Procès technocratique et stigmatisation sociale : le cas de l'abandon scolaire au secondaire

Gilles Roy

Volume 6, numéro 2, automne 1993

Jeunes et enjeux sociaux

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/301227ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/301227ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Presses de l'Université du Québec à Montréal

ISSN

0843-4468 (imprimé)

1703-9312 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Roy, G. (1993). Procès technocratique et stigmatisation sociale : le cas de l'abandon scolaire au secondaire. *Nouvelles pratiques sociales*, 6(2), 85–98.
<https://doi.org/10.7202/301227ar>

Résumé de l'article

À en croire la rumeur populaire, la société québécoise aurait à rougir de la faible performance de son système d'enseignement public. L'abandon scolaire au secondaire, qui se chiffre à près de 35% des membres d'une cohorte donnée, témoignerait, mieux que tout autre indice, de l'état de décomposition avancée qui gagne ce système. Sans partager pareilles vues, incorrectes selon lui, l'auteur nous invite plutôt à nous centrer sur le procès technocratique qui fait de l'obtention du diplôme le critère principal en matière d'examen de la situation scolaire actuelle, et à nous inquiéter de la stigmatisation sociale qui guette l'ensemble des non-diplômés du secondaire.

❖ Procès technocratique et stigmatisation sociale: le cas de l'abandon scolaire au secondaire

Gilles Roy
Contractuel de recherche

À en croire la rumeur populaire, la société québécoise aurait à rougir de la faible performance de son système d'enseignement public. L'abandon scolaire au secondaire, qui se chiffre à près de 35 % des membres d'une cohorte donnée, témoignerait, mieux que tout autre indice, de l'état de décomposition avancée qui gagne ce système. Sans partager pareilles vues, incorrectes selon lui, l'auteur nous invite plutôt à nous centrer sur le procès technocratique qui fait de l'obtention du diplôme le critère principal en matière d'examen de la situation scolaire actuelle, et à nous inquiéter de la stigmatisation sociale qui guette l'ensemble des non-diplômés du secondaire.

L'abandon scolaire au secondaire constitue, à n'en point douter, ce que d'aucuns appellent un «thème porteur». Depuis 1986, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) présente annuellement ce qu'il considère comme des indicateurs de la situation de l'enseignement primaire et secondaire. La parution continue de statistiques ministérielles qui fixent à près de 35 % la probabilité d'abandon sans diplôme chez les étudiants (secteur jeune) d'une cohorte donnée a ainsi eu pour effet d'ameuter médias, ministres, syndicats, chercheurs et intervenants de tout horizon. Toutes nos «autorités» publiques et morales se sont, de fait, empressées de s'indigner devant la prévalence et la persistance d'un tel fléau social. Cet article vise à

surseoir à cet empressement et entreprend, par le biais d'un exercice comparatif (États-Unis, Ontario, France), de situer le débat actuel dans le cadre technique et social qui lui sied.

Nous allons, en premier lieu, raviver une polémique qui n'a jusqu'ici guère dépassé les cercles d'intimes et affirmer que la performance de l'école québécoise en matière d'abandon et de persistance scolaire ne peut, compte tenu du fouillis statistique actuel, être correctement évaluée. Nous chercherons par la suite à dégager différents enjeux symboliques et sociaux induits par l'utilisation de mesures qui font de l'abandon et de l'obtention du diplôme au secondaire les critères déterminants de la réussite d'un système scolaire donné. Nous concluons en dénonçant la stigmatisation virtuelle de populations qui ne méritent pas semblable marginalisation.

AMALGAME

Bien qu'elle ait fait l'objet d'une diffusion publique, notre thèse n'a pas soulevé jusqu'ici beaucoup de controverses (Roy, 1991 : 1-9 ; Roy, 1992 : 7-17). Rappelons-en les principaux arguments : a) peu portés à l'examen attentif des principaux critères qui régissent le sens accordé au concept d'abandon scolaire, b) largement ignorants des modes de dénombrement qui président à la construction des indices nécessaires à l'identification de taux statistiques particuliers, et c) peu sensibles aux subtilités qui accompagnent la lecture de taux ponctuels ou prospectifs, trop d'analystes et de décideurs québécois se sont plu à confondre et à amalgamer les différentes mesures qui prévalent dans le champ de l'abandon scolaire au secondaire. Cet état de confusion générale, alimenté par des publications gouvernementales qui contredisent à maints égards les principales tendances statistiques repérables sur le continent nord-américain, nous a conduit à lancer au public averti un appel au scepticisme, à la rigueur et à la circonspection.

Notre thèse n'ayant eu à souffrir jusqu'ici aucun démenti officiel ou scientifique, il nous tarde de savoir si elle vaut toujours ou, plus modestement, si elle a toujours valu. La lecture de documents récents (1991-1993) nous incline à conclure que notre appel à la prudence analytique tient toujours et que les statistiques québécoises, même reformulées, demeurent anormalement « originales » et résolument discutables. De fait, les plus récentes publications gouvernementales introduisent des nuances analytiques qui critiquent l'usage trop extensif du concept de décrochage scolaire (MEQ, 1991b : 4) et on identifie enfin les types de formation qui conduisent à l'obtention du diplôme (MEQ, 1992 : 40). Il faut cependant ajouter, et cela est d'une importance capitale au regard de l'évolution de ce dossier, que les principaux indicateurs statistiques québécois pourront, à terme, être soumis à un procès comparatif susceptible d'en fonder la validité.

Nous avons déjà relevé le fait que la définition de l'abandon scolaire était, au Québec, associée à l'emploi systématique du critère de l'obtention du diplôme (Roy, 1992 :13). Ce critère, pivot de l'édifice conceptuel gouvernemental, nous était alors apparu d'usage difficile, se prêtant par exemple mal à toute comparaison nationale ou internationale, et ne permettant guère, de ce fait, une évaluation solide de la performance d'un système scolaire donné. Le MEQ, désormais conscient de ces difficultés, nous invite lui aussi à moduler (et modérer) l'emploi possible des taux de réussite et de l'obtention du diplôme¹, taux qu'il a pourtant aidé à établir et à promouvoir. Devant expliquer les 20 % de retard pris par le Québec par rapport au Nouveau-Brunswick, la dernière parution ministérielle concède ainsi que :

La variation considérable de ces taux dans le contexte canadien fait voir le danger d'évaluer la performance d'un système scolaire d'après ce seul indicateur. Les disparités des taux de réussite reflètent davantage les différences de la structure scolaire, les effets des pratiques éducatives concernant le redoublement et la rigueur relative des régimes pédagogiques et de sanction des études des diverses provinces que les effets de leur richesse collective ou de leur engagement financier en faveur de l'éducation. (Ministère de l'Éducation du Québec, 1993 : 14)

Espérons simplement que cette concession, qui confirme en quelque sorte la pertinence d'un appel à la prudence analytique, permettra de lancer un débat plus vaste sur la mesure du taux d'abandon scolaire (ou plus précisément, la probabilité de quitter l'école sans diplôme) qui participe activement de ces mêmes biais et de cette même obligation de problématisation.

Nous avons aussi signalé le caractère à maints égards révolutionnaire des tendances prises, au Québec, par le problème de l'abandon scolaire (Roy, 1992 :13). Trois documents américains récents, issus du National Center for Education Statistics (U.S. Department of Education, Washington)², nous permettent encore une fois de confirmer le fait que les statistiques américaines en matière d'abandon et de persistance scolaire se démarquent de manière significative des différents résultats révélés par les indicateurs statistiques diffusés par le ministère de l'Éducation du Québec (Kaufman et McMillen, 1991 ; Ogle *et al.*, 1991 ; Snyder et Hoffman, 1991). Qu'ils fassent usage de mesures qui privilégient l'observation annuelle d'événements ponctuels (*dropout year event rates* ³) ou le contrôle, à une catégorie d'âge donnée, de

-
1. Ces taux représentent, en termes techniques, l'inverse symétrique des taux d'abandon scolaire. Ainsi, comme le dernier taux d'abandon en date (1991-1992) se situe, pour une cohorte, à 32,2 %, le taux de réussite (ou de l'obtention du diplôme) actuel se situe, lui, à 67,8 %.
 2. Nous ferons aussi, et autant que possible, usage de la dernière parution des « Statistiques principales » dévoilées par le ministère ontarien de l'Éducation.
 3. Cette mesure, longtemps utilisée par les écoles américaines et québécoises, fut récemment réintroduite par KOMINSKI (1990).

la proportion de jeunes d'un groupe d'âge ciblé qui ont décroché (*status dropout rates*) ou qui encore ont su obtenir leur diplôme d'études secondaires (*status of graduation ratio*), ces ouvrages convergent et permettent de dégager des «tendances longues», largement réfutées par les statistiques québécoises.

Selon la première de ces tendances longues, le taux de décrochage nord-américain s'en va *déclinant*

Nationally, dropout rates have been declining: the single year event rates declined 34 % between 1980 and 1990, from 6.2% to 4.1%. The status rate in 1990 was about 14% lower than it had been in 1980, 14.1% in 1980 and 12.1% in 1990 (Kaufman et al., 1991, 35).⁴

Nous pouvons ajouter, avec l'appui des analyses de Snyder *et al.* (1991 : 110-111) ainsi que de celles de Ogle *et al.* (1991 : 26), que s'il y a, depuis 20 ans, déclin des taux de décrochage, celui-ci se fait de manière *lente* mais *continue*, sans subir de sauts trop spectaculaires (Snyder *et al.*, 1991 : 110).

Les statistiques québécoises nous informent, quant à elles, qu'il y a stagnation relative en matière d'abandon scolaire, et ce, même si le taux d'abandon peut, en une seule année, subir d'*importantes fluctuations*. Le graphique 2.3 des Indicateurs 1993 (MEQ, 1993 : 43) montre ainsi que bien qu'elle ait décliné de 3,5 points au cours des trois dernières années, la probabilité de quitter sans diplôme le secteur des jeunes se situe encore à 4,7 points en deçà de la performance atteinte en 1985-1986. Ce même tableau dévoile aussi que la probabilité d'abandon a su varier, en une seule année, de 7,7 % (1985-1986 : 27,5 % ; 1986-1987 : 35,2 %), écart que le relèvement de la note de passage au secondaire est, en large partie, censé expliquer (Maisonneuve, 1989).

La deuxième tendance longue laisse supposer qu'un fort contingent de jeunes vont, à terme, obtenir un diplôme d'études secondaires. En 1990, par exemple, «[...] 87% of 29- and 30-year-olds had a high school diploma or an equivalency certificate» (Kaufman *et al.*, 1991 : 36). Ce fort pourcentage de réussite est du reste observable dès l'âge de 19-20 ans, où 82,8 % des jeunes Américains ont complété, sous la forme d'un diplôme général ou

4. Il faut ici préciser que l'ouvrage de KAUFMAN *et al.* (1991), qui s'inscrit en aval des travaux de OGLE *et al.* (1991) et de SNYDER *et al.* (1991), permet de comparer les résultats de trois méthodes de calcul différentes (*event, status and cohort dropout rates*), ce tout en se montrant au fait des plus récentes données américaines (« *The report is based on the best and most current national data available at this time* » : iii). Cette combinaison de facteurs nous amène à fonder notre procès comparatif sur les principales tendances dégagées par ce document.

alternatif, leur formation secondaire. Plus précisément, 78,1 % des jeunes Américains de cet âge ont obtenu un diplôme général et 4,8 % un diplôme alternatif (Kaufman *et al.*, 1991 : xi). Cette forte tendance reliée à l'obtention du diplôme est aussi repérable en Ontario où 75,3 % des jeunes de 18 ans ont obtenu, en 1989-1990, leur diplôme d'études secondaires (MEQ, 1993 : 13). Soulignons que le taux d'obtention du diplôme d'études secondaires est passé, de 1975-1976 à 1989-1990, de 61,4 % à 75,3 %, confirmant cette autre tendance selon laquelle le taux de décrochage scolaire s'en va déclinant.

Ce taux général d'obtention de diplôme dépasse de près de 10 points les évaluations les plus optimistes dressées par les statisticiens du ministère de l'Éducation du Québec, et il appert que cet écart soit observable dès la sortie du secteur jeune. On évalue ainsi, selon les plus récentes données ministérielles, à 78,4 % la probabilité d'obtenir un diplôme d'études secondaires pour les jeunes et adultes à tout âge, réseaux public et privé (MEQ, 1993 : 67). Cette même probabilité est estimée, chez les jeunes et adultes de 15 à 19 ans, à 68,1 %. Cette différence, étonnante à bien des égards⁵, peut aussi servir à démontrer tout le flou des mesures assujetties à un critère (l'obtention de diplôme) qui, de toute évidence⁶, ne se laisse que difficilement circonscrire.

Une troisième tendance montre que les garçons décrochent désormais un peu plus que les filles et que cet écart va s'accroissant. Se fiant aux statistiques américaines, on observe par exemple que le pourcentage de décrocheurs chez les personnes ayant entre 16 et 24 ans était, en 1989, de 13,6 % chez les garçons et de 11,7 % chez les filles (Snyder *et al.*, 1991 : 110 ; Ogle *et al.*, 1991 : 26). Ce taux atteignait, 10 ans auparavant, 15 % chez les garçons et 14,2 % chez les filles, et 20 ans auparavant, 14,3 % chez les garçons et 16,5 % chez les filles. Il faut cependant ajouter que cette tendance, aussi réelle soit-elle, ne réussit guère qu'à créer une marge minime entre les taux actuels (1990) de décrochage masculin et féminin. Kaufman *et al.* fixent ainsi à 0,1 de 1 % la différence à l'intérieur du taux de décrochage par événement, et à 0,5 de 1 % la différence à l'intérieur du taux de décrochage par statut (âge 15-24 ans).

S'il est un lieu où la spécificité québécoise semble s'exercer dans toute sa radicalité, c'est bien celui de l'importante différence entre la performance masculine et féminine en regard de l'abandon scolaire. Il appert en effet que

5. Il demeure, par exemple, étonnant d'apprendre que la diplomation des Afro-Américains dépasse de plus de 5 points celle des Ontariens et des Québécois anglophones.

6. On ne saurait, à cette échelle, passer sous silence cette « perle » comparative basée sur les données de l'OCDE (1986), « [...] la proportion des 18-19 ans qui obtiennent un diplôme, était [au Québec de 73 %] , de 75 % aux États-Unis, de 87 % au Japon, de 36 % au Royaume-Uni, de 32 % en France et de 28 % en Allemagne » (MEQ, 1991 : 9).

les plus récentes statistiques québécoises donnent 12,3 points d'avance aux filles⁷, ce qui, semble-t-il, ne fait que corroborer une distinction sociale inscrite depuis au moins 15 ans au cœur des statistiques scolaires⁸. En France, en utilisant par exemple le taux d'accès en terminale, mesure française en partie comparable à la probabilité d'abandon québécoise, on constate que la performance féminine est de 9,9 points supérieure à la performance masculine (Bruchon et Collonges, 1993 : 65). À ce chapitre, il est dommage de constater que Kaufman *et al.* (1991) n'aient pas cru bon de découper en catégories sexuelles les indices statistiques liés à l'obtention d'un diplôme. Cet écart, non impossible mais encore largement inexpliqué, demanderait une investigation de grande envergure, où l'on serait attentif tant à la spécificité des mesures qui servent à l'objectiver, qu'au sens et aux travers⁹ d'une tendance générale (la féminisation de la persistance scolaire au secondaire), qu'il ne s'agit pas ici de nier.

D'autres différences de tendance peuvent également être dégagées de la comparaison entre les statistiques américaines et québécoises. Ainsi, plutôt que d'être urbain, le phénomène de l'abandon scolaire serait, au Québec, surtout rural¹⁰, ce qui là encore contredit la tradition établie en Amérique du Nord. Aux États-Unis, le taux de décrochage par statut (15-24 ans) se chiffrait, en 1990, à 15,5 % dans les métropoles, à 9,9 % dans les banlieues et à 11,7 % dans les zones non métropolitaines (Kaufman *et al.*, 1991 : 10. (Voir aussi les travaux du Council of the Great City School, 1990.) L'appartenance au groupe culturel majoritaire n'assurerait en rien une domination au regard de l'obtention de diplôme, ce qui, compte tenu de la spécificité québécoise, n'a cependant rien de foncièrement étonnant¹¹. Autre facteur enfin, le milieu social d'origine, pourtant reconnu comme jouissant d'un fort

7. Les Indicateurs ministériels de l'année 1993 fixent ainsi à 38,2 % (garçons) et à 25,9 % (filles) la probabilité de quitter sans diplôme (année 1991-1992) le secteur des jeunes, réseaux public et privé (MEQ, 1993 : 43, tableau 2.3).

8. L'écart entre les garçons et les filles s'établissait, en 1975-1976, à 11,7 %, en 1980-1981, à 7 %, et en 1985-1986 à 10,1 %, favorisant à chaque fois la performance féminine. Sur cet aspect particulier, voir MEQ, 1993 : 15.

9. Le progrès de la cause féminine pourrait, en toute hypothèse, n'être en partie que le reflet de l'inflation des diplômes qui assurent l'accès aux emplois (bureaux, soins de santé, etc.) traditionnellement féminins.

10. Les jeunes de régions administratives urbaines (Québec, Montréal-Centre) montrent ainsi la plus forte probabilité d'obtention d'un premier diplôme d'études secondaires au secteur des jeunes (MEQ, 1993 : 69, tableau 4.6).

11. Si les taux de décrochage scolaire américains convergent pour situer les étudiants blancs, noirs et hispaniques sous un modèle hiérarchique (les Blancs décrochent moins que les Noirs qui décrochent moins que les hispaniques, voir, à ce chapitre, KAUFMAN, 1991 : 5 et 8), il appert au Québec que la majorité (les francophones) ne bénéficie guère de son statut de dominant. BEAUCHESNE (1991 : 18) situe ainsi respectivement à 12,5 %, à 17,2 % et à 28,0 % les taux d'abandon net des nouveaux inscrits allophones, anglophones et francophones (cohorte 1981).

impact sur la persévérance scolaire (Bickel *et al.*, 1988), serait moins discriminant qu'il n'y paraît, des régions québécoises dit d'environnement socio-économique favorable ne réussissant pas à faire mieux que la simple moyenne nationale. Par exemple, la région de Laval présente une probabilité d'obtention de diplôme (64,1 %) qui ne fait qu'égaliser la moyenne québécoise (MEQ, 1991 : 57).

La sommation de ces écarts de tendance nous incline donc à affirmer que la radicalité de la spécificité du cas québécois continue de paraître telle qu'on ne peut qu'entretenir un *doute systématique* sur la valeur et la pertinence générale des statistiques appelées à l'édifier. Apparaît cependant à l'horizon une nouvelle donne, un nouvel enjeu de connaissance, qui pourrait, à terme, démêler l'imbroglio qui sévit. En effet, depuis 1988, le Department of Education américain conduit une étude longitudinale qui, bien qu'inspirée des travaux de Ekstrom *et al.*, (1986), s'inscrit en continuité avec certains des éléments clés (analyse de cohorte, démarche prospective, saisie des indicateurs d'obtention de diplôme, etc.) de la comptabilité scolaire québécoise. (Il s'agit de la National Education Longitudinal Study of 1988, présentée dans Kaufman, 1991 : 15-18.) Sans trop anticiper sur les résultats qui seront éventuellement dégagés par cette étude¹², il importe surtout de signaler que nous pourrions, à terme (3 ans), comparer, de manière suffisamment rigoureuse, les données québécoises et américaines. Ces résultats nous permettront, du moins peut-on l'espérer¹³, de mieux estimer la valeur générale des informations statistiques diffusées au Québec depuis 1986, et, plus précisément, de mieux voir si les tendances de fond révélées par les publications du MEQ sont aussi novatrices et originales qu'elles peuvent sembler.

ABANDON ET ÉCHEC SCOLAIRE

Le décrocheur scolaire québécois se définit par le seul fait qu'il n'a pas obtenu, au secteur jeune, son diplôme d'études secondaires. Sous cette acception, près de 35 % des membres d'une cohorte d'étudiants québécois sont donc compris comme ayant abandonné leurs études. Cette proportion serait, à titre similaire, de 55 % en France, en Allemagne et en Italie¹⁴. Rares pourtant sont les Français (par exemple) qui accepteront de croire que leur

12. Les résultats présentement disponibles se rapportent à une période d'observation (2 ans) trop courte pour que l'on puisse se livrer à quelque comparaison que ce soit.

13. Nous ne saurions, malheureusement, nous montrer catégorique au regard de la comparabilité virtuelle des données québécoises et américaines, l'obtention de diplôme demeurant un critère par trop flou et extensible pour être déraciné au besoin.

14. Le magazine *l'Express* du 30 septembre 1992 évalue ainsi (p. 18) à 45 % la probabilité d'obtention du bac chez une cohorte d'étudiants français, allemands et italiens.

taux d'abandon scolaire atteint un tel sommet. Il convient à ce chapitre de signaler que nous appelons ici décrochage ou abandon scolaire ce que là-bas on préfère nommer de l'échec scolaire. Il importe aussi, et sous ce même rapport, de bien saisir les nuances technocratiques qui conduisirent à l'élaboration des défis nationaux au regard de l'obtention du diplôme d'études secondaires (Québec) et du baccalauréat (France).

Partant donc d'un même phénomène, la non-obtention d'un diplôme qui officialise la réussite scolaire d'étudiants au secondaire, les Québécois retiennent l'abandon (ou décrochage) comme facteur clé qui décide de la cessation des études, alors que les Français préfèrent eux retenir l'échec aux examens terminaux et obligatoires. Comprise dans ce dernier cas moins comme la résultante d'une action individuelle qui confine à la déviance (*dropping out*) que comme l'effet inévitable d'une mécanique scolaire qui fait du redoublement une pratique nécessaire de tri et de sélection, le fait de ne pas obtenir un diplôme devient ainsi l'affaire d'un système méritocratique qui déleste une partie de ses élèves, et non le produit d'une désaffection collective dépendante du comportement erratique (motivé ou non) des membres d'une population d'un certain âge.

Un tel choix terminologique, loin de dépendre du hasard, nous paraît, entre autres s'expliquer par l'incapacité québécoise de reconnaître l'école comme un lieu concret d'exclusion et de récompense sociale, et par une volonté excessive de rendre l'étudiant actuel virtuellement responsable de sa propre insertion professionnelle. Cette attitude, inspirée en partie d'une vision typiquement nord-américaine de la mission scolaire¹⁵, se cristallise ainsi par l'usage extensif d'une notion, l'obtention du diplôme au secondaire, qui, en plus de rendre floues les situations réelles qui conduisent ou non à la poursuite des études, en vient à faire se chevaucher deux champs d'activité (la scolarité présente et la quête virtuelle d'un emploi) dont la cohabitation est plus hasardeuse qu'il n'y paraît. Ainsi, pressé de rencontrer les impératifs de performance liés à l'internationalisation des marchés économiques, le MEQ reconnaît, depuis 1986, «[...] que les enjeux sont dorénavant formulés dans un langage clair et direct : celui des résultats. S'intéresser à l'évaluation et viser l'excellence, c'est précisément penser et agir en termes d'objectifs et de résultats» (MEQ, 1986 : 5). Cette visée d'excellence s'est imposée autant par le biais d'un rehaussement des exigences scolaires : relèvement de la note de passage, hausse de la scolarité requise pour accéder à la formation professionnelle, augmentation du nombre et du niveau des matières nécessaires à l'obtention du diplôme et, bien entendu, une quête toujours plus active

15. La publication du rapport américain *A Nation at Risk* (voir LECLERC, 1985) a compté pour beaucoup dans la lettre et dans l'esprit des « défis de formation et d'excellence ».

du nombre de diplômes décernés fait aussi partie des objectifs visés. Assumant qu'« aujourd'hui (1986), l'obtention du diplôme s'impose de plus en plus comme le seuil minimal de formation permettant d'espérer une insertion socio-économique d'une certaine stabilité » (MEQ, 1986 : 11), le ministère de l'Éducation du Québec convie ainsi, et depuis lors, l'école québécoise à un défi de résultats qui l'oblige, en termes d'objectifs,

[...] à amener le plus grand nombre de jeunes à obtenir un diplôme du secondaire. C'est pourquoi le Ministère a fait de la réussite scolaire du plus grand nombre son orientation principale pour les prochaines années. L'objectif est d'augmenter progressivement le taux de réussite, de telle sorte que 80 % des Québécois et Québécoises obtiennent un diplôme du secondaire avant l'âge de vingt ans en 1997. (MEQ, 1993 :9)

Pareil objectif, pour défendable qu'il puisse être, n'en repose pas moins sur des prémisses ambitieuses, voire paradoxales, la place laissée à l'école québécoise pour asseoir la qualité de son programme de formation étant délimitée par sa capacité à dégager une proportion toujours plus élevée de jeunes qui, diplômés, pourront plus facilement éviter les écueils (chômage, précarité) liés à l'insertion professionnelle. Ce chevauchement d'objectifs, qui explique¹⁶, du moins en partie, l'essor pris par la problématique de l'abandon scolaire, a aussi eu comme effets détestables de jeter le doute sur la rationalité économique de cohortes d'étudiants¹⁷, et de rendre l'école québécoise vulnérable à des attaques qui, fusant de toutes parts de la société civile¹⁸, ont su jeter un discrédit certain sur la valeur des efforts qui continuèrent de s'y déployer.

Il est à ce chapitre fort stimulant de comparer le cas français au cas québécois. En effet, la nation française s'est fixée, en 1985, comme objectif de conduire en dix ans l'ensemble d'une classe d'âge au minimum du certificat

16. En attirant l'attention sur le nombre de diplômes décernés et en rehaussant le niveau des exigences scolaires qui le module, les intentions ministérielles n'ont pu qu'aider à la naissance du débat public sur l'abandon scolaire. Une analyse plus fine et plus détaillée des motifs institutionnels et technocratiques que cachent ces intentions mériterait certes d'être faite.

17. Une lecture très rapide des indicateurs ministériels peut ainsi laisser croire que les jeunes des cohortes 1983 et sq., se sont, contrairement à leurs aînés immédiats, laissés tenter par l'appel pressant (et d'emblée irrationnel) de la cessation des études et de l'entrée, sans diplôme, au sein de l'activité de production. Pareil empressement, en plus d'oublier toute la complexité technique du dossier et de porter un jugement spécieux sur le comportement général d'une population, nie à l'école sa capacité à opérer, selon ses humeurs et ses prérogatives, le tri sélectif qui fonde, en partie, sa mission.

18. Pressée de hausser la valeur de son diplôme tout en assurant pourtant à près de 80 % des jeunes un droit virtuel au diplôme, l'école québécoise n'a pu que mécontenter tout le monde, allant du directeur collégial qui se plaint de la mauvaise formation générale d'étudiants qui auraient jadis été redoublants du secondaire au jeune qui, pressé d'en finir, en appelle à son droit au diplôme, en passant par les employeurs qui peuvent faire passer sur le dos de la mauvaise formation générale leur propre incapacité à créer suffisamment d'emplois pour accueillir l'ensemble des finissants.

d'aptitude professionnelle ou du brevet d'études professionnelles et 80 % au baccalauréat (Bruchon *et al.*, 1993 : 39). Cet objectif, semblable dans sa genèse et dans sa conception au projet scolaire québécois, n'en recèle pas moins une nuance importante au chapitre de sa formulation. Ainsi, plutôt que d'annoncer une hausse virtuelle du nombre de diplômes délivrés en général, le ministère de l'Éducation français réduit sa mission à amener les candidats au baccalauréat au seuil de la période des examens. De cette manière, on responsabilise l'étudiant en face de sa propre réussite scolaire, tout en confirmant la mission sélective de l'école française. Une telle attitude limite aussi, du moins symboliquement, le champ de l'activité scolaire à sa seule obligation de formation, et remet entre les mains du monde du travail et des programmes gouvernementaux de soutien à l'emploi le fardeau de l'insertion professionnelle de la population jeune. Ainsi dégrevée du stress que suppose à terme le dépassement de défis technocratiques d'exigence très élevée, l'école française a pu s'éviter l'éreintement collectif qui fut réservé à l'école québécoise. Nous n'allons évidemment pas jusqu'à prétendre que l'école française ne fit l'objet d'aucune critique de fond. Nous notons simplement le fait que le problème de l'échec scolaire au secondaire y fut débattu en des termes moins alarmistes qu'au Québec.

Corrolairement, plus de la moitié de la jeunesse étudiante française n'a pas eu, elle, à subir le stigma de la démission sociale et de l'irresponsabilité économique associée à une situation (la non-détention d'un diplôme terminal) qui dépend moins de son manque de bonne volonté générale que du fait que l'école, sélective dans sa pratique, ne fait que récompenser ceux et celles qui, par un biais ou un autre, ont appris à bien y cheminer. En ce sens, l'exclusion effective ou virtuelle de certains jeunes des lieux de l'activité de travail ne saurait se justifier par le seul fait qu'ils n'auraient pu obtenir de diplôme ; elle constituerait plutôt un appel au système social en général et au système économique en particulier à la redéfinition des modes d'entrée dans la vie professionnelle.

HARO SUR LA STIGMATISATION

D'un taux annuel d'abandon scolaire qui ne dépasse pas les 10 % des élèves d'une école secondaire donnée, identifiant ceux et celles qui, par la radicalité de leur geste – quitter l'école en cours d'année scolaire –, ébranlent le bien-fondé de l'idéal d'une école ouverte à tous, nous sommes collectivement passés (1986) à une mesure – la probabilité d'abandon au secondaire –, qui catalogue de déviant virtuel plus du tiers d'une cohorte d'étudiants suivie dès l'entrée au secondaire (Roy, 1992 : 14). Pareil saut qualitatif et quantitatif, s'il a ses avantages, comporte également ses inconvénients. Ainsi, sans nullement

minimiser l'importance des actions et réflexions induites par une pareille réinterprétation de l'ensemble de la comptabilité scolaire, il apparaît opportun de s'arrêter un instant sur tout le métalangage qu'on a tôt fait d'associer à une lutte tous azimuts à l'abandon scolaire.

Il existe – et nous l'avons déjà signalé (Roy, 1991 : 7-8 ; 1992, 14) –, une marge énorme entre le *dropout* classique et le décrocheur scolaire dont font état les nouvelles statistiques gouvernementales : toute association de ce que l'on sait de l'un et de ce que l'on ignore de l'autre demeure analytiquement indéfendable. Pareille confusion, malheureusement encore trop présente, ne peut qu'aider à la marginalisation de ceux qui, abandonnés par l'école parce qu'ils n'ont pas pu réussir leurs examens de fin de programme, n'ont rien fait pour mériter la fâcheuse impression de désertion et de déviance sociale charriée par le concept de décrochage. Pareille conclusion vaut également pour ceux qui, mis en situation de cheminement scolaire particulier ou simplement détenteur d'une attestation scolaire non assimilable au diplôme proprement dit, n'en ont pas moins su mener à terme leur propre trajectoire scolaire. Enfin, et là-dessus le volet prospectif des statistiques ministérielles s'avère d'un précieux apport, il faut aussi rappeler que près du quart des élèves considérés comme des décrocheurs du secteur jeune profiteront de l'éducation aux adultes pour parfaire leur formation et pour finalement obtenir leur diplôme d'études secondaires (MEQ, 1991a : 54).

Cela dit, il faut rappeler que les jeunes de moins de vingt ans, aussi bons ou mauvais élèves qu'ils soient, ne peuvent que difficilement être tenus responsables des conditions historiques et économiques qui déterminent la qualité et la quantité des emplois qui leur seront collectivement offerts ou refusés ; quelle que soit l'importance que l'on accorde à l'action individuelle de chacun, il serait inconvenant d'affirmer que celle-ci saurait à elle seule combattre les fléaux sociaux que sont le chômage et la précarité. Faire porter, ne serait-ce qu'en partie¹⁹, le fardeau de l'échec d'un système économique à ceux et celles qui n'ont pas su, individuellement, obtenir un diplôme d'études, ne peut que résulter en un procès d'intention douteux qui, à terme, ne pourra servir qu'à stigmatiser une population (celle des non-diplômés du secondaire) qu'il faut au contraire chercher à connaître, à accompagner et à soutenir.

19. Il ne s'agit pas ici de déresponsabiliser les jeunes et de leur dénier toute capacité à se prendre en main. Nous insistons simplement sur le fait que l'exclusion du marché de l'emploi dépasse de beaucoup la seule « irrationalité » des comportements des jeunes et réside plus largement au centre des mutations sociales et économiques qui affectent actuellement les sociétés occidentales.

CONCLUSION

Plusieurs pistes de réflexion pourraient être dégagées au regard du déblayage analytique auquel nous venons de procéder. Un travail de synthèse et d'approfondissement des différents problèmes abordés mériterait aussi d'être mis en œuvre. Qu'à cela ne tienne, nous préférons porter notre attention sur deux points de discussion qui, à notre avis, doivent immédiatement être soulevés. Le premier nous amène à nous inquiéter du « beau jeu » laissé aux institutions scolaires privées depuis au moins cinq ans. Ces dernières, apparemment non soumises au mode de dénombrement instauré par la technocratie ministérielle, peuvent librement afficher un taux de décrochage scolaire cinq fois inférieur à celui qui a cours dans les institutions publiques d'enseignement²⁰. Cette aberration statistique qui, à première vue, ne s'explique que par la différence dans le mode de dénombrement favorisé²¹, a pu servir d'arguments sérieux aux défenseurs de l'école privée, école qui, ces derniers temps, a pu bénéficier d'une certaine manne gouvernementale. Si tel est le cas, il y a certes là matière à un large débat public, surtout quand on songe que les écoles publiques situées ou non en milieux défavorisés auraient pu profiter de cet argent neuf pour affronter les problèmes quotidiens que soulève l'accroissement du nombre d'enfants dont les parents sont directement touchés par le marasme économique qui continue de sévir.

Autre élément de discussion : la concertation tant vantée par plusieurs²² ne semble pas, jusqu'à preuve du contraire, s'appuyer sur une vision en profondeur du monde qu'affrontent les jeunes à la fin de leurs études secondaires. En ce sens, peu de crédit est accordé aux jeunes qui, par pragmatisme ou par simple conformisme aux modèles idéologiques dominants, considèrent important de mettre un pied dans le marché du travail avant de persister dans leurs études et d'obtenir un diplôme qui, aussi socialement valorisé soit-il, se marchande plutôt mal. Les différentes figures de la combinaison études-emploi chez les jeunes, qu'elles encouragent ou non la persistance scolaire, ne sauraient être justifiées par le seul désir d'accès rapide à la consommation de masse (René, 1993). C'est pourquoi – surtout si l'on tient vraiment à adopter

20. BEAUCHESNE (1991 : 22) dévoile un taux d'abandon net (cohorte 1981) qui se chiffre à 29,6 % des élèves du réseau public et à 7,1 % des élèves des établissements privés et hors réseaux. La direction de la recherche du MEQ (1991b : 6) affirme aussi qu'« on peut considérer globalement que la probabilité d'abandon des études chez les élèves du réseau public québécois est d'au moins vingt points de pourcentage plus élevée que les autres élèves ».

21. Il est aussi tentant de penser que l'absence de cours professionnels et de délivrance parallèle de diplôme permette de disposer d'une comptabilité scolaire qui peut faire fi de l'abandon.

22. Voir, à cet égard, l'énoncé politique de l'ex-ministre Pagé (MEQ, 1992) et les pages 121-137 du rapport du groupe de travail pour les jeunes (MSSS, 1991).

le point de vue des jeunes dans la définition collective de la direction que doit prendre l'école québécoise –, il ne saurait être question de faire l'économie d'une analyse en profondeur du sens qu'ils accordent à l'investissement scolaire et du rapport qu'ils entretiennent avec le monde du travail actuel (tel qu'ils le conçoivent). Toute réforme de l'école existante devrait, sans nécessairement soutenir la vision des jeunes, procéder de la culture d'école dont ces derniers se savent porteurs.

Bibliographie

- BEAUCHESNE, L. (1991). *Les abandons au secondaire : Profil sociodémographique*, Québec, Direction des études économiques et démographiques, Direction générale de la recherche et du développement, Ministère de l'Éducation du Québec.
- BICKEL, R. et G. PAPAGIANNIS (1988). « Post-High School Prospects and District Level Dropout Rates », *Youth and Society*, vol. 20, n° 2, 123-147.
- BRUCHON, Y. et G. COLLONGES (1993). « Objectifs 80 % : bilan à mi-parcours », *Autrement*, mars, 59-73.
- COUNCIL OF THE GREAT CITY SCHOOLS (1990). *Strategies for Success: Achieving the National Urban Education Goals*. Proceeding from Meetings with Representatives from 70 National Education Business and Philanthropic Organisations.
- EKSTROM, R.B. et al. (1986). « Who Drops out of High School and Why? Findings from a National Survey », *Teachers College Record*, vp;é 87, n° 3, 356-387.
- KAUFMAN, P. et M.M. McMILLEN (1991). *Dropout Rates in the United States: 1990*, National Center for Education Statistics, Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education, 80 p.
- KOMINSKI, R. (1990). « Estimating the National High School Dropout Rates », *Demography*, vol. 27, n° 2, 285-302.
- LECLERC, C. (1985). *Un petit rapport bien populaire, analyse critique du rapport américain « A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform »*, Québec, Direction générale de la recherche et du développement, Ministère de l'Éducation du Québec.
- MAISONNEUVE, D. (1989). *L'effet du changement de la note de passage au secondaire sur les cheminements scolaires*, Québec, Direction générale de la recherche et du développement, Ministère de l'Éducation du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (1993). *Statistiques principales: l'éducation à l'élémentaire et au secondaire en Ontario, 1990-1991*.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1993). *Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire 1993*, Québec, Direction générale de la recherche et du développement.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1992). *Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire 1992*, Québec, Direction générale de la recherche et du développement.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1992). *Chacuns ses devoirs, plan d'action sur la réussite éducative*, 36 p.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1991a). *Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire 1991*, Québec, Direction générale de la recherche et du développement.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1991b). *La réussite scolaire et la question de l'abandon des études*, Direction de la recherche.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1986). *Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire 1986*, Québec, Direction générale de la recherche et du développement.
- MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX DU QUÉBEC (1991). *Un Québec fou de ses enfants*, Rapport du groupe de travail pour les jeunes, Direction des communications.
- OGLE, T.L. et al. (1991). *The Condition of Education 1991, volume 1: Elementary and Secondary Education*, Washington D.C., National Center for Education Statistics.
- RENÉ, J.-F. (1993). «La jeunesse en mutation. D'un temps social à un espace social précaire», *Sociologie et société*, vol. 25, n° 1, 153-172.
- ROY, G. (1991). *L'abandon scolaire : état de la situation, facteurs de risque et solutions de nature préventive*, Rapport soumis au groupe de travail pour les jeunes, Ministère de la Santé et des Services sociaux, Québec, 1991.
- ROY, G. (1992). «Du difficile usage de la statistique en matière d'abandon scolaire», *Apprentissage et socialisation*, vol. 15, n° 1, 7-17.
- SNYDER, T.D. et C.M. HOFFMAN (1991). *Digest of Education Statistics 1990*, Washington D.C., National Center for Education Statistics.