l'éducation au Québec : entre discipline et spécialité. *Cahiers de recherche sociologique*(64), 15-40.
<https://doi.org/10.7202/1064719ar>
- Doray, P., Prévost, J.-G., Delavictoire, Q., Moulin, S. et Beaud, J.-P. (2011). Usages des statistiques et actions publiques : les politiques de lutte contre le décrochage scolaire au Québec. *Sociologie et sociétés*, 43(2), 201-221.
<https://doi.org/10.7202/1008244ar>

- Dorn, S. J. (1993). *Creating the dropout: An institutional and social history of school failure*. Praeger.
- Douillet, A.-C., Lebrou, V. et Santos, L. S. (2019). Transversalité. Dans L. Boussaguet, S. Jacquot, et P. Ravinet (Éds.), *Dictionnaire des politiques publiques* (vol. 5, p. 658-666). Presses de Sciences Po. <https://doi.org/10.3917/scpo.bouss.2019.01.0658>
- Druide informatique. (2023). *Antidote (Version 11) [Logiciel]*.
- Dufour, A. (2004). Les années 1950: une décennie annonciatrice de grands changements. *Bulletin d'Histoire politique*, 12(2), 16-23. <https://doi.org/10.7202/1060685ar>
- Durnova, A. et Zittoun, P. (2013). Les approches discursives des politiques publiques. Introduction. *Revue française de science politique*, Vol.63(3), 569-577. <https://doi.org/10.3917/rfsp.633.0569>
- Facal, J. et Mazouz, B. (2013). L'imputabilité des dirigeants publics: éléments de théorie et observations tirées de l'expérience québécoise. *Revue française de gestion*(8), 117-132. <https://doi.org/10.3166/RFG.237.117-132>.
- Fallery, B. et Rodhain, F. (2007). Quatre approches pour l'analyse de données textuelles: lexicale, linguistique, cognitive, thématique. XVI ème Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique AIMS, 2007, Montréal, Canada, 1-16.
- Fortin, L. et Picard, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), 359-374. <https://doi.org/10.7202/032005ar>
- Fortin, M. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche: Méthodes quantitatives et qualitatives* (4). Chenelière.
- Gaudreault, M., Morin, I., Simard, J.-G., Perron, M. et Veillette, S. (2018). Les facteurs territoriaux de persévérance et de réussite scolaires au Québec. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 51(3), 37-60. <https://doi.org/10.3917/lse.513.0037>

- Giraut, F. (2008). Conceptualiser le territoire. *Historiens et géographes*(403), 57-68.
<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:2051>
- Gouvernement du Québec. (1966). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Rapport Parent)*(5 vol.).
Gouvernement du Québec.
[https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageNotice.aspx?i
dn=2710](https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageNotice.aspx?i
dn=2710)
- Gouvernement du Québec. (1986). *L'enseignement professionnel secondaire : une réforme majeure*.
- Gouvernement du Québec. (2019). *Guide d'élaboration des politiques publiques*.
[https://www.tresor.gouv.qc.ca/fileadmin/PDF/cadre_gestion/guide_elaboration_poli
tiques_publices.pdf](https://www.tresor.gouv.qc.ca/fileadmin/PDF/cadre_gestion/guide_elaboration_poli
tiques_publices.pdf)
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*, Paris, Fayard.
- Halpern, C., Lascoumes, P. et Le Galès, P. (2014). L'instrumentation de l'action publique.
Controverses, résistance, effets, Paris, Presses de Sciences Po.
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents: Perspective Nord-Américaine.
Diversité, 122(1), 105-127.
- Jobert, B. et Muller, P. (1987). *L'État en action : politiques publiques et corporatisme*.
Paris, PUF.
- Jones, C. O. (1970). *An Introduction to the Study of Public Policy*. Duxbury Press.
- Kuhn, T. (1962). *The structure of scientific revolutions*, University of Chicago Press.
- Lecocq, A., Fortin, L. et Lessard, A. (2014). Caractéristiques individuelles, familiales et scolaires des élèves et leurs influences sur les probabilités de décrochage: analyses selon l'âge du décrochage. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(1), 11-37.
<https://doi.org/10.7202/1027621ar>

- Lemieux, V. (2009). *L'étude des politiques publiques: les acteurs et leur pouvoir* (Troisième édition). Presses Université Laval.
- Lesemann, F., St-Germain, L., Fordin, M., St-Louis, M.-P. et Gauthier, L. (2014). *Le rôle de la concertation intersectorielle, de la participation citoyenne et de l'action collective pour soutenir le développement des communautés et la lutte contre la pauvreté et l'exclusion: une approche régionale et nationale comparative* [Rapport de recherche]. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/09/pauvrete2011-2012_lesemann_f_rapport-final.pdf
- Lessard, A., Lopez, A., Poirier, M., Nadeau, S., Poulin, C. et Fortin, M.-P. (2013). Synthèse des connaissances concernant l'intervention auprès des élèves à risque de décrochage scolaire à l'enseignement secondaire en classe ordinaire. Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante. https://www.crires.ulaval.ca/synthese_decrochage_alessard_2013.pdf
- Lessard, C., Desjardins, P.-D., Schwimmer, M. et Anne, A. (2008). Les politiques et les pratiques en éducation : un couplage problématique. Une perspective anglo-américaine. Une perspective. *Carrefours de l'éducation*, 25(1), 155-194. <https://doi.org/10.3917/cdle.025.0155>
- Lessard, C., Henripin, M., Larochelle, M., Cournoyer, É. et Carpentier, A. (2007). Inventaire des politiques d'éducation au Québec portant sur l'enseignement primaire et secondaire de 1990 à 2006. Analyse et impacts des politiques scolaires canadiennes sur le personnel scolaire (Projet 2). *Analyse et impacts des politiques scolaires canadiennes sur le personnel scolaire (Projet 2)*. <https://depot.erudit.org/id/002064dd>
- LeVasseur, L. (2016). Sociohistoire des discours institutionnels sur l'éducation au Québec: une entrée à double voie dans la modernité. *Éducation et sociétés* 38(2), 71-86. <https://doi.org/10.3917/es.038.0071>
- Loi sur l'administration publique*, RLRQ, c. A-6.01. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/A-6.01>
- Lorimier, J. d. (dir.). (1988). *Propositions et politiques sur l'école: principales interventions des dix dernières années*. Conseil supérieur de l'éducation.

<https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2021/05/50-2066-ER-propositions-et-politiques-sur-lecole-principales-interventions-dix-dernieres-annees.pdf>

- Messu, M. (2021). Le territoire ou l'espace du politique. *Canadian Journal of Regional Science*, 44(2), 5-11. <https://doi.org/10.7202/1083325ar>
- Ministère de l'Éducation. (1979). *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action*. Gouvernement du Québec.
<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2459022>
- Ministère de l'Éducation. (1980). *L'école s'adapte à son milieu, Énoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1982). *La Formation professionnelle des jeunes, Propositions de relance et de renouveau*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1992). *Chacun ses devoirs, Plan d'action sur la réussite éducative*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1995). *La formation professionnelle chez les jeunes : un défi à relever, rapport du Groupe de travail sur la relance de la formation professionnelle des jeunes au secondaire et de la formation technique*. Gouvernement du Québec.
<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/39919>
- Ministère de l'Éducation. (1997a). *L'école, tout un programme, Énoncé de politique éducative*. Gouvernement du Québec.
https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageNotice.aspx?i dn=77409
- Ministère de l'Éducation. (1997b). *Prendre le virage du succès, Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Gouvernement du Québec.
<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/40016>
- Ministère de l'Éducation. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves, Politique de l'adaptation scolaire*. Gouvernement du Québec.
https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/politi00F_2.pdf

- Ministère de l'Éducation. (2000). *Plan stratégique 2000-2003*. Gouvernement du Québec.
<https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs16534>
- Ministère de l'Éducation. (2002). *Agir autrement pour la réussite des élèves du secondaire en milieu défavorisé, Stratégie d'intervention pour les écoles secondaires*.
Gouvernement du Québec.
<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/41820>
- Ministère de l'Éducation. (2003). *Horizon 2025, Une école secondaire transformée, Pour la réussite des élèves du Québec*. Gouvernement du Québec.
<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/42913>
- Ministère de l'Éducation. (2007). *Une histoire de l'éducation des adultes*. Gouvernement du Québec.
https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/41-7018.pdf
- Ministère de l'Éducation. (2023a, 22 juin). *Liste complète des publications*. Gouvernement du Québec. <https://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche>
- Ministère de l'Éducation. (2023b). *Plan stratégique 2023-2027*. Gouvernement du Québec.
<https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/plan-strategique/plan-strategique-MEQ-2023-2027.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2005). *L'éducation : l'avenir du Québec, Rapport de l'équipe de travail sur le maintien de l'accès à des services éducatifs de qualité*. Gouvernement du Québec.
https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/education_avenir_rapport.pdf
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2007, 15 mai). *Historique*. Gouvernement du Québec.
<http://web.archive.org/web/20080515165928/http://www.meq.gouv.qc.ca/rens/brochu/histori.htm>

- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2009). *L'école, j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Gouvernement du Québec.
<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/1944152>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1977). *L'enseignement primaire et secondaire au Québec [Livre vert]*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2022). *Taux de sortie sans diplôme ni qualification au secondaire*. Gouvernement du Québec.
https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Methodologie-2022.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2016). *Pour une politique de la réussite éducative. Document de consultation*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/brochure_consultations_16sept.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir, Politique de la réussite éducative*. Gouvernement du Québec.
- Monchatre, S. (2012). La formation à l'épreuve de la «société du risque». *Formation emploi, 117*, 133-139. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.3562>
- Moulin, S., Doray, P., Prévost, J.-G. et Delavictoire, Q. (2014). La propagation internationale d'une représentation. Le cas du décrochage scolaire. *Histoire & mesure, XXIX(1)*, 139-166. <https://doi.org/10.4000/histoiremesure.4958>
- Moulin, S., Verdier, É., Doray, P. et Prévost, J.-G. (2017). Quantification du décrochage scolaire au Québec et en France : effets de perspective et jeux d'échelle. *Sociologie et sociétés, 49(2)*, 299-325. <https://doi.org/10.7202/1054288ar>
- Muller, P. (2010). Secteur. Dans L. Boussaguet, S. Jacquot et P. Ravinet (Éds), *Dictionnaire des politiques publiques* (vol. 3, p. 591-599). Presses de Sciences Po.
- Muller, P. (2019). Référentiel. Dans *Dictionnaire des politiques publiques* (p. 533-540). Presses de Sciences Po. <https://doi.org/10.3917/scpo.bouss.2019.01.0533>

- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27(2), 133-151. <https://doi.org/10.7202/1086789ar>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (dir.). (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2012.01>
- Palier, B. et Surel, Y. (2005). Les « trois I » et l'analyse de l'État en action. *Revue française de science politique*, Vol. 55(1), 7-32. <https://doi.org/10.3917/rfsp.551.0007>.
- Paquin, S., Bernier, L. et Lachapelle, G. (2011). *L'analyse des politiques publiques*. JSTOR.
- Partenaires pour la réussite éducative en Chaudière-Appalaches. (2021). *Rapport annuel 2020-2021*. https://www.preca.ca/images/Upload/Outils/163/2021-09_preca-ra-2020-2021-fin-interactif.pdf
- Perron, M. et Veillette, S. (2012). Territorialité, mobilisation des communautés et persévérance scolaire: la diffusion d'une innovation sociale au Québec. Dans J.-L. Gilles, P. Potvin et C. Tièche Christinat (dir.), *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*. <https://doi.org/10.7202/1008824ar>
- Perron, M., Veillette, S. et Morin, I. (2013). Persévérance scolaire, territorialité et mobilisation des acteurs: état des lieux au Québec. *Administration et éducation*, 137, 43-49.
- Petit, P. et Comhaire, F.-G. (2010). Introduction: Les associations de la société civile et le partenariat éducatif. *Société civile et éducation: Le partenariat à l'épreuve du terrain*, 15-47.
- Potvin, P. (2015). Décrochage scolaire: dépistage et intervention. *Les cahiers dynamiques*, 63(1), 50-57.
- Potvin, P. et Pinard, R. (2010). L'alliance possible entre deux approches en prévention du décrochagescolaire au Québec: l'approche scolaire et l'approche périscolaire. Communication présentée au 16e Congrès de l'AMSE. Monterrey.

- Proulx, J.-P., D'Arrisso, D. et Charland, J.-P. (2021). *Le système éducatif du Québec et la profession enseignante* (3). Chenelière éducation.
- Réseau des Instances régionales de concertation (IRC) sur la persévérance scolaire et la réussite éducative du Québec. (2017). *Rapport d'activités 2016-2017*.
- Réseau québécois pour la réussite éducative. (2020). *Les Instances régionales de concertation sur la persévérance scolaire et la réussite éducative. Cadre de référence*.
- Ribémont, T., Bossy, T., Evrard, A., Gourgues, G. et Hoeffler, C. (2018). *Introduction à la sociologie de l'action publique*. De Boeck Supérieur.
- Richard Frève, É. (2010). Le rôle des idées dans la formulation des politiques publiques. *L'analyse des politiques publiques, Montréal, Presses de l'Université de Montréal*, 125-161.
- Robert, A. D. et Bouillaguet, A. (2007). *L'analyse de contenu*. Presses universitaires de France.
- Rocher, G. (2004). Un bilan du Rapport Parent: vers la démocratisation. *Bulletin d'Histoire politique*, 12(2), 117-128. <https://doi.org/10.7202/1060694ar>
- Secrétariat à la jeunesse. (2006). *Pour une jeunesse engagée dans sa réussite, Stratégie d'action jeunesse 2006-2009*. Gouvernement du Québec.
- Secrétariat à la jeunesse. (2009). *Enrichir le Québec de sa relève, Stratégie d'action jeunesse 2009-2014*. Gouvernement du Québec.
- Secrétariat du Conseil du Trésor. (2024). *Guide sur l'élaboration d'une politique d'évaluation de programme*. Gouvernement du Québec.
https://www.tresor.gouv.qc.ca/fileadmin/PDF/cadre_gestion/elaboration_politique_evaluation_programme.pdf

- Sheppard-Sellam, E. (2019). Problème public. Dans *Dictionnaire des politiques publiques* (p. 504-510). Presses de Sciences Po. <https://doi.org/10.3917/scpo.bouss.2019.01.0504>
- Surel, Y. (2019a). « Trois i ». Dans *Dictionnaire des politiques publiques* (p. 666-672). Presses de Sciences Po. <https://doi.org/10.3917/scpo.bouss.2019.01.0666>
- Surel, Y. (2019b). Approches cognitives. Dans *Dictionnaire des politiques publiques* (p. 87-94). Presses de Sciences Po. <https://doi.org/10.3917/scpo.bouss.2019.01.0087>
- Tanguay, I. (2017). *La recherche en action-IPMSH*, ERPI.
- Thibaudeau, V. (2006). *Principes de logique: définition, énonciation, raisonnement*. Presses Université Laval.
- Thouin, M. (2017). L'épistémologie et la recherche en didactique : Les visées des sciences et les modèles. *Revue canadienne des jeunes chercheur(e)s en éducation*, 8(1), 107-115.
- Tondreau, J. et Robert, M. (2011). *L'école québécoise: débats, enjeux et pratiques sociales*. Éditions CEC.
- Turgeon, J. et Savard, J.-F. (2012). Politique publique. Dans L. S. Côté, J.-F. (dir.) (dir.), *Le Dictionnaire encyclopédique de l'administration publique*. www.dictionnaire.enap.ca
- Van der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels*. *Éducation, (para)médical, travail social* (3), de Boeck.

