

Wilfried Cordeau

**La politique québécoise de prévention et de lutte
contre le décrochage scolaire : trajectoire,
territorialité et nouveaux réseaux d'acteurs**

Devis de recherche

Déposé auprès d'un jury d'évaluation
composé de

M. Martial Dembele
M. Pierre Canisius Kamanzi
M. Christian Maroy

dans le cadre du programme
de maîtrise (M.A.) en

Éducation comparée et fondements de l'éducation
2-817-1-0

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation

Vendredi 28 octobre 2016

Table des matières

Introduction	p.3
Chapitre 1 – La problématique de recherche	p.4
1.1 Ampleur et impacts du décrochage scolaire : drame personnel, enjeu de société	p.4
1.2 Des causes aux modèles d'intervention : l'émergence d'une approche territoriale	p.9
1.3 La question générale de recherche	p.12
Chapitre 2 – L'état de la question	p.16
2.1 Décrochage scolaire, intervention et action publique : état des lieux	p.16
2.1.1 – Définitions et concepts : de l'échec scolaire à la réussite éducative	p.16
2.1.2 – Dimensions du problème : des causes et facteurs comme sources d'intervention	p.18
2.1.3 – Principes et modèles théoriques d'intervention	p.21
a) Approche interactionniste ou transactionnelle	p.22
b) Approche écosystémique ou socio-éducative	p.23
c) Approche communautaire ou socio-institutionnelle	p.24
2.1.4 – Lutte contre le décrochage et inégalités scolaires : tendances de l'action publique	p.25
2.2 Cadre théorique et conceptuel	p.28
2.2.1 – L'analyse cognitive des politiques publiques	p.29
2.2.2 – L'analyse néo-institutionnaliste des politiques d'éducation	p.31
2.2.3 – L'analyse post-structuraliste	p.33
2.2.4 – L'étude des réseaux d'acteurs	p.34
a) Réseaux d'acteurs et changements dans l'action publique	p.35
b) Réseaux d'acteurs et entrepreneurs philanthropiques	p.38
2.3 Objectifs et questions spécifiques de recherche	p.41
Chapitre 3 – Le cadre méthodologique	p.43
3.1 Le devis de recherche retenu	p.43
3.2 Les sources, les instruments et la collecte des informations	p.46
3.2.1 – Documents primaires et analyse documentaire	p.46
3.2.2 – Témoignages d'acteurs et entrevues individuelles semi-dirigées	p.48
3.3 Les stratégies d'analyse des données	p.51
3.3.1 – Stratégie d'analyse générale	p.51
3.3.2 – Analyse en trois temps	p.52
3.4 Enjeux éthiques et limites du cadre méthodologique	p.53
3.5 Cadre méthodologique – Synthèse	p.55
Conclusion	p.57

Table des matières (suite)

Références bibliographiques	p.59
Annexe I – Quelques classification des déterminants du décrochage scolaire	p.68
Annexe II – Analyse documentaire : liste préliminaire des documents à analyser	p.69
Annexe III – Analyse documentaire : grille d'analyse préliminaire	p.72
Annexe IV – Entretiens individuels : liste préliminaire des informateurs à approcher	p.76
Annexe V – Entretiens individuels : guide d'entretien préliminaire	p.78
Annexe VI – Calendrier de travail	p.83

– Devis de recherche –

La politique québécoise de prévention et de lutte contre le décrochage scolaire : trajectoire, territorialité et nouveaux réseaux d'acteurs**INTRODUCTION**

À l'automne 2009, la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Mme Michelle Courchesne, présentait les grandes lignes de la politique de son gouvernement en matière de soutien à la persévérance scolaire et à la réussite éducative, dans le plan d'action ministériel *L'école, J'y tiens!*. Parmi les treize « voies de réussite » privilégiées dans ce plan, le gouvernement mettait de l'avant le soutien à la mise en place de plans d'action régionalisés, orchestrés par des instances régionales de concertation (IRC), lesquelles seraient appelées à regrouper divers acteurs des communautés (acteurs principalement extra ou périscolaires) autour d'un objectif commun de réussite éducative. À certains égards, et de l'avis de plusieurs observateurs, cette approche constituerait une nouveauté dans les politiques publiques d'éducation québécoises. Le présent devis propose ainsi une démarche de recherche visant à mieux comprendre cet élément du plan d'action ministériel, à le décrire et à le situer de manière critique dans le continuum des politiques de prévention et de lutte contre le décrochage scolaire. À cette fin, dans les pages suivantes nous présenterons un portrait plus précis de la problématique visant à mieux cerner cet objet de recherche et notamment à en souligner l'importance sociale et l'originalité scientifique. Ensuite, un état de la question permettra, d'une part, de présenter différentes dimensions caractéristiques du problème de recherche à la lumière de la littérature scientifique puis, d'autre part, de préciser le cadre théorique et conceptuel qui sera mobilisé pour aborder le problème de recherche dans sa spécificité. De cet état de la question émergeront des objectifs spécifiques qui guideront la démarche de recherche proposée, dont les implications et limites méthodologiques, pratiques et éthiques seront détaillées en dernier lieu.

CHAPITRE 1

La problématique de recherche

La mondialisation et l'émergence d'une économie dite du savoir créent une pression sur les systèmes éducatifs des sociétés occidentales, qui ont notamment la responsabilité de l'insertion sociale et économique des populations dans le contexte de vastes et rapides mutations structurelles (division du travail, renouvellement et diffusion des savoirs, etc.) (Ball, 1998; Laval et *al.*, 2011; Lessard & Carpentier, 2015). Dès lors, les pouvoirs publics et les autorités scolaires sont appelés à déployer de nouveaux efforts afin de favoriser la réussite éducative du plus grand nombre de personnes. Cela commande notamment une compréhension approfondie et actualisée des dynamiques à l'œuvre dans le processus menant des individus à l'abandon des études secondaires et, conséquemment, l'adaptation, le renouvellement, voire la réinvention des principales voies d'action visant à y remédier. À cet égard, on constate, dans plusieurs régions et pays, l'émergence d'une approche communautaire et partenariale de l'intervention et de la prise en charge du problème du décrochage scolaire, accordant une plus grande place aux acteurs sociaux et périscolaires, coordonnés sur une base territoriale et dans une perspective d'action concertée (Broccholichi et *al.*, 2007; Potvin & Pinard, 2012; Thibert, 2013). Au Québec, cette approche, inspirée d'une expérience développée dans la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean dans les années 1990 (Cook, 2008; Perron & Veillette, 2011, 2012 ; Potvin & Pinard, 2012), a essaimé et aurait été institutionnalisée dans la foulée du plan d'action gouvernemental *L'école, j'y tiens!* (MELS, 2009). Parce qu'elle suggère une certaine redéfinition de l'action publique et institutionnelle en matière de prévention et de lutte contre le décrochage scolaire (Doray et *al.*, 2011), et qu'elle a, en ce sens et jusqu'à présent, fait l'objet de peu d'études et de documentation scientifiques, cette nouvelle orientation, qui repose en partie sur une prise en charge de l'action contre le décrochage scolaire par les communautés locales et se structure selon de nouveaux modes organisationnels, constituera l'objet principal de notre démarche de recherche.

1.1 Ampleur et impacts du décrochage scolaire : drame personnel, enjeu de société

La conception et la relation sociale aux inégalités scolaires varient selon les époques, les sociétés et les contextes sociaux, économiques et culturels (Lessard et *al.*, 2000; Janosz, 2000;

Dubet, 2005; Doray *et al.*, 2011; Deniger, 2012) et ce n'est que récemment que l'abandon scolaire s'est imposé comme un enjeu social dans les sociétés industrialisées. En effet, depuis les années 1980, l'élévation des exigences de qualification et de diplomation, dans un contexte de mutation économique profonde¹, aurait consacré l'échec et l'abandon scolaires comme d'importants obstacles à l'insertion professionnelle, économique et sociale (Janosz, 2000; Janosz & Leblanc, 2005; Dubet, 2005; Robertson & Collerette, 2005; Blaya, 2010; Doray *et al.*, 2011), voire comme symboles de la crise presque permanente de l'école comme institution sociale et démocratique (Ouellet, 1994; Dubet, 2005; Hirtt *et al.*, 2015).

Au demeurant, le décrochage scolaire est encore aujourd'hui présenté comme un problème important auquel les pays occidentaux sont appelés à faire face (Langevin, 1999; Boutin & Daneau, 2004; Blaya, 2010). En 2012, dans la « zone OCDE », environ 18% des jeunes adultes (25 à 34 ans) n'ont pas complété le second cycle du secondaire, une moyenne pouvant atteindre jusqu'à 25 % dans certains pays tels que l'Italie, l'Espagne, le Portugal, la Turquie ou le Mexique (OCDE, 2015 : 31). Bien que dans des proportions moindres, le Canada et le Québec n'échappent pas à ce phénomène. Statistique Canada, par exemple, estime qu'en 2012, 11% des adultes canadiens (25 à 64 ans) n'ont pas terminé leurs études secondaires, et jusqu'à 14% des adultes québécois (Statistique Canada, 2015 : 23). Quant à lui, le ministère de l'Éducation évalue qu'au Québec, le « taux de sorties sans diplôme ni qualification (décrochage annuel) en formation générale des jeunes s'établissait à 15,3% en 2012-2013 » et atteignait 18,8% chez les garçons, contre 11,9% chez les filles (MEESR, 2015 : 7, 40-41). De plus, seulement 75% des jeunes obtiennent un premier diplôme du secondaire avant l'âge de 20 ans (MEESR, 2015 : 7, 40). Enfin, en plus du genre, des disparités sont observées dans le taux de décrochage scolaire, entre autres selon l'âge, les régions (voir tableau 1.1), ainsi que le réseau d'enseignement fréquenté (en 2012-2013, le secteur public affichait un taux de décrochage de 17,8%, contre 5,9% pour le secteur privé) (Lecocq *et al.*, 2014 : 12 ; MEES, 2015).

¹ Notamment caractérisées par : essoufflement du modèle fordiste; crise et relocalisation des marchés des secteurs primaire et secondaire de l'économie dans les pays industrialisés et réorganisation du marché du travail sous la pression de la globalisation naissante ; exigences croissantes de performance, de qualification et de compétitivité de la main d'œuvre imposées par la compétition internationale sous la pression croissante d'une économie dite du savoir; etc.

Tableau 1.1 – Taux de sorties sans diplômes ni qualification dans certaines régions, 2012-2013

Région et commissions scolaires	Taux de décrochage (2012-2013)
Montréal	
CS de la Pointe-de-l'Île	25,7 %
CS de Montréal	25,6 %
CS Marguerite-Bourgeoys	17,6 %
Outaouais	
CS des Draveurs	19,4 %
CS de Portages-de-l'Outaouais	19,4 %
CS au Cœur-des-Vallées	23,5 %
CS des Haut-Bois-de-l'Outaouais	33,1 %
Saguenay – Lac-St-Jean	
CS du Pays-des-Bleuets	14,4 %
CS du Lac-Saint-Jean	12,8 %
CS des Rives-du-Saguenay	9,6 %
CS De La Jonquière	12,0 %
Moyenne Québec	
Réseau public (72 CS)	17,8 %
Ensemble	15,3 %

Adapté de MEES, 2015

Touchant ainsi un jeune sur quatre, le décrochage scolaire provoque des effets négatifs tant sur le plan individuel, social, qu'économique (Parent & Paquin, 1994; Fortin & Picard, 1999; Janosz, 2000; Fortin et *al.*, 2004; Lessard et *al.*, 2007; Lecocq et *al.*, 2014). D'abord, faute de diplôme et de qualifications reconnues, les personnes qui n'ont pas complété leur parcours secondaire éprouvent plus de difficultés d'insertion et de maintien en emploi (Janosz, 2000). De ce fait, leur proportion est plus élevée dans les rangs des prestataires de la sécurité du revenu ou de l'assurance-emploi et leurs périodes de chômage sont plus longues (Moreau, 1995; Fortin et *al.*, 2004; Lessard et *al.*, 2007; Lecocq et *al.*, 2014). Quant aux salariés issus du décrochage, leurs revenus annuels moyens sont le plus souvent inférieurs à ceux des personnes diplômées ou qualifiées, si bien que, d'une manière ou d'une autre, les décrocheurs sont plus touchés par la pauvreté. De plus, les personnes sans diplôme sont plus à risque de présenter des problèmes de santé (physique ou mentale) (Janosz, 2000; Lecocq et *al.*, 2014), si bien que leur espérance de vie est plus courte que celle des personnes diplômées ou plus scolarisées (Parent & Paquin, 1994). On note également chez les personnes qui ont décroché un risque que leurs enfants abandonnent l'école à leur tour plus élevé que chez les diplômés (Janosz, 2000). Enfin, les décrocheurs affichent un plus grand taux de délinquance et de criminalité, et sont surreprésentés parmi la population carcérale (Moreau, 1995; Janosz, 2000; Ménard, 2009). Ainsi, le décrochage se présente comme un facteur important de risque d'exclusion sociale (Moreau, 1995; Janosz, 2000). Enfin, ce

phénomène affecte différemment les hommes et les femmes, les principaux facteurs en cause et les comportements en résultant n'étant pas les mêmes ni de même intensité, les garçons manifestant plus de comportements agressifs ou déviants que les filles, par exemple (Lessard et *al.*, 2007). Cela dit, bien qu'il touche davantage les jeunes hommes, le décrochage scolaire a cependant des conséquences plus importantes et plus durables chez les femmes, puisqu'elles sont alors aux prises avec des salaires généralement plus faibles, des situations de pauvreté plus fréquentes et plus longues, des retours aux études plus tardifs, des situations de monoparentalité plus fréquentes que les hommes, par exemple (FAE, 2012, 2015; CSF, 2016 : 35).

Ces impacts, qui se vivent individuellement, engendrent également des coûts sociaux élevés. D'abord, on observe une participation à la vie communautaire ou démocratique moindre chez les personnes moins scolarisées (Janosz, 2000). Ensuite, les difficultés sociales et économiques, vécues plus souvent et plus intensément par les décrocheurs, créent une pression à la hausse sur les programmes sociaux, sur la sécurité du revenu, ainsi que sur les programmes et services de prévention ou d'intervention en santé ou en criminalité (Parent & Paquin, 1994; Moreau, 1995; Janosz, 2000; Ménard, 2009; Lecocq et *al.*, 2014). De ce fait, le décrochage scolaire a des implications budgétaires importantes pour les pouvoirs publics, en amont parce que la situation de précarité financière des personnes moins scolarisées entraîne des pertes de revenus fiscaux potentiels (taxes, impôts, etc.) pour les gouvernements, et en aval parce que la précarité, les difficultés d'insertion et les problèmes sociaux et économiques vécus par les personnes décrocheuses appellent un soutien public plus intensif et diversifié, qui exige d'importants investissements en programmes et services sociaux (Moreau, 1995; Janosz, 2000; Ménard, 2009; Lecocq et *al.*, 2014). Ainsi, d'après le Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec, « le manque à gagner pour la société québécoise totalise 1,9 milliard de dollars en valeur actualisée par cohorte de décrocheurs » (Ménard, 2009 : 1). Enfin, la sous-scolarisation engendrée par l'abandon des études secondaires pèse sur la vitalité et le potentiel de croissance des économies à cause du déficit de main d'œuvre compétente et qualifiée qu'elle engendre et du plus faible pouvoir d'achat qui en découle (Ouellet, 1994; Moreau, 1995; Robertson & Collerette, 2005; Hirtt et *al.*, 2015).

Ainsi posé, ce phénomène interpellerait donc à court et à moyen terme les pouvoirs publics des sociétés industrielles (Blaya, 2010), qui chercheraient par ailleurs, dans un contexte de vieillissement de la population, à renouveler et à accroître la performance de leur main d'œuvre

pour faire face à la compétitivité internationale (Robertson & Collerette, 2005; Ménard, 2009; Potvin & Pinard, 2012; Hirtt et *al.*, 2015). C'est notamment pour cette raison et dans cette perspective que l'OCDE appelle les gouvernements à s'attaquer résolument à ce « colossal et honteux gaspillage de potentiel humain » que représente le décrochage scolaire (OCDE, 2007 : 28). À cette fin, elle invite les décideurs à prendre des mesures qui « réduiraient l'échec et l'abandon scolaires, rendraient la société plus juste et éviteraient les importants coûts sociaux des adultes marginalisés peu qualifiés » (OCDE, 2012 : 1). De même, prenant la mesure du problème au Québec, le rapport *Savoir pour pouvoir* (Ménard, 2009)², en mars 2009, conviait la société à « élaborer un chantier national pour la persévérance scolaire », ayant pour objectif de porter le taux de diplomation avant l'âge de 20 ans à 80% d'ici 2020 et recommandait à cette fin un certain nombre de pistes de travail dont, nous le verrons, la plupart ont inspiré le plan d'action gouvernemental *L'école, j'y tiens !* (MELS, 2009), et dont certains aspects feront l'objet du présent projet de recherche.

On le constate, divers discours, portés par des institutions publiques ou internationales, de même que par des producteurs de savoir et de nombreux acteurs de la société civile, contribuent à présenter le problème du décrochage scolaire comme une évidence et une urgence sociale. À ce sujet, plusieurs auteurs notent l'émergence de l'abandon et du décrochage scolaires, problématisés comme enjeu public du système d'éducation, au tournant des années 1990, d'une part, après l'épuisement du modèle de démocratisation et de massification, fondé sur l'égalité des chances et l'universalité d'accès et, d'autre part, avec la remise en question croissante de ce même modèle (Dubet, 2005 ; Doray et *al.*, 2011 ; Deniger, 2012 ; Lessard & Carpentier, 2015 ; Bernard, 2013). Paradoxalement, l'abandon et l'échec scolaires étaient, dans les années 1960 et 1970, beaucoup plus élevés qu'aujourd'hui, fait remarquer Bernard (2013), mais n'étaient pas problématisés dans les mêmes termes, puisque l'accent était mis sur l'accessibilité et l'équité du réseau. Cependant, l'augmentation des exigences de qualification faisant de la sanction des études secondaires, puis collégiales (ou du lycée), une condition de plus en plus forte de l'insertion professionnelle et, donc, sociale, aurait contribué à faire des sorties sans diplôme un problème économique important dans le contexte de la reconversion des marchés et de la compétition mondiale. Dès lors l'emphase

² Il s'agit du rapport rendu public par le Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec, constitué de manière indépendante en 2008, et alors présidé par Jacques Ménard, président de la Banque de Montréal (BMO).

publique aurait été mise davantage sur le type de qualification que l'école pourrait soutenir – d'où la nécessité de vastes réformes dans les pays industrialisés, sous l'impulsion notamment des institutions internationales – plutôt que sur l'instruction ou sur la réduction des inégalités sociales (Doray et al., 2011; Lessard & Carpentier, 2015). Pour Doray et al. (2011), en empruntant la voie de la lutte contre le décrochage scolaire, les États généraux de l'éducation auraient légitimé et favorisé une telle problématisation, alors – et depuis – partagée et reprise par un certain nombre d'acteurs.

Un glissement notionnel se fait aussi sentir par la transformation de la notion d'inégalité scolaire qui doit être pensée non seulement du point de vue de l'accès aux études mais aussi de l'obtention du diplôme. Ainsi, la tâche des agents éducatifs n'est pas seulement de lutter contre les inégalités d'accès aux ressources éducatives mais aussi de s'assurer que les élèves et les étudiants en sortent diplômés. Une logique de résultats est ainsi incorporée aux référents normatifs qui guident l'action gouvernementale en éducation. Elle sera continuellement présente au cours des années ultérieures. (Doray et al., 2011 : 210)

Ce glissement notionnel, notamment, contribue à mettre l'emphase sur des dispositifs de mesure ou d'imputabilité (*accountability*) au service de la recherche d'une efficacité et d'une rationalisation managériales du système d'éducation, plutôt que de finalités démocratiques ou de justice sociale. Signe, par ailleurs, selon Lessard & Carpentier (2015 : 36-37), d'une nouvelle forme de régulation éducative, davantage destinée à servir les objectifs d'un « nouveau référentiel de politiques éducatives » articulées dans la mouvance de la mondialisation et de l'économie du savoir. Sans nous y attarder en profondeur, ces pistes critiques permettront de contextualiser l'investigation et l'analyse de notre objet de recherche, notamment quant à l'évolution des dispositifs publics de lutte contre le décrochage scolaire dans le contexte québécois, découlant sans doute de la construction sociale de sa problématisation par divers acteurs et institutions dont il importe, dès lors, d'identifier la nature, le rôle et les dynamiques d'action dans ce contexte.

1.2 Des causes aux modèles d'intervention : l'émergence d'une approche territoriale

Constante et abondante, la littérature scientifique révèle notamment que le décrochage scolaire est le résultat d'un processus personnel complexe, influencé par de multiples facteurs de risque et dimensions (surtout de nature personnelle, familiale ou scolaire) en interrelation ou en tension (Hardy, 1994; Parent & Paquin, 1994; Ouellet, 1994; Moreau 1995; Langevin, 1999; Fortin & Picard, 1999; Janosz, 2000; Robertson & Collerette, 2005; Fortin et al., 2004; Lessard et al., 2007; Blaya et al., 2011; Blaya & Fortin, 2011; Gilles et al., 2012; Potvin & Pinard, 2012; Feyfant, 2014;

Thibert, 2013), qui peuvent se cumuler comme autant d'expériences négatives qui favorisent une rupture entre le jeune et son milieu (famille, école, pairs, communauté) (Fortin et *al.*, 2004; Blaya & Fortin, 2011).

La connaissance des principaux facteurs de risque en jeu et de leur interaction avec les profils types d'élèves à risque (Janosz & Leblanc, 2005; Feyfant, 2014) ont permis une meilleure compréhension des leviers et pistes sur lesquels fonder la prévention et l'intervention. Ainsi, réputées multifactorielles et multidimensionnelles, les causes qui peuvent mener l'élève à risque vers le décrochage scolaire appellent des actions multiples, variées et organisées en-dehors des silos professionnels et sectoriels (Hardy, 1994; Ouellet, 1994; Janosz et Leblanc, 2005; Blaya et *al.*, 2011; Larose et *al.*, 2013). D'où la multiplication des formes de collaboration et de partenariats, et l'émergence d'approches écosystémiques d'intervention, qui ont favorisé, depuis une vingtaine d'années, le rapprochement entre l'école et la famille, mobilisant autour de l'élève à risque divers intervenants ou agents, scolaires ou non : éducateurs, professionnels, intervenants sociaux ou de la santé, etc. (Gilles et *al.*, 2012; Larose et *al.*, 2013; Duval et *al.*, 2014; Feyfant, 2014). Ces initiatives, aux formes variées, traduisent généralement des modes d'intervention à l'échelle micro et mésosystémiques, coordonnés sous le leadership de l'équipe-école (Broccolichi et *al.*, 2007; Blaya et *al.*, 2011; Potvin & Pinard, 2012; Larose et *al.*, 2013). Cependant, émerge désormais un autre modèle d'intervention, faisant appel à une concertation plus macrosystémique, voire même périphérique à l'école. Celle-ci s'exprime notamment par une conception du tissu social intégrée à son territoire et appelle à la responsabilisation et à la participation des forces vives d'une communauté, ce qui l'incite à aborder le décrochage scolaire comme une problématique sociale et un enjeu de développement de la communauté et du territoire (Cook, 2008; Perron & Veillette, 2011, 2012; Potvin & Pinard, 2012). Nommée « partenariale » (Perron & Veillette, 2011; 2012) par les uns, « communautaire » (Potvin & Pinard, 2012) ou encore « socio-institutionnelle » (Cook, 2008) par d'autres, cette approche, encore émergente dans la littérature, préfigurerait néanmoins, de l'avis de certains auteurs, un changement de paradigme d'intervention, découlant par ailleurs d'un changement de paradigme conceptuel quant au problème du décrochage scolaire (Potvin & Pinard, 2012; Doray et *al.*, 2011). Bien qu'il soit peut-être encore tôt pour en juger, cette affirmation ne manque pas d'intérêt empirique. À tout le moins a-t-elle le mérite de mettre l'emphase sur l'émergence de ce qui pourrait constituer un nouveau modèle d'action publique dans

le paysage de la lutte contre le décrochage scolaire. Notre démarche s'attardera notamment à cette question.

Ainsi, le modèle d'intervention développé par le Centre régional de prévention de l'abandon scolaire (CRÉPAS), dans la région du Saguenay – Lac-Saint-Jean (SLSJ), est souvent présenté comme fondateur de cette approche au Québec (Potvin & Pinard, 2012). Effectivement, au début des années 1990, une recherche sur les disparités géographiques de scolarisation³ devint le point de départ d'une prise de conscience au sein des instances régionales du SLSJ, qui les mena à faire de la prévention de l'abandon des études chez les jeunes une priorité régionale. C'est dans cette optique que le CRÉPAS fut mis sur pied en 1996. Réunissant notamment les acteurs des milieux de l'éducation, de la santé, des services sociaux, les employeurs, les élus locaux et régionaux, le CRÉPAS voit – encore aujourd'hui – à la concertation intersectorielle des actions locales et régionales dans une approche dite d'intervention communautaire, dans la mesure où la définition de la problématique et l'articulation des solutions proviennent des acteurs de la communauté territoriale et non de l'institution centrale et des pouvoirs publics (Broccholichi et al., 2007; Perron & Veillette, 2011, 2012; Potvin & Pinard, 2012). En réalité, ces derniers sont plutôt appelés à soutenir les efforts et le plan de travail des partenaires locaux et régionaux. Plusieurs auteurs (Cook, 2008; Potvin & Pinard, 2012; Thibert, 2013) et acteurs (tels que le Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec) attribuent à ce modèle le succès régional du SLSJ en matière de lutte contre le décrochage, puisqu'il aurait opéré en une décennie un rattrapage en matière de diplomation.⁴ Aujourd'hui, la région affiche encore des taux de sortie sans diplôme inférieurs à la moyenne québécoise, bien qu'elle ne soit pas la seule (voir tableau 1.1). En outre, le succès présumé de ce modèle aurait inspiré divers acteurs dans la définition du plan d'action ministériel *L'école, j'y tiens!*.

En effet, à l'été 2008, est constitué, de manière indépendante des autorités publiques, un *Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec*. Alors présidé par Jacques Ménard, président de la Banque de Montréal (BMO), ce groupe rassemble « des représentants d'organismes des domaines reliés à la persévérance scolaire, les ministères concernés, des gens d'affaires et des experts dont les travaux sont associés à la problématique en cause » (Ménard,

³ Publiée en 1993 par le Groupe d'étude des conditions de vie et des besoins de la population (ECOBES) du Cégep de Jonquières, cette recherche s'intéressait notamment aux facteurs qui conditionnent l'accès aux études collégiales.

⁴ Ainsi, Perron & Veillette (2011 ; 2012) rappellent que, de 2005 à 2007, le taux de décrochage était de 15,6% dans les commissions scolaire de la région du SLSJ, tandis qu'il se situait à 24,7 % pour l'ensemble du Québec.

2009 : 1). En mars 2009, le Groupe d'action rend public son rapport *Savoir pour pouvoir* (dit « rapport Ménard »), dans lequel il dresse un portrait alarmant de la diplomation au Québec⁵ et, constatant « l'urgence d'agir », enjoint la société à « élaborer un chantier national pour la persévérance scolaire » (Ménard, 2009). Pour porter, comme il le propose, le taux de diplomation avant l'âge de 20 ans à 80% d'ici 2020 (Ménard, 2009 : 3), le rapport Ménard met de l'avant un vaste plan d'action, reposant sur dix (10) recommandations d'actions d'envergure nationale, dont la plupart s'appuient sur les leviers des politiques existantes.⁶ Ceci dit, le rapport s'appuie sur l'expérience du CRÉPAS pour recommander notamment de « renforcer la mobilisation régionale en matière de persévérance scolaire » (action n°2). À cette fin, le Groupe d'action propose de confier à des instances régionales de concertation (IRC) la responsabilité de mobiliser les divers acteurs constitutifs de la « société civile » de chaque région (scolaires, communautaires, économiques et sociaux) pour se concerter et intégrer leurs efforts de prévention et d'intervention sur une base régionale. Pour renforcer les capacités de ces « interlocuteurs régionaux », le rapport propose de leur assurer l'appui organisationnel d'un partenaire national mais indépendant, nommément la Fondation Lucie et André Chagnon (FLAC), qui se verrait confier rien de moins que la coordination nationale de cette piste d'action (Ménard, 2009 : 35). Doray et *al.* (2011 : 214) notent que, bien qu'il émane d'un « collectif extérieur aux instances publiques ou parapubliques », ce rapport possède « toutes les propriétés d'un programme d'action publique ». Il en influencera d'autant plus les décideurs publics que ses grandes lignes (cible de diplomation, soutien à la mobilisation et la concertation régionales, partenariat financier et organisationnel national avec la FLAC) seront reprises et confirmées par la ministre de l'Éducation dans les mois suivants lorsqu'elle dévoilera sa nouvelle politique de lutte contre le décrochage, à travers la *Stratégie d'action jeunesse 2009-2014* puis le plan d'action ministériel *L'école, j'y tiens!* (Perron & Veillette, 2011 : 121).

Effectivement, en octobre 2009, notamment sur les recommandations du rapport Ménard, la ministre de l'Éducation, Mme Michelle Courchesne, lance le plan d'action *L'école, j'y tiens! Tous*

⁵ Alors que près de 31 % des jeunes atteignent l'âge de 20 ans sans diplôme d'études secondaires, le rapport fait valoir que le taux de décrochage engendre des effets individuels (précarité et exclusion sociale) et sociaux (pertes fiscales pour l'État, déficit démocratique, main d'œuvre moins compétitive) dommageables pour le maintien du modèle social québécois.

⁶ Par exemple, le rapport propose de bonifier le programme québécois des services de garde (CPE), de renforcer la stratégie d'intervention *Agir autrement*, de développer des projets qui ciblent les adolescents à risque des quartiers défavorisés, d'encourager la transition vers la formation professionnelle, de prendre appui sur la mise en place des conventions de gestion et de partenariat pour instaurer une culture de la gestion axée sur la performance, etc.

ensemble pour la réussite scolaire, destiné à relever le défi du décrochage scolaire. Reprenant les cibles du rapport Ménard (MELS, 2009 : 7), ce plan d'action fixe, pour la première fois, de manière formelle et officielle, des cibles de réussite institutionnelles et nationales (Doray et *al.*, 2011), mais aussi des moyens nationaux pour les atteindre. Cibles et moyens dont l'assurance du déploiement pourra reposer sur la structure de responsabilisation à tous les paliers (*accountability*) désormais orchestrée par les nouveaux arrangements institutionnels apportés par le récent projet de loi n° 88⁷ (Maroy et *al.*, 2014; Maroy et *al.* 2016), ainsi que le préconisait par ailleurs le rapport Ménard (2009 : 40-41).

Dans cette perspective, le plan d'action ministériel structure l'intervention publique autour de treize « voies de réussite ». Dans l'ensemble, il envisage reconduire ou renforcer plusieurs leviers d'action mis en place par les politiques précédentes (ex. : intégration scolaire des enfants provenant de milieux défavorisés, réduction du nombre d'élèves par classe au primaire, offre d'activités parascolaires, Stratégie d'intervention Agir autrement, etc.), et dont la plupart relèvent d'approches compensatoires et scolaires (MELS, 2009).

Cependant, jugeant « évident que l'école ne peut plus, à elle seule, assumer toute la responsabilité de hausser le niveau de persévérance et de réussite scolaires » (MELS, 2009 : 3), le plan d'action ministériel, à l'instar du rapport Ménard, convoque les parents, la communauté et le milieu de l'emploi à une action concertée autour de l'école, sur une base régionale. Plus concrètement, il prévoit, dans la troisième « voie de réussite », de « mobiliser les acteurs régionaux » (MELS, 2009 : 12), en s'appuyant sur le modèle d'intervention communautaire développé par le CRÉPAS dans la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean. À cette fin, le gouvernement compte, d'une part, renforcer le soutien public auprès des organismes régionaux existants et, d'autre part, confier à un agent non-gouvernemental, soit la Fondation André et Lucie Chagnon (FLAC), le mandat d'organiser la concertation des acteurs sociaux (secteur municipal, organismes voués à la culture, au loisir et au sport, les groupes communautaires, etc.) dans les autres régions du Québec et de soutenir leur mobilisation (MELS, 2009 : 18). La mise en place du Réseau réussite Montréal, par exemple, découlera de ce mandat.

Ainsi, comme on peut le constater, à travers le rapport du Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec puis le plan d'action ministériel *L'école, j'y tiens!*, l'approche

⁷ Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions législatives (L.Q.2008, c.29).

d'intervention dite communautaire ou partenariale, en étant intégrée à une politique publique, a fait son entrée formelle comme instrument d'action publique.

1.3 La question générale de recherche

Si le plan d'action *L'école, j'y tiens*, pris dans son ensemble, ne constitue pas une rupture majeure dans la trajectoire de la politique gouvernementale en matière de persévérance scolaire et de lutte contre le décrochage scolaire, l'engagement du gouvernement dans une stratégie d'intervention en apparence fortement inspirée de l'approche dite communautaire ou partenariale (3^e « voie de réussite »), marque certainement un virage dans la représentation de l'action publique et la relation étatique au problème du décrochage scolaire. En effet, l'émergence de nouveaux acteurs, extra-scolaires ou extra-gouvernementaux chargés d'articuler – voire d'administrer – en partie la politique de lutte contre le décrochage scolaire sur une base territoriale régionalisée, de même que la mise en place de lieux de coordination de la lutte contre le décrochage situés en marge des institutions scolaires ou inscrits dans un rapport nouveau à celles-ci, posent un certain nombre de questions quant au positionnement et au rôle de l'État face à cet enjeu social (Doray et *al.*, 2011).

Or, objet d'étude encore émergent, le modèle d'intervention communautaire, ainsi porté à l'échelle d'une politique nationale, a jusqu'à présent été très peu étudié ou documenté sur le plan empirique et scientifique, et de nombreuses questions demeurent en suspens. Pourtant, compte tenu de son importance et de ses implications potentielles en matière d'action publique (notamment sujette à une reconfiguration ou à externalisation partielle), il nous apparaît pertinent d'étudier comment, et par quels mécanismes, ce modèle d'intervention communautaire redéfinit les rôles, les responsabilités et les frontières de l'action publique (institutionnelle et étatique) en matière de lutte contre le décrochage scolaire. C'est notamment en examinant les conditions et les enjeux de sa genèse qu'il sera possible de déterminer si, comme le suggèrent certains auteurs, la nouvelle orientation gouvernementale opère d'un changement profond d'orientation de l'action publique et, le cas échéant, dans quelle mesure, selon quelles modalités et sur la base de quels enjeux. À cette fin, et compte tenu de la spécificité apparente de cette politique, il sera opportun de la situer dans la *trajectoire* même de la politique de lutte contre le décrochage et d'en déceler les inflexions ainsi que l'apport supplémentaire des acteurs en cause. En ce sens : opère-t-elle d'une approche ou d'une conception différentes et nouvelles du problème du décrochage ? Les acteurs, par ailleurs,

de par la spontanéité et la diversité de leur contribution à la construction sociale du problème du décrochage scolaire et des contours de la politique retenue, mériteront également une attention particulière dans la mesure où leur concertation et leurs rapports aux autorités publiques témoignent de nouvelles configurations des interactions et jeux d'influence dans l'espace d'élaboration des politiques éducatives québécoises. Tel sera, à travers une démarche empirique, l'objet de notre recherche.

CHAPITRE 2

L'état de la question

Avant d'étudier la genèse du plan d'action ministériel *L'école, j'y tiens!* (MELS, 2009), et d'examiner, plus spécifiquement, sa proposition de structuration communautaire (ou territoriale) de l'action publique en matière de lutte contre le décrochage scolaire, il importe de situer ces éléments dans le contexte général du décrochage scolaire lui-même, et des modèles d'intervention et d'action publique qui lui sont opposés, d'après une revue de la littérature scientifique francophone d'Occident, mais surtout québécoise. Ce premier examen permettra de positionner non seulement notre étude dans une tradition scientifique, mais aussi d'identifier les principaux repères conceptuels, historiques et empiriques qui guideront notre démarche méthodologique et analytique par la suite. Dans un second temps, nous aborderons le cadre théorique sur lequel pourra s'appuyer cette dernière. Enfin, la recension des écrits et le cadre théorique nous permettront d'établir plus précisément les objectifs ou questions spécifiques de notre recherche.

2.1 Décrochage scolaire, intervention et action publique : l'état des lieux

2.1.1 Définitions et concepts : de l'échec scolaire à la réussite éducative

L'examen de la littérature permet *a priori* de constater une diversité ainsi qu'une évolution des concepts associés à l'abandon de la scolarité obligatoire, qui accompagnent souvent une prise de position des auteurs dans le débat scientifique, tant sur la conception du problème que sur ses modes de solution. Pour autant, il importe plutôt de s'intéresser au débat conceptuel comme il se présente.

On constate ainsi qu'une terminologie variée s'est déployée, dans le temps et dans l'espace (Doray et *al.*, 2011; Thibert, 2013), à des fins administratives et normatives (Feyfant, 2012), les autorités scolaires et les chercheurs des différents pays, notamment, devant pouvoir compter sur des instruments et repères stables pour mesurer et décrire le phénomène, avant d'orienter les programmes d'action publique.

Ainsi, tandis que la notion d'*échec scolaire* renvoie vaguement à un ensemble de difficultés vécues dans l'expérience scolaire et, plus précisément dans le processus d'apprentissage, les

concepts d'*abandon* et de *décrochage scolaires*, quant à eux, traduisent invariablement la situation d'une personne qui, à un âge donné, ne détient aucun diplôme et n'est pas inscrite dans une institution d'enseignement (MEQ, 2003; Potvin & Pinard, 2012). En ce sens, l'abandon scolaire se présenterait comme l'aboutissement du décrochage, abordé comme un processus plus que comme un événement ponctuel, voire spontané (Parent & Paquin, 1994; Moreau 1995; Langevin, 1999; Lessard et al., 2007; Potvin & Pinard, 2012; Thibert, 2013). En Europe, depuis les accords de Lisbonne en 2000, ces situations sont inscrites comme « sorties précoces » du réseau scolaire (Thibert, 2013). Par opposition sémantique, le concept de « persévérance scolaire » se définit, pour sa part, comme « la poursuite d'un programme d'études en vue de l'obtention d'une reconnaissance des acquis » (Perron et al., 2013 : 2; Cook, 2008 : 45) et renvoie ainsi à un processus individuel qui invite à agir en amont des facteurs de risque, en mettant l'accent sur le dépistage précoce, la prévention et l'accompagnement (Cook, 2008; Perron, 2011; Thibert, 2013). Ces diverses définitions, très opératoires, rendent compte d'une certaine importance de la scolarisation et de la diplomation comme indicateurs d'une forme très normative de réussite scolaire, dans une société où ces dernières conditionnent fortement l'intégration sociale des individus (Dubet, 2005). Aussi ces définitions restent-elles d'intérêt scolaire, dans la mesure où elles se réfèrent spécifiquement à un certain statut ou à un état particulier de la relation de l'individu à l'école, ou dans le parcours ou l'expérience scolaires qui peuvent être les siens.

Pour leur part, Doray et al. (2011) notent l'émergence, dans les politiques publiques québécoises, depuis les années 1990, de la notion de *réussite éducative*, dont la *réussite scolaire*, tournée vers l'atteinte des exigences académiques à travers une relation pédagogique (Glasman, 2007; Baby, 2010), ne serait qu'une dimension. Selon Glasman (2007 : 76), la réussite éducative traduit à la fois un état (bien-être physique et psychique, dispositions favorables à l'apprentissage, ouverture sur l'environnement et le monde) et un processus, qui engage l'enfant dans son apprentissage et interpelle son entourage, ses parents et les professionnels. Si cette définition propose une conception de la réussite qui dépasse les attentes scolaires, elle reste néanmoins centrée sur l'apprentissage et mobilise une intervention essentiellement socio-scolaire (Glasman, 2007 : 82). C'est pour dépasser cette limite sémantique que certains auteurs distinguent *réussite éducative scolaire* et *réussite éducative globale* (Baby, 2010; Potvin & Pinard, 2012; Perron et al., 2013), laquelle intègre

l'environnement de l'enfant dans son développement global. Ainsi comprise, la *réussite éducative* vise le « développement total ou global des jeunes soit au niveau physique, intellectuel, affectif, social, moral (spirituel). Elle vise le bien-être ou l'accomplissement de soi, le bonheur » (Potvin 2010, cité dans Potvin & Pinard, 2012 : 137). Plusieurs auteurs interprètent les trois missions de l'école définies par la Commission des États généraux de l'éducation (1995-1996) puis par la Loi sur l'instruction publique (LIP) – instruire, socialiser, qualifier – comme la traduction de ce concept dans la mission de l'école québécoise (Cook, 2008; St-Pierre, 2010 ; Baby, 2010; Potvin & Pinard, 2012). Cette conception du problème du décrochage affirme la volonté d'intervenir en amont (prévention) pour soutenir de manière constructive le processus de scolarisation et de développement de l'enfant en renforçant les facteurs de protection. Cela revêt des dimensions multiples (micro, méso et macrosystémiques), et commande une emprise collective sur le « contexte global de la réussite » (Baby, 2010), qui requiert des interventions extra ou péri-scolaires (St-Pierre, 2010; Baby, 2010). Celles-ci peuvent être articulées sous forme de partenariats et organisées selon une approche communautaire, sur une base territoriale (Cook, 2008; Potvin & Pinard, 2012; Feyfant, 2012; Thibert, 2013). En fin de compte, ainsi formulée, la *réussite éducative* relèverait d'une conception qui aborde le décrochage comme un problème social et une responsabilité collective (Potvin & Pinard, 2012; Perron, 2011; Perron et al., 2013).

Ainsi brossé, le débat scientifique sur les diverses conceptions du problème du décrochage scolaire, particulièrement dans le contexte québécois, permet déjà de contextualiser et d'agencer une compréhension des finalités, modes d'action, et rôles des acteurs qui apparaissent mobilisés dans la politique que nous étudierons.

2.1.2 Dimensions du problème : des causes et facteurs comme sources d'intervention

Les autorités scolaires ainsi que, plus particulièrement, les chercheurs, se sont longuement intéressés aux causes du décrochage scolaire. Aussi, la littérature scientifique est abondante sur ce sujet, et fait état d'un certain nombre de consensus.

Ainsi, la littérature scientifique décrit le décrochage scolaire comme l'aboutissement d'une série d'échecs et d'écueils (échec scolaire, faibles résultats, redoublement, absentéisme, troubles du comportement, difficulté à répondre aux exigences de la classe, etc.) dans la relation à l'école (rapport individu-école) (Hardy, 1994; Parent & Paquin, 1994; Fortin & Picard, 1999;

Fortin et *al.*, 2004; Blaya & Fortin, 2011; Lecocq et *al.* 2014) mais également dans les relations avec les pairs, le corps enseignant ou les parents (Fortin et *al.*, 2004). De fait, le choix d'abandonner sa scolarité résulte d'un processus personnel (Finn, 1989), influencé par des facteurs multiples et de nature diverse (Parent & Paquin, 1994; Ouellet, 1994; Moreau, 1995; Langevin, 1999; Lessard et *al.*, 2007; Potvin & Pinard, 2012; Thibert, 2013), dont la combinaison et le cumul favorisent une attitude négative envers l'école qui peut provoquer ce type de rupture (Lessard et *al.*, 2007; Blaya et Fortin, 2011).

Les facteurs associés au décrochage scolaire – tantôt comme prédicteurs (déterminants), tantôt comme indicateurs (symptômes) – sont très nombreux. Aussi ont-ils donné lieu à différentes classifications, comme le propose la synthèse présentée à l'Annexe I. Ainsi, de manière préliminaire et sans hiérarchie, Ouellet (1994) regroupe ces facteurs selon qu'ils sont d'ordre sociodémographique, familial, économique, individuel (caractéristiques et attitudes personnelles ou scolaires de l'élève), liés au système scolaire dans son ensemble, liés à l'école ou liés à la culture des jeunes. Janosz (2000) classe les facteurs de risque en quatre catégories : institutionnels, familiaux, interpersonnels et individuels. Gilles et *al.* (2012) distinguent les déterminants internes au système scolaire (qui comprennent les facteurs organisationnels et structurels et les facteurs liés aux interactions entre enseignants et élèves), des déterminants externes au système scolaire (regroupant les facteurs familiaux et sociaux avec les facteurs internes aux décrocheurs). De manière plus synthétique, Janosz (2000), puis Robertson & Collerette (2005) discriminent aussi les facteurs selon qu'ils interviennent à l'échelon mésocial ou microsocial, tandis que Potvin & Pinard (2012), distinguent – sans plus les préciser – les variables proximales à l'élève des variables distales. Ainsi, ces différentes classifications, sans analyser les facteurs de risque sur le fond, proposent diverses catégorisations pour les étudier. Néanmoins, le poids relatif de chaque facteur, ou de chaque catégorie de facteurs n'est pas égal. En effet, certains semblent jouer un rôle plus important que d'autres, particulièrement les facteurs personnels, scolaires et familiaux (Hardy, 1994; Fortin & Picard, 1999; Janosz, 2000; Willms, 2002; Robertson & Collerette, 2005; Fortin & *al.*, 2004; Fortin & *al.*, 2005; Blaya et *al.*, 2011; Blaya & Fortin, 2011; Potvin & Pinard, 2012). Plus spécifiquement, par exemple, Blaya & Fortin (2011), dans une étude menée à la fois auprès d'élèves en France et au Québec, concluent que l'âge, l'attitude générale de l'individu envers l'école et les problèmes d'attention – lesquels peuvent favoriser des problèmes de comportement et des difficultés scolaires –

seraient les trois variables les plus prédictives du décrochage scolaire pour les élèves à risque. Ainsi posés, les facteurs personnels seraient plus importants, suivis des facteurs scolaires. Toutefois, la question de la hiérarchie des facteurs dans la prédiction du risque de décrochage scolaire est encore discutée au sein de la littérature scientifique.

Par ailleurs, plutôt que d'une cause unique, le décrochage résulte d'un processus à la fois multifactoriel (interaction de facteurs multiples et concomitants) et multidimensionnel (intervenant au confluent de divers environnements ou « sphères » avec lesquels ou au sein desquels l'élève interagit : école, famille, amitiés, communauté, etc.) (Hardy, 1994; Parent & Paquin, 1994 ; Ouellet, 1994; Fortin & Picard, 1999; Robertson & Collerette, 2005; Esterle-Hedibel, 2006; Gilles et *al.*, 2012; Thibert, 2013; Feyfant, 2014). Dès lors, les élèves à risque ou décrocheurs ne peuvent être réputés constituer des groupes homogènes (Janosz, 2000; Robertson & Collerette, 2005), chaque individu étant unique et n'étant pas soumis de manière similaire aux différents facteurs de risque, selon sa situation personnelle, familiale ou sociale (Blaya & Fortin, 2011; Feyfant, 2014). Néanmoins, des caractéristiques communes et l'interaction entre les divers déterminants et les individus laissent entrevoir des sous-groupes ou des profils (Janosz & Leblanc, 2005 ; Feyfant, 2014), que les chercheurs ont classés en différentes typologies. Par exemple, Janosz (2000 : 118-120), d'après une étude longitudinale basée sur deux échantillons d'époques différentes (cohortes de 1974 et 1985) et sur l'analyse de facteurs scolaires, propose quatre profils de décrocheurs, dont deux semblent prédominer : 40% sont des élèves *silencieux ou discrets* (n'ont pas de troubles du comportement, se conforment à la demande scolaire, affichent de faibles résultats, proviennent de milieux défavorisés); 10% sont *désengagés* (peu de problèmes de comportement, peu d'aspiration scolaire, performance dans la moyenne mais scolarité non valorisée); 10% sont *sous-performants* (problèmes importants de comportement, faible performance scolaire, échec); et 40% sont dits *inadaptés* (problèmes d'apprentissage et de comportement, profil psychosocial négatif, problèmes familiaux, délinquance, comportements déviants, etc.). Pour leur part, Fortin et *al.* (2006) proposent quatre autres profils, selon que les élèves affichent des comportements *antisociaux cachés* (rendement scolaire inférieur à la moyenne, conformes à la norme, haut niveau de dépression, cohésion familiale faible, etc.), sont *peu intéressés et peu motivés* par l'école (bonne performance scolaire mais s'ennuient, fort taux de dépression, appréciation négative du soutien familial), présentent des *difficultés de comportement et d'apprentissage*

(faible performance, troubles du comportement, haut niveau de dépression, faible soutien familial), ou sont *dépressifs* (rendement dans la moyenne, pas de problèmes de comportement externalisé, faible cohésion familiale).

Ainsi, les classifications de facteurs et les typologies de profils rendent compte de la diversité (hétérogénéité) et de la complexité du problème du décrochage, dont la plupart des auteurs conviennent qu'il n'a pas de cause unique : l'enfant à risque ou en difficulté se situe au cœur, voire au carrefour de « différentes constellations de facteurs de risque » (Janosz, 2000), mais aussi de multiples sphères, environnements ou dimensions de l'expérience humaine (Janosz & Leblanc, 2005; Gilles et al., 2012; Potvin & Pinard, 2012), dont les finalités sont plus ou moins clairement définies (Larose et al., 2013) et en interaction voire parfois en tensions. Ces classifications, en renseignant sur le processus du décrochage scolaire, incitent divers auteurs à proposer des modes d'intervention ou d'action particuliers, qu'ils jugent cohérents avec leurs analyses et diagnostics des causes du phénomène. Pour la plupart d'entre eux, ces diverses typologies de facteurs ou de profils appellent à privilégier la mise en place de dispositifs visant à cibler les variables scolaires ou proximales à l'élève, dans des stratégies et approches multiformes et multivariées, qui agissent sur plusieurs facteurs en même temps (Ouellet, 1994; Janosz & Leblanc, 2005; Thibert, 2013).

Jusqu'à un certain point, comme nous aurons l'occasion de l'étudier plus en détail, cette relation que la recherche tente d'établir entre les causes du décrochage scolaire et les modes d'action à privilégier – dont nous synthétiserons l'esprit dans la section suivante – peut être mobilisée, de manière plus ou moins lâche, en soutien à l'élaboration des politiques de lutte contre le décrochage scolaire. Cette relation pourrait notamment constituer une ressource dans la problématisation du décrochage scolaire à divers points d'inflexion de ces dernières et, en ce sens, représenter un élément d'analyse dans l'étude de leur trajectoire ainsi que de la genèse de l'approche territorialisée et de son intégration au plan d'action *L'école, j'y tiens!*.

2.1.3 Principes et modèles théoriques d'intervention

La littérature scientifique, on l'a vu, renseigne abondamment sur la complexité et les dimensions du processus de décrochage, sur ses principaux déterminants ou déclencheurs. Ainsi, elle permet d'identifier, à divers échelons, les champs d'intervention prioritaires ou stratégiques et d'éclairer les modèles d'intervention ou d'accompagnement institutionnels ou

professionnels, de prévention ou de dépistage, lesquels se structurent, par ailleurs, de diverses manières. Ainsi, d'après notre revue de la littérature, on peut distinguer plusieurs modèles que nous choisissons et proposons, pour les fins de notre démarche de recherche, de regrouper en trois grandes approches de l'action en matière de décrochage scolaire, qui se différencient à la fois en fonction de leur visée (prévention, intervention, réparation *vs* approche curative) (Thibert, 2013), en fonction des systèmes sur lesquels elles proposent d'agir (micro, méso, macro) (St-Pierre, 2010; Baby, 2010; Potvin & Pinard, 2012; Thibert, 2013) et en fonction de la forme organisationnelle qu'elles privilégient pour structurer l'action (scolaire *vs* institutionnelle, communautaire) (Potvin & Pinard, 2012).

a) Approche interactionniste ou transactionnelle

Les classifications de facteurs et les typologies de profils de décrocheurs, en mettant en évidence la diversité (hétérogénéité) et la complexité du processus du décrochage qui pèse sur l'élève à risque, appellent des approches qui prennent en compte la multiplicité, les interactions et l'évolution des facteurs de risque selon l'individu et son rapport à son milieu (Janosz, 2000; Janosz & Leblanc, 2005). Il s'agit ainsi de rejeter les modèles linéaires centrés sur les variables pour s'intéresser aux trajectoires et aux parcours, par une approche transactionnelle (centrée sur les individus et leurs interactions avec l'environnement), des stratégies d'intervention différenciées (services en fonction des besoins spécifiques des élèves, de leurs profils), et un meilleur appariement des stratégies d'intervention aux facteurs de risque les plus déterminants du décrochage (Ouellet, 1994; Janosz 2000; Robertson & Collette, 2005; Janosz & Leblanc, 2005). Il est ainsi question d'offrir une expérience positive à l'élève par une intervention individualisée, adaptée à son profil ou à ses caractéristiques (dépistage, amélioration des pratiques pédagogiques, pédagogie et activités adaptées, etc.) et par une organisation plus adéquate de l'école (milieu gratifiant et enrichissant sur les plans scolaire et social, amélioration de la relation maître-élève, renforcement du lien famille-école, etc.). Dans sa formulation, cette approche se limite à intervenir sur les variables proximales à l'élève, à l'échelle micro ou mésosystémique, par une approche scolaire de l'action à mettre en œuvre.

b) Approche écosystémique ou socio-éducative

De la nécessité de multiplier et de varier les interventions (Ouellet, 1994; Janosz & Leblanc, 2005), de manière à agir sur plusieurs facteurs de risques à la fois, a découlé celle de développer des approches partenariales, concertées ou collaboratives (Hardy, 1994; Blaya et *al.*, 2011; Larose et *al.*, 2013), des « alliances éducatives » pouvant s'opérationnaliser à des échelles différentes autour de l'élève à risque (Gilles et *al.*, 2012; Pinard & Potvin, 2012), dans une perspective dite écosystémique. Empruntée au domaine de la santé et des services sociaux, l'approche systémique ou intersectorielle d'intervention (Bronfenbrenner, 1977, 1979) suppose que l'individu évolue à travers ses interactions avec les divers systèmes, eux-mêmes évolutifs, qui l'entourent (micro, méso, macro) et délimitent les variables sur lesquelles l'individu et les intervenants ont une prise pour l'action ou le changement (Larose et *al.*, 2013 : 35-37). Cette approche aurait inspiré le domaine de l'éducation au cours des vingt dernières années, en convoquant les acteurs les plus proches de l'enfant (parents, professionnels de l'école, de la santé et des services sociaux, agents communautaires, etc.) à accroître leur collaboration (Feyfant, 2014), dans une perspective d'intervention socioéducative (Larose et *al.*, 2013), de nature souvent supplétive ou complémentaire à la famille (Duval et *al.*, 2014). Multidimensionnelle, cette intervention concertée agit sur divers contextes et facteurs identifiés par la recherche (Hardy, 1994; Blaya, 2010; Thibert, 2013), soit ceux de l'élève, de l'équipe-école (enseignants, directions d'école) et des parents, en s'attardant notamment aux pratiques pédagogiques, à l'organisation scolaire, ou au rapprochement entre famille et école pour limiter le choc entre les cultures scolaire et familiale (Thibert, 2013). Dans ce modèle, les « alliances éducatives » souhaitées ou mises de l'avant relèvent le plus souvent de l'action institutionnelle (initiative de l'équipe-école), ou s'articulent principalement dans l'espace scolaire immédiat (micro et mésosystème, variables proximales), et ciblent surtout le rapport que construit l'élève à l'école (Broccolichi et *al.*, 2007; Blaya et *al.*, 2011; Potvin & Pinard, 2012; Larose et *al.*, 2013).

c) Approche communautaire ou socio-institutionnelle

En réaction au caractère proximal et limitatif, ainsi qu'au « morcellement des interventions » (Gilles et *al.*, 2012 : 6) des « approches scolaires » ou institutionnelles (Potvin & Pinard, 2012), qui conçoivent le décrochage comme un problème strictement scolaire et familial, un certain nombre d'auteurs appellent à l'élargissement de la concertation et des « alliances éducatives » vers une « approche communautaire », davantage axée sur l'environnement macrosystémique de l'élève (variables distales) et tournée vers sa réussite éducative globale. En effet, l'émergence d'une compréhension territoriale ou sociogéographique (Broccolichi et *al.*, 2007; Perron & Veillette, 2011, 2012) des inégalités scolaires permettrait d'identifier ou de supposer un « effet territoire » dans les facteurs qui influencent le décrochage scolaire. Dès lors, celui-ci se présente comme une problématique sociale plus que scolaire (Cook, 2008; Blaya et *al.*, 2011; Perron & Veillette, 2011, 2012; Potvin & Pinard, 2012), qui appelle l'intégration de l'action scolaire à la mobilisation d'autres instances ou acteurs péri ou extra-scolaires (réseaux associatifs ou communautaires, milieux d'affaires, etc.), coordonnés dans une relation partenariale et consensuelle, voire en réseau. L'expérience développée au Saguenay–Lac-Saint-Jean par le CRÉPAS est souvent présentée comme exemplaire de ce modèle d'action. Inspirée du modèle d'organisation communautaire (Cook, 2008 : 44; Perron & Veillette, 2011 : 111-112), cette approche reconsidère les pôles d'action et modèles décisionnels, ainsi que l'unité spatiale d'action au-delà du giron de l'école (Potvin & Pinard, 2012) et cherche à agir sur des facteurs à ancrage territorial qui conditionnent ou interagissent avec le problème du décrochage scolaire (répartition des inégalités, disposition des ressources, insertion sociale, enjeux de santé). Dès lors abordés comme des enjeux du développement territorial, la réussite éducative et l'abandon scolaire relèvent d'une responsabilité de l'ensemble de la communauté et de ses acteurs, qui doivent s'en saisir et organiser les conditions favorables au succès de la mission éducative. Par exemple, les conditions de travail offertes aux jeunes par les employeurs locaux peuvent entrer en conflit avec la fréquentation scolaire, si bien que les entreprises locales sont encouragées à réviser les horaires de travail pour faciliter la conciliation avec ceux de l'école (Cook, 2008 : 50) De la sorte, cette manière d'aborder la lutte contre le décrochage scolaire nécessite la mise en place de nouveaux leviers de

gouvernance, de coordination et de régulation en périphérie des autorités publiques (Van Zanten, 2004; Broccolichi, 2007; Thibert, 2013; Perron et al. 2013; De Grasset, 2015). Pour Perron & Veillette (2012 : 187), cette approche valorise ainsi l'appartenance et l'*empowerment* régionaux, par opposition à un modèle centralisateur et uniformisant auquel le réseau scolaire aurait habitué ses partenaires. Enfin, pour Cook (2008), le modèle d'action communautaire développé par le CRÉPAS relève d'une « approche socio-institutionnelle », dans la mesure où ce dernier conjugue concertation et intersectorialité pour « déborder les cadres institutionnels, afin d'intervenir efficacement sur les déterminants d'une problématique sociale » (Cook, 2008 : 49)

Ainsi, les divers concepts liés au problème du décrochage scolaire sont convoqués différemment dans la littérature, selon qu'ils sont associés à une conception particulière de sa problématique mais aussi de ses solutions et des modèles d'intervention à privilégier. Ainsi, les approches écosystémique et communautaire participent de la réussite éducative, mais l'abordent différemment. Potvin & Pinard (2012) constatent notamment les limites de l'approche scolaire qui, centrée sur l'élève et la classe, ne prend pas assez en compte les interactions et facteurs macrosystémiques ou à ancrage territorial, tandis que l'approche communautaire permet difficilement d'identifier l'impact des interventions sur les taux de décrochage car elle agit sur des variables distales et en périphérie de l'élève. Pour ces auteurs, ces deux approches sont cependant complémentaires l'une à l'autre et appellent une nouvelle conception, plus globale, de l'intervention.

2.1.4 Lutte contre le décrochage et les inégalités scolaires : tendances de l'action publique

Au-delà des modèles théoriques survolés précédemment, l'évolution des politiques de lutte contre les inégalités scolaires a également fait l'objet de plusieurs travaux et analyses empiriques. Au fil du temps, l'action publique s'est structurée autour de divers leviers, tant au plan gouvernemental et macrosystémique (soutien renforcé dans les milieux défavorisés, soutien à l'école montréalaise, soutien particulier aux élèves en difficulté, politique de l'adaptation scolaire, aménagements à la composition des classes, réformes curriculaires, concertation interministérielle, renforcement de l'éducation en petite enfance, responsabilisation des acteurs, etc.), qu'institutionnel et méso ou microsystémique (initiatives

locales, innovations dans les pratiques pédagogiques, soutien à l'équipe-école, concertation interprofessionnelle, etc.), dans un mouvement cyclique oscillant entre centralisation et décentralisation (Doray et *al.*, 2011; Deniger, 2012). Ainsi, les auteurs consultés proposent des découpages temporels (époques) différents et plus ou moins nombreux selon l'objet observé. Par exemple, Doray et *al.* (2011) s'intéressent à l'utilisation des statistiques dans la définition des politiques éducatives. Néanmoins, les tendances (prédominance de l'approche compensatoire et de l'idéologie de la déficience) et tensions qu'observent les auteurs consultés (mouvements de balancier entre centralisation et décentralisation, approches externalistes et internalistes), et parfois les conclusions qu'ils tirent, nous apparaissent similaires. Aussi en présenterons-nous la trame de manière enchaînée plutôt que diachronique.

La mise en place de l'école commune et la massification scolaire qui en découle sont marquées par le passage de l'élitisme et de l'*idéologie du don* à celle de l'*égalité des chances* (Lessard et *al.*, 2000; Dubet, 2005), dont la responsabilité incombe à l'action redistributrice de l'État, grâce à des politiques compensatoires qui, par un ajout de ressources ciblant des populations ou territoires où se concentrent les inégalités, visent à réduire les écarts de persévérance scolaire et de rendements académiques observés, notamment, entre les milieux socioéconomiquement favorisés et défavorisés (Lessard et *al.*, 2000; Dubet, 2005; Doray et *al.*, 2011; Rochex, 2012). Vivement critiquée pour son « indifférence aux différences » (Bourdieu, 1966) qui contribue malgré tout à la reproduction des inégalités sociales, cette approche dite d'*idéologie de la déficience* finit par céder, selon Frandji et Rochex (2011) qui observent la situation européenne, à l'émergence d'une culture institutionnelle de la *lutte contre l'exclusion*. Tournée vers l'équité plus que l'égalité des chances, cette dernière approche mise sur des interventions socioéducatives ciblées sur des groupes ou catégories d'élèves à risque, et leurs interactions avec l'environnement immédiat. Au Québec, observent Lessard et *al.* (2000), ainsi que Doray et *al.* (2011), ce changement sera notamment porté par le plan d'action *Chacun ses devoirs* (MEQ, 1992) qui opère une « conversion doctrinale » vers la notion de réussite scolaire (Doray et *al.*, 2011 : 207), en proposant notamment un accompagnement de l'enfant dans son expérience scolaire, une pédagogie adaptée aux rythmes d'apprentissage, et la dynamisation de la vie scolaire grâce au soutien de la communauté. Néanmoins, ces orientations ne prendront pas racine dans l'immédiat, pas plus que les États généraux sur l'éducation (1995-1996) n'auraient favorisé à court terme l'émergence d'une nouvelle conception de la lutte contre le

décrochage, les efforts publics demeurant prioritairement dirigés vers les milieux défavorisés, les initiatives locales et les interventions auprès des élèves à risque (Lessard et al., 2000; Doray et al., 2011; Deniger, 2012). En fait, constatent les auteurs, la période qui s'ouvre après les États généraux sur l'éducation sera davantage marquée par une reconfiguration des rapports politiques, à la faveur d'une déconcentration des pouvoirs et de l'émergence d'une démocratie scolaire locale. En effet, les politiques ministérielles successives auraient également accordé une place croissante au modèle de l'*école communautaire* depuis 1992, comme moyen d'articuler la nécessaire concertation entre l'école, la famille et la communauté, la création des conseils d'établissement au tournant des années 2000 devant celer cette alliance (Lessard & Desjardins, 2009; Deniger, 2012). Pour Frandji et Rochex (2011), qui étudient l'évolution des politiques d'éducation prioritaire (PEP) dans huit pays européens, cette dernière période est aussi celle de l'émergence du modèle de l'*éducation inclusive*, qui opère l'adaptation de l'école à la diversité en assurant la prise en compte, par des interventions différenciées, des besoins spécifiques de toutes les sous-catégories d'élèves ciblées, au risque, comme le notent également Lessard et al. (2000) pour le Québec, de la fragmentation et de l'éclatement de l'école commune. Cette tendance apparaît contemporaine et cohérente avec le renoncement au principe fondateur de l'égalité des chances, également constaté dans la mise en place d'une dynamique de marché et de compétition scolaires, dans le désengagement de l'État, dans l'émergence d'une conception plus individualiste de l'éducation, et dans l'articulation de nouveaux modes de régulation dédiés à la performance et à l'efficacité organisationnelles (Lessard et al., 2000; Doray et al., 2011; Deniger, 2012; Rochex, 2012).

Dans l'ensemble, les auteurs consultés constatent que, jusqu'à récemment encore, l'intervention publique en matière d'égalité des chances et de lutte contre le décrochage scolaire demeure essentiellement de nature compensatoire et d'articulation scolaire (Lessard et al., 2000; Deniger & Roy, 2008; Deniger, 2012; Potvin & Pinard, 2012; Rochex, 2012). Deniger (2012) y perçoit même, en quelque sorte, la persistance de l'idéologie de la déficience. En ce sens, le plan d'action *L'école, j'y tiens*, pourrait marquer, jusqu'à un certain point, une rupture dans la manière d'aborder le problème du décrochage et d'articuler l'action publique, dans la mesure où cette dernière s'opère en-dehors ou dans un nouveau rapport de complémentarité à l'action de l'État (Doray et al., 2011 : 214-215).

2.2 Cadre théorique et conceptuel

Selon certains auteurs (Perron, 2011; Perron & Veillette, 2011), la politique de prévention et de lutte contre le décrochage scolaire, telle que mise de l'avant par le gouvernement en 2009, à travers sa *Stratégie d'action jeunesse* (SJ, 2009), puis le plan ministériel *L'école, j'y tiens!* (MELS, 2009), eux-mêmes précédés et fortement influencés par le rapport Ménard (2009), participe en partie de la reconnaissance et de l'institutionnalisation de l'approche communautaire (aussi dite partenariale, ou socio-institutionnelle) précédemment décrite. Pour Doray et al. (2011), cela opère d'un tournant dans l'articulation de l'action publique en matière de lutte contre le décrochage. Pour sa part, Debousseul (2014), observant l'évolution des politiques éducatives en France, entrevoit l'émergence d'un nouveau « cadre de référence », qui présente des caractéristiques similaires à ce même modèle, notamment par la montée en force de la coopération intersectorielle, ancrée aux collectivités territoriales.

Notre démarche empirique s'attardera notamment, en cohérence avec notre problème de recherche, à examiner plus précisément la place et la portée réelles de l'approche communautaire et territoriale dans le plan d'action gouvernemental, et si celle-ci opère – et dans quelle mesure – d'un virage significatif dans le continuum de la politique de lutte et de prévention contre le décrochage scolaire au Québec. Plus spécifiquement, nous nous intéresserons à la genèse et à l'articulation de cette orientation de la politique ministérielle (définition des problèmes à résoudre et de leurs causes ; définition des solutions ou des changements à opérer pour les résoudre; principaux enjeux et jalons de cette approche ; dispositifs à mettre en place ; répartition des rôles entre les acteurs ; etc.), afin, notamment, d'en préciser et d'en étudier les tenants et aboutissants (nature, contenus et portée) dans un cadre d'analyse plus large qui sera, notamment, celui d'une reconfiguration des rôles, prérogatives et relations entre l'État, des institutions scolaires et des acteurs privés dans l'élaboration et le contenu d'une politique éducative.

À cette fin, nous devons appuyer nos travaux sur un cadre conceptuel et théorique approprié et souple. En ce sens, puisque le problème du décrochage scolaire est récurrent et fait l'objet d'approches en évolution, le modèle fonctionnaliste ou séquentiel d'analyse des politiques publiques s'avère insuffisant pour étudier et comprendre l'apparition et l'articulation de cette approche inspirée en grande partie d'une initiative régionale (CRÉPAS), élaborée sur une dizaine d'années, notamment par essai et erreur (Perron & Veillette, 2012), alors que, parallèlement et simultanément, l'action gouvernementale se concentrait pendant ce temps sur une politique

d'ensemble, d'inspiration compensatoire (Lessard et *al.*, 2000; Doray et *al.*, 2011; Deniger, 2012). Aux sources de cette politique interviennent donc un historique et des dynamiques d'acteurs mouvantes et complexes qui dépassent les limites du modèle d'analyse séquentielle, et incitent à se tourner vers d'autres modèles analytiques des politiques publiques, mieux adaptés aux interactions entre les acteurs et les représentations de l'action publique qu'ils mettent en dialogue, dans un environnement et un contexte chargés d'incertitudes. Et c'est à leur lumière que nous pourrons étudier la genèse de cette politique de territorialisation de la lutte contre le décrochage, en nous intéressant non seulement à sa trajectoire, mais aussi aux logiques et réseaux d'acteurs impliqués dans son élaboration, aux fins de mieux comprendre l'articulation et la portée du projet qu'elle porte.

2.2.1 L'analyse cognitive des politiques publiques et les référentiels d'action publique

L'analyse cognitive des politiques publiques repose sur le postulat que ces dernières ne consistent pas uniquement à « résoudre des problèmes », comme le suppose le modèle d'analyse fonctionnaliste ou séquentielle, mais qu'elles relèvent d'une construction sociale des problèmes et des enjeux sociaux (Muller, 2000, 2005). Tandis que le modèle séquentiel suppose des moments et processus d'élaboration et de mise en œuvre des politiques normés, clairs et définis, sans égard aux interactions des acteurs et à la dimension cognitive des politiques, le modèle d'analyse cognitive les conçoit comme le reflet d'une image sociale, la cristallisation de représentations du monde (Muller, 2014; Lessard & Carpentier, 2015 : 78-79). Elle met ainsi l'emphase sur « le poids des éléments de connaissance, des idées, des représentations ou des croyances sociales dans l'élaboration des politiques publiques » (Surel, 2014 : p.90).

L'analyse cognitive s'intéresse ainsi à la formation et à la transformation des représentations qui orientent la définition des problèmes et des solutions à déployer, soit les politiques elles-mêmes. Ces représentations s'appuient sur des idées et conceptions de la réalité comme ressources de pouvoir au service des intérêts des acteurs ou groupes sociaux. Ces idées et représentations s'articulent dans une grammaire complexe, des « matrices cognitives » ou normatives, sur lesquelles s'édifient des « référentiels d'action publique » (Muller, 2000, 2005) ou des « paradigmes » (Hall, 1993), soit des cadres globaux d'interprétation du monde, qui fournissent les *algorithmes* de représentation de la réalité, lesquels seront négociés entre acteurs ou entre milieux. Ainsi, les représentations de la réalité et de l'action publique sont porteuses

de sens et porteuses d'enjeux de pouvoir ou même d'enjeux identitaires pour les acteurs d'un secteur, pour lesquels elles constituent alors des ressources.

Ces représentations s'incarnent à travers des *récits de politique publique*, soit le discours porté par les acteurs, lequel met en narration cohérente (par des schèmes causaux) leurs représentations des problèmes, des enjeux (dangers, menaces, risques) et des solutions à déployer, en traduisant les représentations en cadres d'action précis (Radaelli, 2000). Ainsi, les récits « rendent les problèmes sociaux compréhensibles et accessibles à l'action humaine. De manière caractéristique, ils suggèrent une série d'actions plutôt que d'autres, en établissant un lien entre le présent et le futur » (Radaelli, 2000 : 257, 2014 : 550). Sous forme d'*histoires causales*, cette mise en récit des idées constitue une ressource stratégique, car elle organise et porte la représentation, la construction de la réalité, du sens et des actions à poser. Elle permet aux acteurs de contextualiser et de rendre plausible, évidente, souhaitable ou inévitable un programme d'action pour modifier ou prévenir une situation alors présentée comme indésirable.

C'est notamment à travers divers « forums » (Jobert, 1994 ; Muller, 2000 ; Fouilleux, 2000 ; Boussaguet, 2014) que se discutent et s'élaborent les référentiels ou les nouvelles idées, par la confrontation ou la mise en dialogue des représentations à travers les récits des acteurs. Dans ce processus, des médiateurs ou *skilled actors*, au sein des groupes d'intérêts ou milieux sectoriels ou institutionnels facilitent la traduction ou le transcodage des idées d'un forum à un autre, notamment pour les traduire en enjeux ou problèmes d'action publique accessibles à leur milieu. Ces médiateurs, selon Muller (2005), jouent un rôle pivot car ils sont capables d'influencer et de modifier les cadres cognitifs et normatifs dans leur milieu institutionnel et d'opérer l'appariement et le dialogue avec le cadre global d'interprétation, ce qui facilite le changement de référentiel. Pour Muller (2005), ce dernier se constate avec la mise en place d'un nouveau système d'explication et d'interprétation du problème, de nouvelles solutions, de nouvelles normes, la remise en cause de la hiérarchie des acteurs, ou la modification des frontières du secteur (Muller, 2005 : 174). Cela dit, tout changement cognitif ne se traduit pas nécessairement par un changement de référentiel, ni de politique (Lessard & Carpentier, 2015). Néanmoins, Surel note, dans les approches cognitivistes, une « hypothèse majeure qui associe tout changement significatif de l'action publique à une transformation des éléments cognitifs et normatifs caractéristiques d'une politique, d'un problème ou d'un secteur d'intervention publique donné » (Surel, 2014 : 95).

Ainsi, plutôt que le concept de *paradigme* (Hall, 1993), qui suppose des transformations globales et macrosystémiques dans le cadre cognitif et le système politique prédominants (Smith, 2014), le concept de *référentiel d'action publique* nous permettra d'identifier des enjeux cognitifs précis à partir desquels nous pourrons évaluer la présence ou non d'une représentation de la réalité par rapport à une autre, lesquelles peuvent coexister jusqu'à un certain point. Ainsi, comme le précise Muller, le référentiel renvoie à une conception précise « de la place et du rôle du domaine concerné dans la société », laquelle se traduira par une politique porteuse d'objectifs, d'une représentation du problème, de ses conséquences et des solutions à mobiliser pour le résoudre (Muller, 2014 : 555). Dans le cas présent, il s'agira donc de s'intéresser, à travers les *récits de politiques publiques* portés par les acteurs, à la conception que portent les acteurs du rôle de l'éducation et de l'école dans la société (et donc du « problème » que le décrochage scolaire pose à cette conception), ainsi que des *valeurs*, des *normes*, des *relations causales* et des *images* qui structurent leur théorie de l'action (Muller, 2014 : 556-557; Lessard & Carpentier, 2015 : 79). Dès lors, on pourra s'interroger sur les principes et vertus qu'ils associent à la réussite scolaire, sur les périls que fait courir le décrochage scolaire à la société québécoise, sur les causes attribuées à ce problème et les solutions à privilégier pour l'endiguer, ainsi que les justifications de ces dernières. Enfin, il sera possible d'entrevoir comment la construction de ce référentiel permet de lier entre eux les acteurs privilégiés de la politique à l'étude, et d'en expliquer l'élaboration.

2.2.2 L'analyse néo-institutionnaliste des politiques d'éducation et les processus de changement institutionnels

D'après Lessard & Carpentier (2015), les néo-institutionnalistes conçoivent les politiques à la fois comme des enjeux et des cadres cognitifs et normatifs, fruits d'une négociation des représentations des acteurs que sont tant les décideurs que les publics. C'est pourquoi ils articulent leurs analyses autour de la notion d'*institutions*⁸, prises à la fois comme structures formelles (règles et lois), informelles (conventions et normes, valeurs sociales) et représentations ou schèmes cognitifs des acteurs. En tant qu'institutions, les politiques

⁸ Pour Muller (2005 : 157), reprenant March et Olsen (1989), les institutions sont « des routines, des procédures, des conventions, des rôles, des stratégies, des formes organisationnelles et des technologies autour desquelles l'activité politique est construite, ainsi que des croyances, des paradigmes, codes, cultures et savoirs qui entourent, soutiennent, élaborent et contredisent ces rôles routines. »

façonnent, contraignent et orientent les acteurs autant que ceux-ci les façonnent à leur tour. En effet, puisqu'elles « font naître leurs intérêts et leurs préférences », les institutions définissent ou délimitent le cadre cognitif et normatif à travers lequel les acteurs conçoivent le monde, les politiques et les actions pour les transformer. Les institutions établissent ainsi les *paramètres* à l'intérieur desquels les individus peuvent ou non agir et dans quelles limites (Hervier, 2014 : 375, 377). C'est pourquoi l'approche néo-institutionnaliste « analyse la relation entre les institutions et l'action individuelle comme une interaction, comme une détermination mutuelle » (Hervier, 2014 : 380).

Pour l'école néo-institutionnaliste, l'élaboration et la mise en œuvre des politiques sont par ailleurs tributaires des institutions dont elles émanent ou sur lesquelles elles agissent. Ces institutions sont elles-mêmes modelées et porteuses d'éléments symboliques ou de « mythes rationalisés » (Lessard & Carpentier, 2015), qui imposent ainsi des contraintes ou des freins au changement organisationnel, l'héritage ou le poids des institutions s'imposant comme fondement cognitif et normatif à tout processus de changement, ce qui se traduit par la notion de « dépendance au sentier » (Palier, 2014; Lessard & Carpentier, 2015 : 64-65). Sur cet édifice, Maroy et al. (2013), qui examinent la trajectoire de la politique de *Gestion axée sur les résultats* (GAR) dans le système éducatif québécois, en s'appuyant sur les travaux de Campbell (2004) et de Streeck & Thellen (2005), décrivent ainsi des *processus de changement institutionnels* qui peuvent être soumis à des mécanismes plus ou moins radicaux (pouvant varier entre des points d'inflexion, tels que ruptures ou tournants, et la recherche d'un certain équilibre institutionnel) ou incrémentaux.

Puisqu'ils construisent les politiques ou les institutions tout en les subissant, les acteurs ou groupes d'intérêt peuvent utiliser ces contraintes comme des ressources dans leurs jeux de pouvoirs ou leurs rapports de force. Dès lors, la construction des politiques peut être soumise à divers modes de *bricolage institutionnel*, qui sont le fruit de négociations de sens dans le processus d'élaboration et traduisent diverses configurations du changement institutionnel (sédimentation, hybridation, traduction, contextualisation/recontextualisation, déplacement, empilement, dérive, conversion, etc.), et donc des rapports de force que les groupes d'intérêts exercent entre eux, ainsi que face au poids des institutions prévalant.

Dans la mesure où les institutions véhiculent des représentations (ressources cognitives ou normatives) de la réalité négociées par les acteurs ou groupes d'intérêts, Muller (2005) suggère

que les fondements et outils de l'analyse cognitive peuvent être complémentaires à l'approche néo-institutionnaliste, ce qui peut permettre d'investiguer plus précisément les enjeux symboliques et processus cognitifs qui concourent au changement institutionnel.

Ainsi, les concepts développés par les auteurs néo-institutionnalistes pour décrire et expliquer les processus de changement institutionnels (dépendance au sentier, ruptures, hybridation, sédimentation, bricolage institutionnel, etc.), couplés aux dimensions symboliques des institutions (enrichies par les approches cognitives), pourront être mobilisés dans le cadre de la présente recherche afin de caractériser l'évolution – ou sa *trajectoire*, abordée dans la section suivante – de la politique de lutte contre le décrochage scolaire, tant dans ses dispositifs et instruments que dans ses dimensions symboliques. Ainsi, en comparant les éléments constitutifs des institutions de lutte contre le décrochage scolaire au fil du temps (ex. : soutien aux élèves en difficulté, rôle de la communauté, soutien aux milieux défavorisés, etc.) à un moment ou à un autre, les instruments conceptuels de l'analyse néo-institutionnaliste permettront d'identifier les nuances, les reculs, les bonds en avant, les innovations ou les ruptures, la superposition ou la coexistence de divers dispositifs ou éléments symboliques et de mieux comprendre les règles ou contraintes institutionnelles qui guident ou influencent les possibilités de changement dans la politique de lutte contre le décrochage scolaire. Et ce, afin d'identifier, en dernière analyse, l'apport et l'ampleur véritables du Rapport Ménard (2009) et du plan d'action *L'école, j'y tiens!* dans ce continuum.

2.2.3 L'analyse post-structuraliste et l'étude des trajectoires

Pour Ball (1994; 2015), qui emprunte aux thèses foucaaldiennes, les politiques publiques d'éducation sont à la fois des *discourses*, des *texts* et des *trajectories*. En tant que *discourses*, les politiques constituent des cadres cognitifs, porteurs de sens, qui interprètent la réalité, ses problèmes et solutions, par un ensemble de représentations ou croyances, et contribuent à la construire socialement. En tant que *texts*, les politiques se présentent comme des outils normatifs, évolutifs, qui traduisent le sens donné à la réalité par les acteurs ou décideurs à un moment ou à un autre. Elles sont le fruit d'une médiation, ou d'une négociation et donc de compromis, entre multiples influences et intentions, tant dans leur élaboration que dans leur mise en œuvre. Ces textes sont nécessairement imparfaits et inachevés. Enfin, par la notion de *trajectories*, Ball veut illustrer comment les politiques sont le fruit et l'expression d'un

processus, d'un cheminement évolutif soumis à de multiples forces et facteurs contextuels et institutionnels, à la fois dynamiques et changeants, qui favorisent une redéfinition et une réinterprétation constantes des textes, de leurs idées, de leur application. Ces trajectoires s'étudient à travers divers contextes d'influence, de production, de pratique qui relèvent chacun d'une arène d'action qui lui est propre, tout en étant en interaction l'une avec l'autre. Ainsi, les politiques sont appelées à se transformer, à subir des mutations de sens, de forme, de déploiement, etc. Les politiques ne sont donc ni univoques, ni immuables et appartiennent finalement aux acteurs et aux individus, ainsi qu'à leur représentation de la réalité. En effet, les acteurs subissent et transforment les politiques, par leurs actions et représentations, à tous les échelons de leur élaboration ou de leur mise en œuvre (négociation de sens et interprétation).

Pour Ball, l'étude de trajectoire commande de s'intéresser de manière transversale à différents contextes, soit ceux de l'influence, de la production des textes, des pratiques, des résultats ou de la stratégie politique (Ball, 1994 : 51). Pour Maroy et *al.* (2016 : 3), cette étude doit nécessairement prendre en compte les caractéristiques de la réalité locale ou nationale des institutions et croyances, et peut donc également emprunter à l'analyse néo-institutionnaliste les concepts permettant d'étudier l'évolution des *texts* et des *discourses*.

2.2.4 L'étude des réseaux d'acteurs

Héritières de l'interactionnisme symbolique, les écoles et traditions d'analyse des politiques publiques et des processus de changement social présentées ci-dessus s'intéressent, chacune à des degrés et des angles variés, aux processus collectifs d'élaboration des idées ou des politiques issus des échanges symboliques ou des partages de ressources que des acteurs peuvent entretenir, de manière plus ou moins structurée et formelle, à travers diverses mises en réseau de leurs actions ou pratiques sociales. Rhodes (2008) note ainsi l'émergence de plusieurs approches d'analyse des réseaux d'acteurs (*Policy Networks Analysis*), lesquelles se structurent autour de conceptions et traditions théoriques différentes, mais ont en commun d'entendre dans cet enjeu empirique une certaine configuration des relations (formelles ou non) entre l'État et divers acteurs (gouvernementaux ou sociaux) réunis et structurés, par des liens d'interdépendance, autour de croyances et d'intérêts partagés dans l'élaboration et l'implantation de politiques publiques (Rhodes, 2008 : 2).

Il sera intéressant, partant, d'identifier quelques clés théoriques ou conceptuelles pour aborder l'étude de ces réseaux, de même que du rôle d'un certain type d'acteur, soit l'acteur philanthropique, dans le contexte d'élaboration de la politique québécoise de lutte contre le décrochage scolaire.

a) Réseaux d'acteurs et changements dans l'action publique

De manière générale, l'étude des réseaux s'intéresse donc « aux relations entre les groupes d'intérêt compris au sens large (associations professionnelles, firmes, syndicats, etc.) et l'État » (Thatcher, 2014 : 569), principalement dans le processus de *policy-making*, dès lors fragmenté en sous-systèmes caractérisés par des liens d'interdépendance plus ou moins lâches et une répartition des rôles et ressources plus ou moins structurée et stable dans le temps. Selon Thatcher (2014 : 570), diverses approches de l'étude des réseaux se sont succédé dans le temps, qui ont toutefois mis en évidence la fragmentation de l'action gouvernementale en sous-systèmes, les liens d'interdépendance entre les acteurs et la spécialisation des activités dans les processus d'élaboration des politiques. Thatcher note enfin le couplage entre l'étude des réseaux et des modèles d'analyse des politiques publiques, notamment celles issues de l'interactionnisme symbolique et qui dépassent les modèles fondés sur les intérêts et le choix rationnel des acteurs pour mettre l'accent sur les idées et les normes (Thatcher, 2014 : 573). Celles-ci contribuent notamment à interroger les interactions entre les secteurs d'activité et les acteurs publics et privés, ainsi que les dynamiques et la structure des rapports sociaux pouvant ou non prévaloir au sein des réseaux d'acteurs : comment les acteurs s'influencent-ils entre eux, influencent-ils le réseau, influencent-ils ou sont-ils influencés dans leurs rapports avec l'État ou les autorités décisionnelles; comment s'établissent les frontières et partages de rôles entre les réseaux et l'action publique; comment ces interactions conditionnent-elles les partages de ressources et les comportements des acteurs, etc. Pour Thatcher, ces travaux s'inscrivent directement dans la réflexion plus large de l'émergence de nouvelles formes et instruments d'action publique dans le sillage, notamment, de la gouvernance.

Dès lors, une dimension multinodale de l'action publique prend forme comme objet de recherche et d'analyse, qui s'exprime depuis quelques années à travers diverses approches et conceptions théoriques qui tendent à se préciser mais restent incomplètes

(Rhodes, 2008), pour étudier, notamment, les processus et changements qui s'opèrent dans les rapports entre la société civile et les autorités politiques, tant dans l'élaboration que la mise en œuvre des politiques publiques.

Pour aborder les processus de changement dans les politiques publiques, Sabatier (2014), avec le modèle de l'*Advocacy Coalition Framework* (ACF), propose une approche cognitiviste des réseaux d'acteurs qui, spécialistes ou acteurs privilégiés d'un secteur (ou sous-système de politique publique) – issus y compris de structures gouvernementales ou législatives –, s'unissent pour en modifier les règles et « traduire leurs croyances en une politique publique » (Sabatier, 2014 : 49). Cette union ou coalition est fondée sur la base de valeurs et croyances communément partagées, pivots de la structuration des rapports sociaux et du partage des ressources au sein du réseau. De plus, selon Sabatier, ces croyances normatives conditionnent pour beaucoup (par des « filtres de perception ») la représentation que les acteurs et la coalition entretiennent du monde et de leur capacité à le changer. Aussi classe-t-il ces croyances dans une structure tripartite pour expliquer les relations plus ou moins lâches qui peuvent favoriser ou non des changements, de telle sorte que les croyances relevant du *noyau central* (*deep core beliefs*), plus ancrées parce que directement liées aux valeurs fondamentales des individus, sont moins sujettes aux transformations que les croyances liées à une politique publique (relevant des enjeux d'un sous-système ou d'un secteur spécialisé) ou que les croyances secondaires (relevant de modalités, d'instruments ou de moyens spécifiques). Les coalitions se structurent dans des rapports, des modes de partage des ressources et le déploiement de stratégies qui favorisent le processus de *policy-making*. Elles peuvent être remises en cause par des changements externes qui créent un environnement défavorable ou déstructurant pour la coalition dominante et favorisent son remplacement, ou sa recherche (y incluant la négociation) d'un nouvel équilibre avec une ou des coalitions rivales, situation qui peut donc avoir pour effet un changement dans la politique publique qui concerne la cause ou le secteur.

Ainsi, par une approche cognitiviste des réseaux d'acteurs, Sabatier cherche à dépasser les modèles explicatifs fondés sur le postulat du choix rationnel, qui mettent l'emphase sur les dynamiques d'intérêts, point d'ancrage des tensions et luttes de pouvoirs entre acteurs, qu'il juge insuffisants pour aborder les dynamiques de réseaux (Surel, 2014). Ainsi, les politiques publiques résulteraient de conflits de causes, portées par des groupes d'acteurs

coalisés davantage autour d'une représentation du monde qu'ils partagent (ensemble d'idées, de valeurs, de cadres d'analyse de la société) que par une agglomération ponctuelle d'intérêts individuels. Muller abonde dans le même sens, en notant notamment qu'un référentiel est aussi porteur d'une composante identitaire sur laquelle s'articule « la vision qu'un groupe se donne de sa place et de son rôle dans la société » (Muller, 2014 : 561), ce qui nous incite à agencer le concept de référentiel – sous la forme du référentiel d'action collective (Muller, 2005 : 174) – avec le modèle d'ACF dans l'étude du réseau d'acteurs.

Pour sa part, Ball (2008), s'est intéressé aux dynamiques internes des réseaux d'acteurs, ainsi qu'à la nature et à la portée des rapports qui peuvent y prévaloir. Il constate que, plus qu'un désengagement ou la simple réduction de l'État, la vitalité des réseaux démontre une reconfiguration des ressources et partages de pouvoir entre les diverses formes et institutions sociales. Dès lors, l'action publique recouvre une dimension multinodale, qui suppose des rôles et des spécialisations (*transactors*, catalyseurs, porteurs de discours, porteurs de « capital entrepreneurial », médiateurs, entremetteurs, etc.), et donc une nouvelle régulation des rapports sociaux au sein ou autour des réseaux d'acteurs investis dans l'action publique. Ball constate que l'étendue et les stratégies de mise en action des réseaux d'acteurs met en jeu d'importants flux d'influence et d'individus, ce qui contribue à rendre de plus en plus floues les frontières de pouvoir et de ressources entre l'action publique et l'action privée, qui paraissent de plus en plus couplées ou intégrées l'une à l'autre à travers les espaces de gouvernance créés. Et ce, d'autant plus que les acteurs philanthropiques, de plus en plus investis dans ces réseaux et présents dans ces flux, sont eux-mêmes porteurs de cette confusion entre action privée et publique, puisqu'ils participent de plus en plus à la prestation, totale ou partielle, de services relevant traditionnellement de la responsabilité publique. Enfin, Ball constate que l'organisation et la configuration de ces nouveaux réseaux de gouvernance favorise la diffusion et l'emprise de la logique entrepreneuriale dans la gestion des affaires sociales, et donc le changement de pratiques et de modes d'action des institutions publiques. Selon lui, la mise en place de cette « nouvelle architecture de régulation » témoigne et participe de l'avènement d'un État post-moderne (Ball, 2008 : 761).

En somme, la contribution de Ball à l'analyse des modes opératoires et de la division nodale du travail qui peuvent caractériser les réseaux d'acteurs apparaît pertinente pour compléter l'approche cognitive de l'ACF et l'étude des changements de politique publique.

b) Réseaux d'acteurs et entrepreneurs philanthropiques

Ainsi, l'action concertée réunissant des acteurs privés ou non-gouvernementaux dans des coalitions ponctuelles ou durables ayant notamment pour fonction d'influencer les politiques publiques, et le passage conséquent du gouvernement à la gouvernance sont observés et étudiés dans plusieurs pays. De même, la littérature fait état de la présence et du rôle grandissants, souvent au sein de ces réseaux d'acteurs (Ball, 2008), d'un type particulier d'acteur très influent que Resnik (2013) nomme l'*entrepreneur philanthropique*. Elle tire notamment de son analyse la distinction entre deux types d'acteurs philanthropiques : « [Les] entrepreneurs philanthropiques non seulement consacrent beaucoup d'argent à une cause, comme les philanthropes traditionnels, mais encore s'impliquent directement dans cette cause, en tant qu'entrepreneurs » (Resnik, 2013 : 54). Ainsi entendu, le *philanthrope traditionnel*, en soutenant une cause par la mobilisation de ses ressources financières sans plus d'engagement ni attente en retour, renvoie en somme à une fonction de mécénat ou de charité. *A contrario*, d'après Gordon et al. (2016 : 334) les entrepreneurs philanthropiques (*entrepreneurial philanthropists*), quant à eux « *do not view philanthropy simply as giving away their personal funds. Rather, they view philanthropy as a mechanism to invest excess wealth to orchestrate social change on a large scale through application of their business know-how. They aim for measurable social returns on investment.* » Pour leur part, Harvey et al. définissent la philanthropie entrepreneuriale (*entrepreneurial philanthropy*) comme la poursuite, sur une base pécuniairement désintéressée (*not-for-profit basis*) de grandes visées sociales (*big social objectives*) à travers l'investissement actif de leurs ressources économiques, culturelles, sociales et symboliques (Harvey et al., 2011 : 428). Ainsi entendu, l'*entrepreneur philanthropique*, entend non seulement mobiliser de l'argent dans une démarche d'investissement (lié à des attentes), mais aussi investir son temps, son expérience et ses connaissances pour s'engager directement dans cette cause, et en devenir un *entrepreneur* ou un *agent de changement*, c'est-à-dire mener des projets et des jeux d'influence en vue

d'atteindre des objectifs qui répondent à une conception de cette cause, ce qui nécessite la mobilisation de réseaux d'acteurs extra-organisationnels (extra-corporate networks) et intersectoriels (Gordon et *al.*, 2015).

Certains auteurs constatent, sous une forme ou une autre, cette distinction entre catégories d'acteurs philanthropiques et ses impacts sur l'organisation des causes sociales (Pineault, 1997; Draperi, 2010; Lesemann, 2011; Ducharme & Lesemann, 2011; Ducharme, 2012). Depuis la fin du XX^e siècle, ils observent l'émergence d'une *venture philanthropy*, d'une *new philanthropy* ou d'une *entrepreneurial philanthropy*, associées à l'apparition de nouvelles fondations dans le sillage des bulles technologiques des années 1980 et 1990 (telles que Bill & Melinda Gates aux États-Unis ou Lucie et André Chagnon au Québec). Les organisations qui relèvent de cette « nouvelle philanthropie » se caractérisent par leur volonté affirmée de transformation sociale, par la mise en place de nouveaux modes de gouvernance et de régulation du social inspirés des pratiques managériales, mais aussi par la création de nouveaux rapports d'influence et de partage des responsabilités avec l'État, dont l'action est jugée peu efficace dans le champ social et celui des services publics (Lesemann, 2011; Ducharme & Lesemann, 2011; Ducharme, 2012). Étudiant la genèse d'une réforme managériale de l'éducation dans les années qui ont suivi le rapport de la Commission Dovrat en Israël en 2004, Resnik (2013) note que la montée en force d'un discours managérial dans les institutions valorise et favorise le « savoir managérial pratique » dont ce type d'acteurs philanthropiques peuvent être détenteurs et porteurs, leur accordant ainsi une légitimité et une portée qui leur ouvrent les portes de l'action sociale et de l'influence au sein des espaces de gouvernance, par lesquels ils contribuent en retour à renforcer le discours managérial au sein des institutions.

Cette nouvelle philanthropie témoignerait également d'une certaine conception des rapports sociaux, empreinte de valeurs néolibérales et d'une « volonté d'instaurer un nouveau régime d'organisation des services publics directement articulé sur une culture de marché » (Lesemann, 2011 : 94). Par ailleurs, l'émergence de ce type de philanthropie serait corollaire à la dérégulation des marchés ou à la mise en place d'une économie moins coordonnée et plus libérale (Fontan et *al.*, 2011; Lesemann, 2011), ou encore dans le contexte de la crise de l'État-Providence et de la communautarisation des politiques

sociales (Pineault, 1997). Pour ces diverses raisons, certains auteurs voient l'avènement d'un *philanthrocapitalisme* (Bishop & Green, 2008).

En résumé, le cadre théorique et conceptuel convoqué ici accorde une large place au rapport symbolique et aux schèmes cognitifs intervenant dans la conception des problématiques sociales et l'élaboration, notamment, des politiques publiques chargées d'y répondre, elles-mêmes abordées comme des construits sociaux. Dès lors, l'approche théorique retenue, dans le respect de ses nuances et variantes épistémologiques, appelle à concevoir la politique à l'étude et sa genèse en particulier non pas comme un fait en soi, résultant d'une séquence logique, normée et prévisible (comme le voudrait l'approche dite séquentielle ou fonctionnaliste des politiques publiques), mais plutôt comme le fruit d'un processus d'interactions entre acteurs indépendants les uns des autres, et aux intérêts aussi variés que distincts. Leurs interactions peuvent alors être abordées et étudiées comme des transactions d'idées et de représentations (enjeux cognitifs), issues d'un certain nombre de cadres de référence (schèmes généraux d'interprétation de la réalité) par lesquels ils conçoivent la nature et la signification des problèmes auxquels ils sont confrontés et rationalisent le champ des actions à poser pour les solutionner. En ce sens, ce cadre théorique invite à concevoir la politique territorialisée de prévention et de lutte contre le décrochage scolaire et ses enjeux comme autant de résultats d'un processus qui suppose la configuration de diverses et complexes mises en dialogue d'acteurs entre eux et avec leurs représentations symboliques propres. Celles-ci, par ailleurs, évoluent et s'expriment dans un contexte institutionnel qui, à la fois les contraint et les influence tout autant qu'ils tentent de l'influencer et de le transformer. Cela appelle ainsi à prendre en compte trois dimensions dans notre démarche, soit : 1) l'héritage et l'évolution des institutions en place (ici, les politiques et conceptions institutionnelles préexistantes), 2) la configuration et le rapport cognitif des divers acteurs au problème du décrochage scolaire et à l'action publique en la matière et, enfin, 3) l'interaction entre ces deux premières dimensions dans la genèse d'une nouvelle orientation de l'action publique et d'une forme d'action collective pour la mettre à l'agenda. Ces prémices théoriques préfigurent ainsi les objectifs et questions spécifiques de la recherche à conduire.

3.4 Objectifs et questions spécifiques de recherche

La revue de la littérature sur les concepts et dimensions qui délimitent le problème du décrochage scolaire, la recension des principaux modèles théoriques qui prévalent dans l'intervention, et l'état des lieux concernant les tendances des politiques publiques de lutte contre les inégalités scolaires nous permettent de circonscrire le problème de recherche et d'en identifier plus précisément les contours. Ainsi, il ressort que le modèle d'intervention communautaire mis de l'avant par le plan d'action gouvernemental *L'école, j'y tiens!* (MELS, 2009), fortement couplé à une conception de la réussite éducative globale et à une conception territoriale des enjeux de scolarisation, puisse apparaître en rupture avec les tendances historiques des politiques publiques de lutte contre les inégalités scolaires, comme le suggèrent Doray et *al.* (2011) et Debousseul (2014), notamment quant à la manière d'organiser l'action, dans un partage de responsabilités inédit entre l'État et les réseaux socio-communautaires. Dans ce contexte, notre démarche empirique s'appuiera largement sur les outils théoriques et conceptuels des modèles d'analyse cognitive, néo-institutionnaliste et post-structuraliste des politiques publiques, pour étudier la genèse de cette politique en tentant de répondre à trois principales questions ou trois principaux objectifs de recherche, de manière à approfondir la connaissance scientifique sur cet objet spécifique de recherche.

D'abord, un premier objectif consistera à comprendre et analyser de manière critique la *trajectoire* de l'approche communautaire (aussi dite partenariale, territoriale ou socio-institutionnelle) dans la politique de prévention et de lutte contre le décrochage scolaire. Ici, il s'agira de cerner, à travers l'évolution de l'action publique déclarée en matière de prévention ou de lutte contre le décrochage scolaire (ou en matière de persévérance scolaire et de soutien à la réussite éducative), les points d'inflexion qui ont favorisé ou défavorisé l'émergence de l'approche communautaire comme mode d'action publique et mené à son intégration dans la politique ministérielle *L'école, j'y tiens!*. À cette fin, les notions de référentiel d'action publique (Muller, 2000, 2005, 2014), l'étude de récits de politique publique (Radaelli, 2000, 2014) et les instruments d'analyse cognitive nous aideront à étudier l'évolution cognitive de la politique de lutte contre le décrochage, plus particulièrement pour comprendre l'évolution de la conception (définition et enjeux; passage de l'échec scolaire à la réussite éducative, etc.), de la problématisation et des solutions au décrochage, des arguments mobilisés et même des « approches d'intervention ». Aussi, la notion de trajectoire et les concepts du processus néo-institutionnalistes de changement

institutionnels (sédimentation, hybridations, etc.) nous aideront à identifier les passages d'une étape à une autre, les points d'inflexion, les nuances qui permettent de distinguer l'évolution de la politique et ses liens avec les changements cognitifs identifiables, les bonds en avant, les retours en arrière, les ancrages, les emprunts, les dépendances au sentier, de même que les phénomènes de bricolage institutionnel, de sédimentation ou d'hybridation, par exemple.

Ensuite, un second objectif consistera à décrire plus précisément les fondements, jalons et modes d'intervention et d'action publique proposés par cette politique territorialisée et à déterminer si elle opère, et dans quelle mesure, un changement de *référentiel d'action publique* en matière de lutte contre le décrochage scolaire. Pour ce faire, les principes du référentiel (Muller, 2000, 2005, 2014) et du récit de politique publique (Radaelli, 2000, 2014) nous permettront d'examiner les *histoires causales* (conception des enjeux, des problèmes et des solutions à privilégier) mobilisées par les acteurs et au sein des politiques, et qui ont favorisé l'intégration de l'approche communautaire ou partenariale au Rapport Ménard (2009) puis à la politique gouvernementale. Plus descriptif, ce second objectif s'appuiera sur le premier au moment de l'analyse en proposant notamment des comparaisons de fond avec les autres modalités du plan d'action ministériel *L'école, j'y tiens!* mais aussi avec les principaux modes d'intervention publique mis de l'avant auparavant en matière de prévention et de lutte contre le décrochage scolaire, pour déterminer quelles sont la nature et la portée des éléments de rupture ou de continuité observés. Cette analyse sera aussi attentive à retracer les sédimentations, les hybridations, voire les tensions entre divers modes d'intervention proposés au fil du temps.

Enfin, un troisième objectif de recherche consistera à identifier et caractériser les réseaux d'action publique, qui ont porté l'approche communautaire. Il s'agira de spécifier les caractéristiques (sociales, institutionnelles, politiques notamment) des acteurs qui les composent, leurs rôles et leurs relations dans la construction de cette politique – et particulièrement dans l'intégration à cette dernière de l'approche communautaire –, ainsi que leurs rapports à l'État et à son rôle en matière de prévention et de lutte contre le décrochage scolaire. Ce dernier objectif, en s'intéressant aux différents acteurs engagés dans la genèse de cette politique et à leurs interrelations, pourrait éclairer de manière originale la problématique générale de recherche. On se demandera en particulier si ce réseau d'acteurs peut être considéré comme une « coalition de cause » (Sabatier, 2014) et quel rôle en particulier ont pu y jouer les « entrepreneurs philanthropiques » ainsi que vis-à-vis des responsabilités de l'État.

CHAPITRE 3

Le cadre méthodologique

La problématique de recherche générale et ses objectifs spécifiques, mobilisant des concepts précis pour un objet de recherche original, commandent une réflexion épistémologique et méthodologique pour définir un dispositif de recherche approprié et réaliste, susceptible de nous permettre de mener à bien notre démarche et de trouver les réponses désirées et pertinentes aux questions posées jusqu'ici. Ce chapitre présentera le devis de recherche privilégié, puis abordera les dispositifs de collecte et d'analyse des données, ainsi que quelques aspects éthiques de la démarche envisagée.

3.1 Le devis de recherche retenu

Le présent projet de recherche vise à décrire et à comprendre un phénomène et des enjeux relativement nouveaux dans le domaine de l'éducation, intégrés dans le plan d'action ministériel de prévention et de lutte contre le décrochage scolaire *L'école, j'y tiens!* (MELS, 2009). Le cadre théorique et conceptuel mobilisé à ces fins, ainsi que les objectifs de recherche, invitent à aborder l'élaboration (genèse) de cette politique comme le fruit d'une construction de sens impliquant divers acteurs et institutions, leurs interactions dans le temps et l'espace, et la signification qu'ils accordent à cette démarche, à ses tenants et aboutissants.

Telle que posée, la problématique définit en effet des objets de recherche inscrits au cœur des dynamiques sociales que sont les conceptions mêmes du problème du décrochage scolaire et ses enjeux, de l'action publique en générale et à mener pour y répondre spécifiquement et des interactions ou relations sociales qui ont caractérisé la genèse ou la construction de cette action dans le temps et l'espace. Il s'agit alors d'aborder un enjeu social au carrefour de conceptions et représentations humaines, avec ses limites et possibilités aux frontières des subjectivités de décideurs et d'acteurs, qui s'articulent dans des dynamiques complexes et emplies de filtres très personnels ou d'intérêts qu'il faut révéler, investiguer, situer dans une perspective, peut-être, de changement social. À tout le moins s'agit-il de révéler ou décrire une pratique ou une construction sociale pour la soumettre au débat public, scientifique, sectoriel aux fins de la critiquer, l'enrichir, la questionner, l'ajuster, la confronter à d'autres logiques ou pratiques. Cela renvoie à une certaine

conception de la réalité et de ses composantes, soit un univers d'actions possibles, qui mobilise et influence des acteurs (Laperrière, 1997 : 311-312). En somme, c'est d'abord parce qu'il relève d'un ensemble de subjectivités ancrées dans l'action et engagées dans un processus de construction sociale qu'un tel sujet de recherche appelle une posture épistémologique interprétative et un dispositif méthodologique et d'investigation qualitatif. Ainsi posée, par ailleurs, la démarche à privilégier doit puiser dans l'héritage de l'interactionnisme symbolique, défini par Mead et Blumer, qui met l'emphase sur le sens accordé par les individus et les groupes aux gestes et actions, discours ou échanges symboliques, comme fondements de leur construction et de leur représentation de la réalité (Anadón, 2006; Fortin, 2010 ; Lacaze, 2013).

En ce sens, c'est sur l'approche de la théorisation ancrée (Laperrière, 1997 : 309-340; Fortin, 2010 : 277-279) que nous fonderons notre démarche méthodologique et analytique. D'après Laperrière (1997), cette approche définie par Glaser et Strauss dans les années 1960, héritière de l'interactionnisme symbolique, place l'acteur social au centre de la narration de la réalité, qui constitue la source première d'étude. En effet, le monde social étant le fruit d'une construction par les acteurs sociaux (par interaction, interprétations, symboles, etc.), on ne peut, selon Laperrière, le comprendre simplement par des concepts ou hypothèses prédéfinis, mais plutôt par des observations *in situ*, ancrées au à la réalité, au vécu des acteurs. Dès lors, la démarche d'investigation doit être « enracinée dans la réalité empirique » pour en mettre au jour les structures (Laperrière, 1997 : 309). Elle doit donc essentiellement se tourner vers l'élaboration de « théories enracinées dans des phénomènes sociaux » (Fortin, 2010 : 35), c'est-à-dire dépasser l'étape des conjectures ou des hypothèses et la seule visée descriptive, afin de proposer des structures explicatives cohérentes de ces phénomènes sociaux à partir des représentations et significations que leur accordent les acteurs tels qu'ils les vivent.

Les auteurs soulignent la « double fonction » de l'approche de théorisation ancrée, qui relève à la fois d'une approche de recherche ou d'une conception de la démarche d'investigation, et à la fois d'une méthode d'analyse des données qui renvoie à la finalité de la théorisation. En tant que démarche d'investigation, cette approche met l'emphase sur les représentations symboliques, les significations accordées aux situations par les acteurs, et vise à recueillir des données qualitatives tirées de l'expérience terrain, du vécu des acteurs, qu'elle puise principalement dans des entretiens et des analyses de contenu (ex. : documentaires) (Laperrière, 1997 ; Fortin, 2010 : 257-259). En tant que méthode d'analyse des données, l'approche de théorisation ancrée s'inspire de l'induction

analytique et opère, par une méthode d'analyse dite de « comparaison constante », un processus de catégorisation et de réduction visant le regroupement et l'émergence des principaux concepts et catégories cognitives sur lesquels s'appuiera l'articulation de la théorie explicative (Laperrière, 1997; Fortin, 2010 : 472-474). Cette recherche de cohérence d'ensemble a ses exigences propres, et appelle une posture analytique inductive qui force à extraire du matériau bien plus que des descriptions (Laperrière, 1997 : 312-313), en concevant des regroupements d'idées ou de sens et en dégagant des structures ou liens autrement moins évidents. C'est notamment pourquoi – et c'est, d'après Laperrière (1997 : 312), le point central de la théorisation ancrée –, les démarches de cueillette et d'analyse des données doivent être menées de manière concomitante et itérative, favorisant les comparaisons et renvois entre les entretiens et les sources documentaires pour générer de nouvelles questions ou enrichir certaines pistes d'analyse. De même, le processus d'élaboration théorique mobilise également en trame de fond un dialogue continu avec le cadre conceptuel et la recension des écrits.

Ainsi, dans la mesure où, relativement nouveau dans le champ des politiques publiques d'éducation, notre objet de recherche (la politique territorialisée ou communautaire de lutte contre le décrochage, relations entre les pouvoirs publics et un nouveau réseau d'acteurs) commande à la fois une définition et une description plus approfondies, mais également une théorisation (interprétation théorique à l'aide d'une analyse inductive) dans le contexte évoqué d'un changement de paradigme de l'action publique, ou de manière d'aborder la problématique sociale du décrochage scolaire. À cette fin, notre démarche consistera à recueillir des données qualitatives puis à les analyser de manière critique pour en extraire une compréhension globale et critique de notre objet de recherche. Extraites de discours institutionnels (documents) ou d'acteurs (témoignages), ces données porteront sur les dynamiques, motivations et représentations symboliques qui ont marqué la genèse de la politique gouvernementale à l'étude et, ultimement, d'en dégager une théorie explicative.

Le présent chapitre vise à préciser les critères de sélection des sources d'informations nécessaires à la réalisation de notre démarche de recherche, de même qu'à identifier les instruments à élaborer et les modalités à observer pour collecter ces informations. Enfin, y seront également abordées les stratégies d'analyse privilégiées pour le traitement de ces informations ainsi que les considérations éthiques et les diverses limites anticipées dans notre démarche. En fin

de chapitre, un tableau de cohérence présente, de manière synthétique, les grandes lignes de ce projet de démarche empirique.

3.2 Les sources, les instruments et la collecte des informations

Chacun des objectifs spécifiques formulés dans le chapitre précédent porte sur un volet complémentaire de notre problématique de recherche mais diffère quant à ses enjeux et ramifications empiriques. Cela appelle des dispositifs méthodologiques propres à répondre à chacun des objectifs, qui pourront par ailleurs se combiner les uns aux autres dans un dessein commun. À cette fin, deux principales sources d'informations, complémentaires l'une à l'autre, seront mobilisées : les documents primaires et les témoignages d'acteurs.

Pour extraire de ces sources les données qualitatives pertinentes pour notre projet de recherche, nous recourrons à des instruments et dispositifs de collecte originaux, que nous concevrons en tenant compte des objectifs et du contexte de recherche, de la recension des écrits et du cadre conceptuel développés dans les précédents chapitres. Liés aux sources d'informations identifiées, ces instruments se compléteront et s'alimenteront mutuellement, de telle sorte que l'un soutiendra la collecte (puis l'analyse) des données de l'autre, et inversement. En ce sens, nous escomptons qu'ils servent d'appui à la triangulation de nos données, nécessaire pour asseoir notre stratégie empirique sur des fondements crédibles et fiables.

3.2.1 Documents primaires et analyse documentaire

Plusieurs types de documents primaires permettront d'alimenter nos travaux en fonction de nos divers objectifs de recherche.

D'abord, nous rassemblerons les documents de politiques publiques qui, depuis les années 1980, permettent aux gouvernements de définir et préciser les tenants et aboutissants (problème, enjeux, priorités d'action ou de solution) de leur politique d'éducation (politiques ou stratégies gouvernementales, rapports officiels, énoncés de politique ou autres instruments de gouvernance). Nous pourrions notamment y déceler les informations brutes requises pour étudier la trajectoire des politiques de prévention et de lutte contre le décrochage ainsi que l'émergence et les caractéristiques de l'approche communautaire ou territoriale. Comme certains auteurs (Lessard et *al.*, 2000; Doray et *al.*, 2011) font du plan d'action *Chacun ses devoirs* (MEQ, 1992), le point de départ de l'engagement gouvernemental dans la lutte contre

le décrochage scolaire, nous amorcerons l'analyse de la trajectoire de la politique gouvernementale au début des années 1980 pour bien identifier au fil du temps les diverses variations intervenues dans l'action publique et leurs enjeux (ex. : rôle des communautés ; relations entre ministère, école, commission scolaire et communauté ; mouvements de centralisation, décentralisation et déconcentration, etc.). Aussi, faut-il le rappeler, l'étude de la trajectoire et du modèle d'action publique développé par la politique gouvernementale de 2009 exige de s'intéresser à l'expérience développée au Saguenay-Lac-St-Jean par le CRÉPAS depuis 1996, et d'ajouter à notre corpus les documents primaires s'y référant.

Ensuite, les publications officielles (outils descriptifs, mémoires, avis, bulletins, etc.) des acteurs, institutions ou groupes non-gouvernementaux impliqués dans la genèse de la politique, nous permettront de constituer un corpus important pour l'étude des construits cognitifs, de la définition des problèmes, enjeux et solutions mobilisés par ces acteurs, groupes ou institutions. Et, de ce fait, d'alimenter nos travaux relatifs aux deux derniers objectifs de recherche. Par exemple, les publications pertinentes du Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec et ses composantes, du CRÉPAS, de la Fondation Lucie et André Chagnon (FLAC) et de certaines instances régionales de concertation (IRC) qui ont contribué à l'élaboration de la politique gouvernementale à l'étude, de même que, notamment, des actes ou documents des premières Journées interrégionales sur la persévérance et la réussite scolaires, où de nombreux groupes et acteurs se sont réunis en amont de l'adoption du plan d'action *L'école, j'y tiens!*, peuvent constituer des sources pertinentes d'information.

Ainsi, la collecte puis l'analyse documentaires permettront de rassembler un corpus important de documents et d'informations. Pour bien y identifier et en classer les informations pertinentes, nous recourrons à une grille d'analyse cohérente avec notre cadre de recherche. Une seule et même grille d'analyse nous permettra de couvrir l'ensemble des objectifs de recherche, puisqu'ils sont complémentaires. D'ailleurs, certains des documents (ex. : le rapport Ménard) auront l'avantage de répondre à plusieurs, voire à chacun d'eux de manière significative. Deux principaux modes d'identification et de classement alimenteront cette grille d'analyse. D'abord, des mots-clés faciliteront le repérage des informations relatives à un certain nombre de concepts-clés identifiés dans l'état de la question et qui constituent autant de dimensions ou d'enjeux de notre objet de recherche (ex. : concertation/partenariat, communauté, territoire, décrochage/réussite éducative/persévérance scolaire, etc.). D'autre

part, des catégories découlant de nos objectifs spécifiques – et figurant comme autant de manières d'interroger les documents consultés – permettront de classer ces informations, destinées à alimenter par la suite tant l'analyse descriptive que cognitive (ex. : conception du décrochage scolaire, des élèves à risque; unité spatiale et mode organisationnel de l'intervention; organisation du territoire; structure des partenariats; rapports entre l'école, la commission scolaire ou le ministère, etc.). À partir de cette grille, des fiches de lecture pourraient être élaborées pour consigner les données pertinentes à chaque document. Cependant, compte tenu du volume anticipé d'un tel corpus documentaire, nous estimons approprié de recourir à un logiciel de traitement des contenus (codage) pour répertorier, classer puis catégoriser plus efficacement les informations recueillies (ex. : NVivo), ce qui en faciliterait par ailleurs la comparaison et l'analyse par la suite.

Enfin, nous veillerons à intégrer à notre grille d'analyse une appréciation critique des sources documentaires étudiées, laquelle, en s'intéressant notamment à leur contexte de production, pourrait également éclairer l'analyse de trajectoire de la politique, l'examen des référentiels d'action publique, de même que l'étude des réseaux d'acteurs. Cet examen critique s'appuiera notamment sur les « cinq questions » soulevées par Van der Maren (1996 : 303-304) pour évaluer la signification d'un document, et qui s'intéressent au point de vue de l'auteur, de même qu'à l'objectivité, la sincérité, la cohérence et la clarté du témoignage.

3.2.2 Témoignages d'acteurs et entrevues individuelles semi-dirigées

En tant que méthode de recherche qualitative s'appuyant sur les fondements épistémologiques de l'interactionnisme symbolique, l'approche de théorisation ancrée privilégie l'entretien individuel comme moyen d'accéder au sens que les acteurs d'une pratique sociale accordent à la réalité, fruit de leurs interactions sociales (Laperrière, 1997; Fortin, 2010; Lacaze, 2013). En effet, l'entretien individuel donne directement accès aux représentations des acteurs et à leur construction cognitive d'une situation, d'un enjeu, d'un fait, tout en renseignant sur ces derniers (Van der Maren, 1996 : 312-316; Poupart, 1997 : 173-185). Ainsi, dans le cadre de notre projet de recherche, le témoignage d'acteurs représentatifs et significatifs du processus qui a mené à la promulgation puis à la mise en œuvre de la politique territorialisée ou communautaire de lutte contre le décrochage scolaire constituera une précieuse source d'informations pour approfondir notre compréhension de cette dernière. De plus, et surtout, il

nous renseignera certainement davantage que les documents primaires sur la construction ou non d'un réseau d'acteurs engagés dans un but commun et, le cas échéant, sur la nature de leurs interactions, relations ou transactions, à la fois entre eux ainsi qu'avec les autorités gouvernementales ou scolaires, dans la genèse de cette politique.

Ainsi, une fois que des recherches préliminaires (appuyées notamment sur l'analyse documentaire) nous auront permis de bien identifier les groupes et acteurs qui sont intervenus et se sont agrégés à divers moments du processus d'élaboration de la politique, nous pourrions identifier un échantillon de représentants auprès desquels nous solliciterons des entrevues individuelles. Idéalement constitué selon un mode d'échantillonnage par choix raisonné (Van der Maren, 1996 : 320-322; Fortin, 2010 : 240-241), cet échantillon devra respecter la diversité des types de groupes ou d'acteurs engagés dans la genèse de la politique selon le milieu ou le caractère fortement significatif de leur implication (milieu d'affaires, milieu universitaire, milieu communautaire, milieu scolaire, etc.). Ainsi, nous pensons atteindre la saturation empirique avec un maximum d'une douzaine de participants ($n = 12$). Nous pouvons cependant anticiper que, dans certains cas, l'accessibilité (géographique, statut social, etc.), la disponibilité ou la « traçabilité » (compte tenu du temps écoulé depuis l'objet étudié, et de l'évolution des groupes ou individus depuis lors) des personnes ciblées pourraient constituer des contraintes importantes à la réalisation de ces entretiens. En ce sens, notre stratégie d'échantillonnage pourrait évoluer par réseau (boule de neige), dans la mesure où les sollicitations ou entretiens menés auprès de certaines personnes pourraient faciliter l'accès à d'autres, membres ou non du ou des réseaux que nous cherchons à étudier. Cela nous invite à amorcer les démarches d'identification et de sollicitation des acteurs bien à l'avance des entretiens eux-mêmes, ainsi qu'à puiser dans une liste d'acteurs à cibler plus large que l'échantillon souhaité, liste que le Rapport Ménard (2008 : 7, 61-62) permet d'élaborer de manière précise (voir Annexe IV).

Pour recueillir le témoignage des acteurs ou représentants des groupes ciblés, nous convierons donc chacun d'eux à une entrevue individuelle semi-dirigée, d'une durée approximative d'une (1) heure ou, tout au plus, une heure et demi, de manière à respecter également l'emploi du temps de certaines personnes, que l'on peut présumer chargé compte tenu de leurs responsabilités et fonctions. Pour préparer et mener ces entrevues, nous veillerons à observer une procédure inspirée de certains principes méthodologiques et opératoires, tirés de la littérature. À cet égard, Van der Maren (1996 : 312-316) souligne les « conditions

préalables » (s'entraîner aux techniques d'entrevue, sélectionner le terrain et les informateurs, se familiariser avec le milieu) et recommande certaines « attitudes » (*i.e.* : respecter le rythme de l'informateur) à respecter pour favoriser la pertinence du matériau recueilli en entrevue. Plus précis, Poupart (1997 : 185-192) regroupe en quatre catégories les principes qui permettent de « reproduire les conditions d'une relation de familiarité et de complicité entre les personnes » (Poupart, 1997 : 186), laquelle faciliterait la conduite d'un entretien individuel et favoriserait l'expression d'un témoignage riche, authentique et signifiant : obtenir la collaboration de la personne interviewée; la mettre à l'aise en recourant à des « éléments de mise en scène » ; gagner sa confiance ; l'amener à prendre l'initiative du récit et à s'engager dans son témoignage.

Pour soutenir la conduite de ces entrevues sur le fond, nous élaborerons un guide d'entretien (Fortin, 2010 : 432), fidèle aux objectifs spécifiques et aux thématiques de recherche (catégories, mots-clés, sous-questions, etc.) définis jusqu'à présent. Ce guide d'entretien sera structuré dans un ordre cohérent, en proposant des questions ouvertes et des questions de relance, organisées autant que possible dans une séquence logique et uniforme pour l'ensemble des acteurs. La portée des entretiens est multiple, puisqu'auprès d'acteurs clés du processus ils nous permettront de recueillir des informations de première main sur la genèse de la politique (construction de la politique, conception du problème du décrochage et des limites des politiques antérieures, etc.), la description des dispositifs mis en place (importance des solutions nouvelles, relations entre acteurs, etc.) et de déterminer les dynamiques et logiques d'acteurs préexistantes à l'adoption de la politique. Ainsi, les questions et catégories du guide d'entretien seront surtout destinées à recueillir des informations visant à soutenir l'analyse cognitive du discours (récits politiques) des acteurs principaux de la genèse de la politique, mais permettront aussi de valider, confirmer ou infirmer certaines des informations obtenues à l'aide de l'analyse documentaire. Par ailleurs, ce guide d'entretien sera mis à l'épreuve, aux fins de validation, auprès d'une ou deux personnes, volontaires et extérieures à notre corpus mais, si possible, liées à l'objet de recherche (ex. : représentants de groupes engagés dans une IRC non ciblée). Enfin, le guide d'entretien pourra être revisité et amélioré à la lumière des nouvelles informations ou interrogations apparaissant au fil des entrevues réalisées ou de la démarche empirique en général.

3.3 Les stratégies d'analyse des données

Les dispositifs que nous allons mettre en place pour la collecte des données, tant par la recherche et l'analyse documentaire que par les entrevues individuelles semi-dirigées, vont générer un volume appréciable d'informations à traiter. Certes, les outils décrits précédemment – grille d'analyse ou stratégie de codage pour l'analyse documentaire et guide d'entretien pour les entrevues semi-dirigées – prévoient déjà une sélection et un classement préliminaires des informations à l'aide de mots clés, de thèmes ou questions générales ou plus précises. Cependant, les informations qui s'en dégageront dans un premier temps devront par la suite faire l'objet d'un traitement interprétatif plus approfondi, qui visera à en apprécier la valeur en les confrontant et en les comparant, notamment, les unes avec les autres, mais aussi à la lumière de la recension des écrits scientifiques et du cadre théorique.

Ainsi, nous comptons aborder l'analyse des données grâce à une stratégie générale, reposant sur trois opérations.

3.3.1 Stratégie d'analyse générale

Puisque les informations que nous recueillerons seront strictement de nature qualitative, et parce que nos outils de collecte reposeront sur des grilles structurées autour de mots-clés, d'interrogations particulières ou de thématiques (catégories), notre stratégie d'analyse reposera principalement sur un raisonnement inductif et itératif, conformément à la démarche de théorisation ancrée. Les informations colligées et classées donneront ainsi lieu à des comparaisons, des regroupements d'idées, des interprétations qui auront pour objectif principal d'en dégager le sens et les lignes de cohérence (éléments de convergence, de divergence, nuances, contradictions ou oppositions, continuité ou rupture, etc.) pour soutenir l'élaboration d'une compréhension globale du phénomène au regard de nos objectifs de recherche. De la sorte, nous serons en mesure de dégager des trames narratives ou discursives qui permettront d'exercer un premier regard d'ensemble critique sur le matériau collecté. Le recours à un logiciel (ex. : NVivo, QDA Miner), si possible, et à une stratégie de codage facilitera ce travail de mise en relation des informations recueillies.

3.3.2 Analyse en trois temps

De manière générale, cette méthode d'analyse sera essentiellement la même pour traiter les informations recueillies à l'aide de nos deux dispositifs. Toutefois, la nature de l'interprétation à laquelle notre analyse doit donner lieu diffère selon les objectifs de recherche. Ainsi, le traitement des informations devra également être mené de telle sorte qu'il puisse favoriser l'émergence d'une interprétation du même matériau adaptée à chaque objectif. C'est pourquoi, nous aborderons l'analyse en trois « opérations », sans toutefois que cela n'implique dans notre esprit une approche séquentielle stricte ni hermétique.

Ainsi, dans un premier temps, l'analyse documentaire nous permettra de porter un regard plus précis sur les informations relevant de la trajectoire de la politique, en comparant les principaux enjeux (conception du problème, propositions de solutions, modes organisationnels et opératoires, etc.) des politiques de lutte contre le décrochage dans le temps et en y décelant la présence, l'absence, les prémices ou les conditions d'émergence (totales ou partielles) de la politique territorialisée à l'étude. Cela nous aidera à mieux situer le contexte historique et politique de la genèse de cette dernière et, par la voie de la comparaison entre les politiques successives, à apprécier jusqu'à quel point et dans quelle mesure elle représente un virage, une nouveauté, voire un changement de paradigme. De même, cette analyse documentaire permettra d'isoler puis de mettre en relation les informations relatives aux tenants et aboutissants de cette politique elle-même (enjeux, priorités, conception du problème et des solutions, conception des rôles des différents acteurs, conception du territoire, etc.).

Dans un second temps, l'analyse des informations colligées à l'aide des entretiens individuels nous permettra d'interpréter les construits cognitifs des acteurs concernant tant le décrochage scolaire, l'action gouvernementale que l'élaboration et la portée de cette politique. À cette fin, nous devons isoler les éléments de discours ou de récits d'action publique privilégiés par les acteurs engagés dans la genèse de la politique, et ainsi identifier leurs enjeux et motivations respectifs dans ce processus, voire identifier les rapports de pouvoir ou de domination qui peuvent s'en dégager. Aussi, procédure d'analyse des entrevues individuelles portera une attention particulière aux informations relatives à la description ou à la compréhension de la politique et de son articulation, de même qu'au positionnement des divers acteurs ou groupes dans sa genèse et son élaboration. Elle s'intéressera aussi aux rapports symboliques et sociaux existant ou non entre ces acteurs.

Enfin, dans un troisième temps, nous veillerons à faire dialoguer ces deux sources d'informations entre elles, d'une part, pour confronter les résultats et leur interprétation respectifs aux fins de triangulation des données et, d'autre part, pour en enrichir les interprétations en vue de les fusionner dans la trame cohérente et structurée que constituera le chapitre de l'interprétation des résultats lui-même. Le tout, à la lumière des concepts pertinents de notre cadre théorique, convoqués pour guider la recherche et la construction de sens de ces interprétations.

3.4 Enjeux éthiques et limites du cadre méthodologique

Plusieurs éléments conditionnent la réalisation et le réalisme de notre démarche de recherche. Parmi ceux-ci, on peut compter quelques contraintes ou limites éthiques, pratiques ou méthodologiques qu'il importe de souligner comme autant de considérations contextuelles à la lecture et à l'appréciation des résultats. Néanmoins, nous jugeons que ces limites n'en affecteront pas de manière catégorique la validité ni l'interprétation, dans la mesure où elles en contextualiseront également l'analyse, puis la discussion.

D'abord, bien qu'elle présente de faibles risques éthiques, l'analyse documentaire pourrait néanmoins exiger l'anonymat quant aux sources des documents utilisés, afin de ne pas catégoriser un groupe ou un acteur plutôt qu'un autre. Ce problème sera moins vrai, cependant, pour les documents officiels ou de politique publique. La question se pose différemment, par ailleurs, au sujet de la Fondation Lucie et André Chagnon (FLAC), dont la notoriété est publique, et qui est officiellement associée à la politique *L'école, j'y tiens !* Comme il s'agit d'un acteur pivot de la politique à l'étude – tant dans sa genèse que dans sa mise en œuvre –, nous jugeons difficile de ne pas la nommer lorsque nous mobiliserons les informations qui la concernent. Et ce, d'autant plus qu'une littérature scientifique émergente (Ducharme & Lesemann, 2011; Ducharme, 2012) quant à son action croissante dans le domaine des politiques publiques pourrait enrichir nos propres travaux. En ce sens, le défi éthique pourrait plutôt consister à juger de la sensibilité des informations recueillies et à sélectionner, le cas échéant, les données qui peuvent être ou non utilisées dans le cadre de notre recherche.

Par ailleurs, l'analyse documentaire présentera rapidement une limite quant au corpus documentaire lui-même. D'abord, celui-ci pourrait s'avérer volumineux dans le temps et l'espace compte tenu du nombre d'acteurs potentiellement à l'étude et de la période à couvrir. Encore

faudra-t-il pouvoir retracer les documents pertinents de cette période, et les acteurs concernés. Si bien qu'il est possible que la documentation réellement recueillie soit à géométrie variable. Nous devons donc compter sur les acteurs actuels et les informations accessibles pour nous guider dans cette nécessaire reconstitution.

Pour leur part, les entretiens individuels présenteront davantage de défis éthiques. En effet, la conduite d'une entrevue semi-dirigée commande d'observer quelques principes de base que nous veillerons à respecter (Van der Maren, 1996 : 312-316; Poupart, 1997 : 185-192; Fortin, 2010 : 427-430). À cette fin, un formulaire de consentement, notamment inspiré de ceux produits par la Chaire de recherche du Canada en politiques éducatives dans le cadre de ses travaux, permettra de clarifier auprès des participants sollicités les objectifs, le contexte, le cadre de notre recherche et des entretiens, et les engagements réciproques en matière de respect de la vie privée et du libre consentement. De même que pour l'analyse documentaire, l'anonymat des groupes et des individus sera une préoccupation lors de la présentation et de l'analyse des résultats. Enfin, le mode de constitution de l'échantillon de participants pose, quant à lui, une limite méthodologique relative mais importante. En effet, nous anticipons que l'accès aux groupes ou personnes-clés de la genèse de la politique pourrait s'avérer parfois difficile compte tenu, comme nous l'avons dit, de la répartition dans le temps et l'espace de ces derniers. Certains personnages ne seront pas nécessairement aisément accessibles, soit de par leur position sociale, soit parce que le contexte a évolué et que les individus ou les groupes se sont repositionnés depuis la genèse de la politique. C'est pour cette raison que nous pensons que notre échantillon de participants pourrait risquer d'en devenir un de convenance, dans la mesure où il sera conditionné par ces considérations incontrôlables. Néanmoins, dans la mesure où le critère de diversité représentative des acteurs engagés dans le processus d'élaboration de la politique pourra être respecté, nous pensons que cet inconvénient pourra être compensé de manière satisfaisante. De plus, la combinaison avec un mode de constitution de l'échantillon par boule de neige, en demandant aux personnes ciblées de nous en référer d'autres au besoin, pourrait également compenser cette lacune.

Enfin, nous tenons à identifier deux dernières limites inhérentes au cadre général de notre recherche. La première est liée à l'objet de notre recherche, soit la genèse de la politique territorialisée (ou communautaire) de lutte contre le décrochage scolaire. Dans la mesure où cette politique, à l'échelle nationale, a été promulguée en 2009, force nous est de constater que, depuis quelques années déjà, elle est mise en œuvre de manière large et dynamique. Ainsi, l'analyse

documentaire mais, surtout, les entrevues individuelles risquent d'être fortement décontextualisées par rapport à la genèse et plutôt teintées de la mise en œuvre de la politique. De même, cette frontière floue qui sépare la genèse de la mise en œuvre pourrait influencer, jusqu'à un certain degré, l'ensemble de notre démarche (convocation des sources, collecte des données, interprétation). Il nous appartiendra ainsi de bien respecter notre objet de recherche dans l'élaboration de nos outils de collecte des données et de nos dispositifs d'analyse des données, et de plutôt reporter à la discussion les enjeux de mise en œuvre que notre recherche aura pu mettre en lumière, pour suggérer des pistes de recherche futures, par exemple. Enfin, pour les mêmes raisons, l'étude des réseaux et des dynamiques d'acteurs se butera rapidement à cette frontière nécessaire entre genèse et mise en œuvre, imposée par notre objet de recherche. Or, il convient de distinguer les réseaux d'acteurs qui ont servi de prélude à l'élaboration de la politique, de ceux dont elle a encouragé la mise en place. Là encore, la prudence et la rigueur seront de mise dans la mise en œuvre de notre dispositif de recherche.

3.5 Cadre méthodologique – Synthèse

Le tableau 3.1 ci-dessous propose une synthèse du cadre méthodologique de notre projet de recherche. Comme on peut le voir, et tel qu'indiqué précédemment, la complémentarité des sources et des types de données constitue une caractéristique-clé du cadre proposé, qui favorisera à la fois la complémentarité et le dialogue des données.

Tableau 3.1 – Grille de cohérence

	Question/Objectif 1	Question/Objectif 2	Question/Objectif 3
Question spécifique / Objectif de recherche	Quelle est la trajectoire de l'approche communautaire ou territoriale dans la politique québécoise de prévention et de lutte contre le décrochage scolaire ?	Qu'est-ce que l'approche territoriale ou communautaire ? comment conçoit-elle le problème et les solutions ? comment conçoit-elle et articule-t-elle l'action publique ?	Quels sont les réseaux d'acteurs privilégiés, leurs rôles et leurs relations dans la construction de cette approche ou politique? Comment ces rôles interagissent-ils avec celui de l'État?
Type de données et sources	Données qualitatives Documents primaires (officiels, publics, groupes)	Données qualitatives Récits/témoignages (acteurs) Documents primaires (officiels, publics, groupes)	Données qualitatives Récits/témoignages (acteurs) Documents primaires (officiels, publics, groupes)
Méthode et instruments	Analyse documentaire (grille d'analyse par mots-clés et catégories thématiques / logiciel de codage)	Entrevues individuelles semi-dirigées (guide d'entretien) Analyse documentaire (grille d'analyse / logiciel de codage)	Entrevues individuelles semi-dirigées (guide d'entretien) Analyse documentaire (grille d'analyse / logiciel de codage)

	Question/Objectif 1	Question/Objectif 2	Question/Objectif 3
Acteurs concernés	Gouvernement et ministère de l'Éducation Institutions scolaires Groupes d'intérêts Instances régionales Acteurs clés (experts, etc.)	Acteurs clés ou représentants des groupes engagés dans le processus d'élaboration de la politique	Acteurs clés ou représentants des groupes engagés dans le processus d'élaboration de la politique
Lieux et moments de collecte	Dépôts publics, bibliothèques, ressources électroniques Automne 2016	Environnement des participants Automne 2016 – Hiver 2017	Environnement des participants Automne 2016 – Hiver 2017
Relation avec le cadre conceptuel	Trajectoire Processus de changement institutionnel (dépendance au sentier, sédimentation, hybridation, etc.) Cadre théorique (approches cognitive et néo-institutionnaliste)	Concepts-clé (définitions du décrochage scolaire, partenariat, approches d'intervention) Cadre théorique (approches cognitive et post-structuraliste) Référentiel d'action publique Récit de politique publique	Centralisation vs décentralisation Cadre théorique (approche post-structuraliste) Référentiel d'action publique Référentiel d'action collective Coalition de cause Réseaux d'action publique Entrepreneur philanthropique

CONCLUSION

En résumé, le décrochage scolaire, abordé comme un enjeu social construit et problématisé par des acteurs aussi nombreux que variés, attire notre attention sur les rapports sociaux qu'il occasionne, plus particulièrement en matière de définition et d'élaboration d'une politique éducative. L'exemple de la politique de lutte contre le décrochage en vigueur, telle que définie dans le plan d'action ministériel *L'école, j'y tiens!* (MELS, 2009), est notamment l'occasion selon nous d'investiguer l'émergence, à l'échelle nationale, d'un nouveau dispositif d'organisation de l'action publique, à travers l'intégration d'une approche fondée sur la concertation d'acteurs scolaires et extra-scolaires à l'échelle territoriale que constitue la région, et d'en interroger l'origine, la portée et les enjeux face aux institutions existantes. De plus, le fait que ce plan d'action ministériel ait fait largement écho aux recommandations d'un Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec, d'initiative privée, laisse croire à la mise en place d'une nouvelle organisation des rapports sociaux dans la définition de l'action publique, plus précisément entre des acteurs non gouvernementaux, l'État et les institutions scolaires. Il suscite en ce sens des questions sur les dynamiques organisationnelles et enjeux symboliques qui ont prévalu dans ce processus, de même que sur les fondements cognitifs et les rapports sociaux qui ont conditionné l'émergence spontanée de ce réseau d'acteurs. Enfin, ces diverses questions contribuent aussi à questionner le rôle et le désengagement de l'État en faveur d'une certaine forme de partage des responsabilités à l'égard de la lutte contre le décrochage avec des acteurs privés, et en particulier d'un acteur philanthropique important (la FLAC), dont l'engagement dans ce processus mérite d'être examiné.

Pour répondre à de telles questions, nous poursuivrons, dans les prochains mois (voir Annexe VI), un projet de recherche qui s'appuiera d'abord sur un cadre conceptuel varié, tourné vers l'analyse de la genèse des politiques publiques et s'intéressera tant aux processus qu'aux acteurs et à leurs dimensions normatives et cognitives. À cette fin, notre démarche méthodologique mobilisera des dispositifs de collecte et d'analyse des données conformes à un devis de recherche de type qualitatif, inspiré de l'approche de théorisation ancrée. Nous élaborerons donc des instruments nous permettant d'analyser un corpus documentaire varié (voir Annexes II et III) et de mener puis d'analyser une série d'entretiens individuels (voir Annexes V) auprès d'acteurs qui se

sont situées au cœur de notre objet de recherche (voir Annexe IV). Finalement, au cours de notre analyse, nous ferons dialoguer les données et résultats aux fins de soutenir l'élaboration d'une théorie explicative cohérente de la mise en place de la politique territoriale ou communautaire de lutte contre le décrochage, susceptible d'apporter une contribution originale au débat scientifique sur l'élaboration des politiques éducatives.

Références bibliographiques

Articles de vulgarisation

Perron, Michel (2008). « Un regard territorial pour soutenir l'action des instances régionales », *Savoir*, vol.13, n° 4, p.8-9.

Perron, Michel (2011). « Persévérance scolaire : la mobilisation de tous pour mieux accompagner chaque jeune, chaque jour », *Le monde de l'éducation*, vol.1, n° 2, p.6-9.

Perron, Michel (2012). « Persévérance scolaire et valorisation de l'éducation : pour une vision commune d'un chantier collectif », *Savoir*, vol.17, n° 4, p.7-8.

Perron, Michel et Patrick Vachon (2011). « Persévérance scolaire : adapter les stratégies aux réalités territoriales », *Le monde de l'éducation*, vol.1, n° 2, p.36-38.

Perron, Michel et Suzanne Veillette (2011). « Éducation, mobilisation des acteurs et persévérance scolaire : une affaire de société », *Le Point en administration de l'éducation*, vol.14, n°1, p.6-10.

Articles scientifiques

Anadón, Marta (2006). « La recherche dite "qualitative" : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents », *Recherches qualitatives*, vol.26, n°1, p.5-31.

Baby, Antoine (2010). « Vivement le ménage de la tour de Babel! Où la confusion des termes n'aide en rien la réussite éducative », dans Guy Pronovost (dir.), *Familles et réussite éducative. Actes du 10^e symposium québécois de recherche sur la famille*. Québec, Presses universitaires du Québec, 2010. pp.33-40.

Ball, Stephen J. (1994). *What is policy ? Texts, trajectories and toolboxes*. In Stephen J. Ball (Ed.), *Education Reform. A critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press. pp.14-27.

Ball, Stephen J. (1998). « What is policy? 21 years later: reflections on the possibilities of policy research », *Discourse : Studies in the Cultural Politics of Education*, vol.36, n°3, pp.306-313.

Ball, Stephen J. (2008). « New Philanthropy, New Networks and New Governance in Education », *Political Studies*, vol.56, n°4, pp.747-765.

- Ball, Stephen J. (2015). « Big Policies/Small World : An Introduction to International Perspectives in Education Policy », *Comparative Education*, vol.34, n°2, pp.119-130.
- Bernard, Pierre-Yves (2013). « Le décrochage scolaire : l'émergence et la construction d'un problème scolaire », *Administration et éducation*, n°137, p.9-16.
- Blaya, Catherine et Laurier Fortin (2011). « Les élèves français et québécois à risque de décrochage scolaire : comparaison entre les facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol.40, n°1, p.1-21.
- Blaya, Catherine, Jean-Luc Gilles, Ghislain Plunus et Chantal Tièche Christinat (2011). « Accrochage scolaire et alliances éducatives : vers une intégration des approches scolaires et communautaires », *Éducation et francophonie*, vol. 39, n° 2, p.227-249.
- Boudesseul, Gérard (2014). « De l'administration éducative du « décrochage scolaire » à la coopération intersectorielle. Vers un nouveau cadre de référence ? », *Formation emploi*, n°126, p.39-60.
- Boussaguet, Laurie (2014). « Forums », dans Laurie Boussaguet et al. *Dictionnaire des politiques publiques*, Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.) « Références », 4^e éd., pp.283-289.
- Broccolichi, Sylvain, Choukri Ben-Ayed, Catherine Mathey-Pierre et Danièle Trancart (2007). « Fragmentations territoriales et inégalités scolaires : des relations complexes entre la distribution spatiale, les conditions de scolarisation et la réussite des élèves », *Éducation & formations*, n° 74, p.31-48.
- Cook, Mathieu (2008). « Organisation communautaire et abandon scolaire : illustration d'un champ d'intervention », *Service social*, vol. 54, n° 1, p.41-54.
- De Grasset, Jehanne (2015). « Les partenariats éducatifs, vecteurs d'accompagnement du changement ? », *Éducation et socialisation*, n°38, 11 pages.
- Deniger, Marc-André (2012). « Les politiques québécoises d'intervention en milieux scolaires défavorisés : regard historique et bilan critique », *Revue française de pédagogie*, n° 178, 2012, p.67-83.
- Deniger, Marc-André et Gilles Roy (2008). « L'itinéraire québécois des politiques scolaires d'intervention en milieux défavorisés ». Dans K. Frohlich, M. De Koninck, A. Demers & P. Bernard (dir.), *Les inégalités sociales de santé au Québec*. Montréal, PUM. pp.293-325.
- Doray, Pierre, Jean-Guy Prévost, Quentin Delavictoire, Stéphane Moulin et Jean-Pierre Beaud (2011). « Usages des statistiques et actions publiques : les politiques de lutte contre le décrochage scolaire au Québec », *Sociologie et sociétés*, vol.43, n° 2, p.201-221.

- Drapéri, Jean-François (2010). « L'entrepreneuriat social : du marché public au public marché », *Revue internationale de l'économie sociale : Recma*, n° 316, p.18-40.
- Dubet, François (2005). « Les accidentés de l'école », dans Gilles Brandibas & Raymond Fourasté (dir.), *Les accidentés de l'école*, Paris, L'Harmattan. pp.23-30.
- Ducharme, Élise (2012). « La « nouvelle philanthropie » : coup d'œil sur les impacts de sa présence en sol québécois », *Nouvelles pratiques sociales*, n° 1, p.16-29.
- Ducharme, Élise et Frédéric Leemann (2011). « Les fondations et la « nouvelle philanthropie » : un changement de paradigmes scientifiques et politiques », *Lien social et Politiques*, n° 65, p.203-224.
- Duval, Joëlle, Catherine Dumoulin et Michel Perron (2014). « Collaboration école-famille et prévention du décrochage scolaire : des pistes d'action pour les enseignants du primaire », *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, vol.37, n°3, p.1-23.
- Esterle-Hedibel, Maryse (2006). « Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes », *Déviance et Société*, vol.30, n°1, p.41-65.
- Feyfant, Annie (2014). « Réussite éducative, réussite scolaire ? », *Note de Veille de l'IFÉ, Revue de littérature des recherches internationales*, p.1-24.
- Fontan, Jean-Marc, Benoît Lévesque et Mathieu Charbonneau (2011). « Les fondations privées québécoises : un champ de recherche émergent », *Lien social et Politiques*, n° 65, p.43-64.
- Fortin, Laurier, Yvon Picard (1999). « Les élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants », *Revue des sciences de l'éducation*, vol.25, n°2, pp.359-374.
- Fortin, Laurier, Égide Royer, Pierre Potvin, Diane Marcotte et Éric Yergeau (2004). « La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires », *Revue canadienne des sciences du comportement*, vol.36, n°4, pp.219-231.
- Fortin, Laurier, Diane Marcotte, Pierre Potvin, Égide Royer, Jacques Joly (2006). « Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors », *European Journal of Psychology of Education*, vol.21, n°4, pp.363-383.
- Frاندji, Daniel, Jean-Yves Rochex (2011). « De la lutte contre les inégalités à l'adaptation aux « besoins spécifiques » », *Éducation & formations*, n°80, p.95-108.

- Gilles, Jean-Luc, Chantal Tièche Christinat et Olivier Delévaux (2012). « Origines, fondements et perspectives offertes par les alliances éducatives dans la lutte contre le décrochage scolaire », dans Jean-Luc Gilles, Pierre Potvin, Chantal Tièche Christinat (dir.), *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*. Berne, Peter Lang éditeur – Éditions scientifiques internationales. pp.3-18.
- Glasman, Dominique (2007). « Il n'y a pas que la réussite scolaire! Le sens du programme « réussite éducative » », *Informations sociales*, vol.5, n°141, p.74-85.
- Gordon, Jillian, Charles Harvey, Eleanor Shaw et Mairi Maclean (2016). « Entrepreneurial philanthropy », dans Tobias Jung, Susan D. Phillips et Jenny Harrow, *The Routledge Companion to Philanthropy*. Abingdon, Routledge. pp. 334-347.
- Hall, Peter (1993). « Policy Paradigms, Social Learning, and the State : The Case of Economic Policymaking in Britain », *Comparative Politics*, vol.25, n°3, p.275-296.
- Hardy, Jean-Yves (1994). « Le décrochage scolaire au secondaire : phénomène complexe », *Québec français*, n°95, p.71-74.
- Harvey, Charles, Mairi Maclean, Jillian Gordon et Eleanor Shaw (2011). « Andrew Carnegie and the foundations of contemporary entrepreneurial philanthropy », *Business History*, vol.53, n°3, p.425-450.
- Hervier, Louise (2014). « Néo-institutionnalisme sociologique », dans Laurie Boussaguet et al. *Dictionnaire des politiques publiques*, Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.) « Références », 4^e éd., pp.374-383.
- Janosz, Michel (2000). « L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine », *VEI Enjeux*, vol. 122, p.105-127.
- Janosz, Michel et Marc Le Blanc (2005). « L'abandon scolaire à l'adolescence : des déterminants communs aux trajectoires multiples », dans Gilles Brandibas & Raymond Fourasté (dir.), *Les accidentés de l'école*, Paris, L'Harmattan. pp.67-97.
- Lacaze, Lionel (2013). « L'interactionnisme symbolique de Blumer revisité », *Sociétés*, vol. 3, n° 121, p.41-52.
- Laperrière, Anne (1997). « La théorisation ancrée (*grounded theory*) : démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées », dans Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.H., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, A.P., *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal, Gaëtan Morin Éditeur, 1997. pp.309-340.
- Larose, François, Yves Couturier, Johanne Bédard, Serge J. Larivée, Dany Boulanger et Bernard Terrisse (2013). « L'arrimage de l'intervention éducative et socioéducative en contexte de réussite éducative. *Empowerment* en perspective écosystémique et impact sur l'intervention », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 16, n° 1, p.24-49.

- Lecocq, Aurélie, Laurier Fortin, Anne Lessard (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*, vol.40, n°1, p.11-37.
- Lesemann, Frédéric (2011). « "Nouvelles fondations privées" et transition de "régimes institutionnels", *Lien social et Politiques*, n° 65, p.79-97.
- Lessard, Anne, Laurier Fortin, Jacques Joly, Égide Royer, Diane Marcotte et Pierre Potvin (2007). « Cheminement de décrocheurs et de décrocheuses », *Revue des sciences de l'éducation*, vol.33, n°3, p.647-662.
- Lessard, Claude, Émile Ollivier et Brigitte Voyer (2000). « L'égalité des chances en éducation au Québec : du volontarisme au renoncement », *Éducation et Sociétés*, n° 5, p.59-80.
- Lessard, Claude et Pierre-David Desjardins (2009). « Les commissions scolaires québécoises : des acteurs stratégiques attentifs à leur environnement », dans Guy Pelletier (sld) *La gouvernance en éducation. Régulation et encadrement dans les politiques éducatives*. Paris, De Boeck. pp.127-145.
- Maroy, Christian, Cécile Mathou, Samuel Vaillancourt et Annelise Voisin (2014). « La construction de la politique de "Gestion axée sur les résultats" au Québec : récits d'action publique et trajectoire de la politique », *Éducation comparée/Nouvelle série*, 12, pp.45-69.
- Maroy, Christian, Xavier Pons et Claire Dupuy (2016). « Vernacular globalisations : neo-statist accountability policies in France and Quebec education », *Journal of Education Policy*, p.1-23.
- Muller, Pierre (2000). « L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action publique », *Revue française de science politique*, vol.50, n°2, p.189-208.
- Muller, Pierre (2005). « Esquisse d'une théorie du changement dans l'action publique. Structures, acteurs et cadres cognitifs », *Revue française de science politique*, vol.55, n°1, p.155-187.
- Muller, Pierre (2014). « Référentiel », dans Laurie Boussaguet et al. *Dictionnaire des politiques publiques*, Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.) « Références », 4^e éd., pp.555-562.
- Ouellet, Roland (1987). « Effet de l'organisation scolaire sur la réussite scolaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 13, n° 1, p.85-97.
- Ouellet, Roland (1994). « Le décrochage scolaire : perspective générale », *Éducation et francophonie*, vol. 22, n° 1, p.4-11.

- Palier, Bruno (2014). « Path dependence (dépendance au chemin emprunté) », dans Laurie Boussaguet et *al.* *Dictionnaire des politiques publiques*, Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.) « Références », 4^e éd., pp.411-419.
- Parent, Ghyslain et Anne Paquin (1994). « Enquête auprès de décrocheurs sur les raisons de leur abandon scolaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 20, n° 4, p.697-718.
- Perron, Michel et Suzanne Veillette (2011). « Territorialité, mobilisation des acteurs et persévérance scolaire : le cas du Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire au Saguenay – Lac-Saint-Jean », *Économie et Solidarités*, vol.41, n°1-2, p.104-127.
- Perron, Michel et Suzanne Veillette (2012). « Territorialité, mobilisation des communautés et persévérance scolaire : la diffusion d'une innovation sociale au Québec », dans Jean-Luc Gilles, Pierre Potvin, Chantal Tièche Christinat (dir.), *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*. Berne, Peter Lang éditeur – Éditions scientifiques internationales. pp.169-189.
- Perron, Michel, Suzanne Veillette et Isabelle Morin (2013). « Persévérance scolaire, territorialité et mobilisation des acteurs : état des lieux au Québec », *Administration & Éducation*, n°137, p.1-9.
- Pineault, Éric (1997). « Le retour de la charité. La solidarité saisie par la main invisible », *Cahiers de recherche sociologique*, n° 29, p.79-102.
- Poupart, Jean (1997). « L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques », dans Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.H., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, A.P., *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal, Gaëtan Morin Éditeur. pp.173-209.
- Potvin, Pierre et Renée Pinard (2012). « Deux grandes approches au Québec en prévention du décrochage scolaire : l'approche scolaire et l'approche communautaire », dans Jean-Luc Gilles, Pierre Potvin, Chantal Tièche Christinat (dir.), *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*. Berne, Peter Lang éditeur – Éditions scientifiques internationales. pp.129-147.
- Radaelli, Claudio (2000), « Logiques de pouvoir et récits dans les politiques publiques de l'Union européenne », *Revue française de science politique*, vol.50, n°2, p.255-275.
- Radaelli, Claudio (2014). « Récits (policy narrative) », dans Laurie Boussaguet et *al.* *Dictionnaire des politiques publiques*, Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.) « Références », 4^e éd., pp.548-554.
- Resnik, Julia (2013). « La réforme managériale comme moyen d'améliorer les performances scolaires nationales. Le cas du rapport Dovrat en Israël », dans Christian Maroy (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats*. Bruxelles, De Boeck. pp.53-90.

- Rhodes, Roderick A. W. (2008). « Policy Network Analysis », dans M. Moran, M. Rein & R. Goodin (dir.), *The Oxford Handbook of Public Policy Oxford*, Oxford University Press.
- Robertson, André, Pierre Collerette (2005). « L'abandon scolaire au secondaire : prévention et interventions », *Revue des sciences de l'éducation*, vol.31, n°3, p.687-707.
- Rochex, Jean-Yves (2012). « Les politiques de lutte contre les inégalités scolaires d'un pays à l'autre », *Revue française de pédagogie*, n°178, p.5-11.
- Saint-Pierre, Céline (2010). « La réussite éducative. Une finalité à actualiser, des actions à prioriser et des acteurs à conscientiser », dans Guy Pronovost (dir.), *Familles et réussite éducative. Actes du 10^e symposium québécois de recherche sur la famille*. Québec, Presses universitaires du Québec, 2010. pp.13-30.
- Sabatier, Paul A. (2014). « Advocacy Coalition Framework (ACF) », dans Laurie Boussaguet et al. *Dictionnaire des politiques publiques*, Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.) « Références », 4^e éd., pp.49-57.
- Smith, Andy (2014). « Paradigme », dans Laurie Boussaguet et al. *Dictionnaire des politiques publiques*, Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.) « Références », 4^e éd., pp.404-411.
- Surel, Yves (2014). « Approches cognitives », dans Laurie Boussaguet et al. *Dictionnaire des politiques publiques*, Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.) « Références », 4^e éd., pp.90-98.
- Thatcher, Mark (2014). « Réseau (policy network) », dans Laurie Boussaguet et al. *Dictionnaire des politiques publiques*, Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.) « Références », 4^e éd., pp.569-576.
- Thibert, Rémi (2013). « Le décrochage scolaire : diversité des approches, diversité des dispositifs », *Dossier d'actualité veille et analyses*, n°84, mai 2013, p.1-28.

Monographies

- Bishop, Matthew et Michael Green (2008). *Philanthrocapitalism. How the rich can save the world*, New York, Bloomsbury Press. 292 pages.
- Blaya, Catherine (2010). *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*. Bruxelles, De Boeck. 192 pages.
- Fortin, Marie-Fabienne (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal, Chenelière Éducation, 632 pages.

Hirtt, Nico, Jean-Pierre Kerckhofs et Philippe Schmetz (2015). *Qu'as-tu appris à l'école? Essai sur les conditions éducatives d'une citoyenneté critique*. Bruxelles, Éditions Aden, 223 pages.

Langevin, Louise (dir.) (1999). *L'abandon scolaire. On ne naît pas décrocheur !* Montréal, Éditions Logiques, 480 pages.

Laval, Christian, Francis Vergne, Pierre Clément et Guy Dreux (2011). *La nouvelle école capitaliste*. Paris, Éditions La Découverte, 274 pages.

Lessard, Claude et Philippe Meirieu, dir. (2004). *L'obligation de résultats en éducation*. Québec, PUL. 327 pages.

Lessard, Claude et Anylène Carpentier (2015). *Politiques éducatives. La mise en œuvre*. Paris, PUF. 208 pages.

Van der Maren, Jean-Marie (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. 2e édition. Montréal : PUM; Bruxelles : Éditions De Boeck Université. 502 pages.

Rapports de recherche

Maroy, Christian, Cécile Mathou, Samuel Vaillancourt et Annelise Voisin (2013). *La trajectoire de la « Gestion axée sur les résultats » au Québec : récits d'action publique, intérêts des acteurs et médiations institutionnelles dans la fabrication d'une politique éducative. Rapport de l'axe 1 du projet de recherche New-AGE Québec*. UdeM/CRCPE, 168 pages.

Documents officiels ou institutionnels

Conseil du statut de la femme (CSF) (2016). *Portrait statistique. Égalité femmes-hommes : ensemble du Québec*, 121 pages.

FAE (2012). *Les conséquences du décrochage scolaire des filles. Guide de présentation*, 7 pages.

FAE (2015). *Le décrochage scolaire des filles : la possibilité d'agir, la nécessité de le faire. Rapport d'analyse de l'étude exploratoire « Les conséquences du décrochage scolaire des filles »*, 23 pages.

Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec (2009). *Savoir pour pouvoir : entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*. 67 p.

MEQ (1996). *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation*. Québec, 90 pages.

- MEQ (2003). « Abandon scolaire et décrochage : les concepts », *Bulletin statistique de l'éducation*, n° 25, 7 pages.
- MELS (2009). *L'école, j'y tiens ! Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec, 33 pages.
- MEES (2015). *Taux de sorties sans diplôme ni qualification (décrochage annuel), parmi les sortants, en formation générale des jeunes, selon le sexe, par réseau d'enseignement et par commission scolaire, 2012-2013*.
- MEESR (2015). *Indicateurs de l'éducation. Édition 2014*. Québec, 82 pages.
- OCDE (2007). *En finir avec l'échec scolaire. Dix mesures pour une éducation équitable*. 170 pages.
- OCDE (2012). *En finir avec l'échec scolaire. Dix mesures pour une éducation équitable. Synthèse et recommandations aux pouvoirs publics*. 16 pages.
- OCDE (2015). *Perspectives des politiques de l'éducation 2015 : Les réformes en marche*. 354 pages.
- Statistique Canada (2015). *Indicateurs de l'éducation au Canada : une perspective internationale*. 2014. 158 pages.
- Secrétariat à la Jeunesse (2009). *Enrichir le Québec de sa relève. Stratégie d'action jeunesse, 2009-2014*. Québec, 99 pages.

Annexe I

Quelques classifications des déterminants du décrochage scolaire

Auteurs	Catégories de facteurs	Facteurs
Ouellet (1994)	1. Sociodémographiques	Origine ethnique et sociale; langue; région; statut socio-économique; sexe
	2. Familiaux	Structure familiale; éducation et revenu des parents; présence de modèles ou d'échec; suivi des parents; milieu de résidence
	3. Économiques	Attraction du marché du travail; besoin d'apporter un revenu supplémentaire à la famille; besoin de consommer
	4. Liés au système scolaire dans son ensemble	Politiques concernant les exigences d'admission, le passage d'un degré à l'autre, l'évaluation; loi de la fréquentation scolaire; valeurs et orientations du système; etc.
	5. Liés à l'école	Organisation de l'école (horaire, programme, discipline, taille de la classe, implication des parents, etc.); climat et culture de l'école (valeurs, normes, attentes, type de relations entre jeunes et adultes, etc.); formation et motivation du personnel; méthodes pédagogiques et matériel didactique; politiques internes de l'école; etc.
	6. Liés à la culture des jeunes	Intérêts, valeurs, goûts; modes de communication; etc.
	7. Individuels 7.1 Caractéristiques et attitudes personnelles des élèves 7.2 Caractéristiques scolaires de l'élève	Troubles de comportement; estime de soi et confiance en soi; sens des responsabilités; qualité des relations interpersonnelles; sentiment d'appartenance; intérêt et motivation; difficultés personnelles Difficultés d'apprentissage; retards scolaires; absences; aspirations scolaires; participation aux activités parascolaires; efforts consentis
Janosz (2000) Robertson & Colerette (2005)	1. Mésosociaux 1.1 Institutionnels 1.2 Familiaux	Structures de l'école; taille de l'école ; diversité ou homogénéité des parcours offerts et organisation du cursus; climat ou qualité de l'environnement de l'école comme milieu de vie; degré d'homogénéité des effectifs de l'école; qualité de la transition du primaire au secondaire; pratiques pédagogiques; gestion de classe; encadrement; reconnaissance et renforcement, émulation; attentes des enseignants et valorisation; soutien de la direction; communication avec les parents Unité de la famille; revenu familial; nombre d'enfants; scolarisation des parents; valorisation et engagement des parents face à l'éducation scolaire; style parental et d'encadrement; qualité des rapports entre parents et enfants; encouragement, reconnaissance
	2. Microsociaux 2.1 Individuels 2.2 Interpersonnels	Genre; langue maternelle vs langue commune; appartenance à une minorité ethnoculturelle; qualité de l'expérience scolaire; habiletés verbales et intellectuelles; motivation et sentiment de compétence; aspirations scolaires; contrôle de soi; participation aux activités scolaires ou parascolaires; consommation de drogues; conduites délinquantes; fréquentation du sexe opposé; estime de soi; sentiment de contrôle sur sa vie Qualité des relations avec les pairs; aspirations scolaires et relation des pairs à l'école; qualité des relations avec les membres de l'équipe-école
	1. Déterminants internes au système scolaire 1.1 Organisationnels et structurels liés à la sphère scolaire 1.2 Liés aux interactions entre enseignants et élèves	Existence de filières d'études disparates; organisation en strates hiérarchisées des cursus d'études; pratique du redoublement Pratiques pédagogiques; niveau d'attente des enseignants envers les élèves; gestion du temps vs engagement des élèves dans la tâche
Gilles et al. (2012)	2. Déterminants externes au système scolaire 2.1 Familiaux et sociaux 2.2 Internes aux jeunes	Degré de scolarité des parents vs présence de décrocheurs dans la famille; stabilité ou unité de la structure parentale; influence des pairs Habitudes de lecture; occupation d'un emploi durant les études; fréquentation des personnes de sexe opposé et activité sexuelle; consommation de psychotropes ou de drogues; estime de soi et ambition; état affectif; sentiment de contrôle sur sa vie; degré de maturité

Annexe II

Analyse documentaire : liste préliminaire des documents à analyser

La liste suivante recense, de manière préliminaire, un premier noyau de documents pertinents dans le cadre, principalement, de l'étude de la trajectoire de la politique québécoise de lutte contre le décrochage et de sa composante d'intervention communautaire ou partenariale. De plus, le corpus documentaire que nous cherchons à constituer tentera de rassembler des documents jugés pertinents pour nous aider à contextualiser les sources officielles, et à préparer les entretiens avec certains acteurs. Enfin, le corpus documentaire dans son ensemble devra nous permettre de faire dialoguer les différentes données, auxquelles il nous donnera accès, avec celles des entretiens, dans un souci d'enrichissement et de triangulation, entre autre chose.

Étude de la trajectoire : documents officiels

Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec (2009). *Savoir pour pouvoir : entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*. 67 p.

MEQ (1980). *L'école s'adapte à son milieu. Énoncé de politique sur l'école en milieu économique faible*, 133 pages.

MEQ (1980). *Renouveau pédagogique : des actions concrètes*, 143 pages.

MEQ (1982). *Une école communautaire et responsable*, 99 pages.

MEQ (1992). *Chacun ses devoirs. Plan d'action sur la réussite éducative*, 38 pages.

MEQ (1993). *Faire avancer l'école. L'enseignement primaire et secondaire québécois : orientations, propositions, questions*, 39 pages.

MEQ (1993). *Mise en œuvre du Plan d'action sur la réussite éducative. Rapport d'étape. Février 1993*, 39 pages.

MEQ (1994). *Mise en œuvre du Plan d'action sur la réussite éducative. La situation. Mars 1994*, 39 pages.

MEQ (1996). *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation*. Québec, 90 pages.

MEQ (1997). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Québec, 55 pages.

MEQ (1997). *Prendre le virage du succès. Soutenir l'école montréalaise*. Québec.

MEQ (1999). *Prendre le virage du succès. Soutenir l'école montréalaise, 1999-2000*. Québec, 46 pages.

MEQ (2000). *Programme de soutien à l'école montréalaise, 2000-2001*. Québec, 9 pages.

MEQ (2002). *Agir autrement pour la réussite des élèves du secondaire en milieu défavorisé. Stratégie d'intervention pour les écoles secondaires*. Québec, 17 pages.

MEQ (2003). « Abandon scolaire et décrochage : les concepts », *Bulletin statistique de l'éducation*, n° 25, 7 pages.

MELS (2006). *L'école en partenariat avec sa communauté. Synthèse d'une étude exploratoire*, 31 pages.

MELS (2009). *L'école, j'y tiens ! Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec, 33 pages.

MEESR (2015). *Indicateurs de l'éducation. Édition 2014*. Québec, 82 pages.

Secrétariat à la Jeunesse (2001). *La jeunesse au cœur du Québec. Politique québécoise de la jeunesse*. Québec, 67 pages.

Secrétariat à la Jeunesse (2002). *La jeunesse au cœur du Québec. Plan d'action jeunesse, 2002-2005*. Québec, 52 pages.

Secrétariat à la Jeunesse (2006). *Pour une jeunesse engagée dans sa réussite. Stratégie d'action jeunesse, 2006-2009*. Québec, 64 pages.

Secrétariat à la Jeunesse (2009). *Enrichir le Québec de sa relève. Stratégie d'action jeunesse, 2009-2014*. Québec, 99 pages.

Étude de la trajectoire : autres documents en soutien à la contextualisation

(2005). *L'école communautaire. Un carrefour pour la réussite des jeunes et le développement de la communauté. Rapport de l'équipe de travail sur le développement de l'école communautaire*, 82 pages.

(2005). *L'éducation : l'avenir du Québec. Rapport sur l'accès à l'éducation. Présenté au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Octobre 2005*, 101 pages.

CPJ (2002). *Je décroche, tu décroches... est-ce que nous décrochons? Avis sur le décrochage scolaire et social au secondaire*, 63 pages.

CSE (1996). *La réussite à l'école montréalaise : une urgence pour la société québécoise. Avis à la ministre de l'éducation*. 138 pages.

CSE (1998). *L'école, une communauté éducative. Voies de renouvellement pour le secondaire. Avis à la ministre de l'éducation*. 66 pages.

IRC (2009). *Actes des premières Journées interrégionales sur la persévérance scolaire et la réussite éducative. 30-31 octobre 2008 au Château Mont-Saint-Anne*, 29 pages.

Étude des réseaux d'acteurs : documents organisationnels et contextuels

CRÉPAS (2005). *Bilan des réalisations du CRÉPAS 2000-2005. Dans le cadre de l'entente spécifique sur la prévention de l'abandon scolaire au Saguenay–Lac-Saint-Jean*, 70 pages.

CRÉPAS (2009). *Bilan évaluatif 2005-2008 de l'entente spécifique de régionalisation sur la consolidation du partenariat en prévention de l'abandon scolaire au Saguenay–Lac-Saint-Jean*, 139 pages.

Ménard, Jacques (2008). *Si on s'y mettait...*, Montréal, Éditions Transcontinental, 84 pages.

Ménard, Jacques (2009). *Au-delà des chiffres... une affaire de cœur : l'épaule à la roue : comment le Québec peut se mobiliser contre le décrochage scolaire*, 84 pages.

Maltais, Danielle, Jacques-André Gueyraud et Marie-Andrée Rheault (2003). *Évaluation des effets des interventions du Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire (CRÉPAS)*, UQAC, 101 pages.

Référentiels et réseaux d'acteurs : enquêtes, recherches et éléments de discours

Laberge, Luc, Michel Perron, Marco Gaudreault, Marie-Ève Blackburn, Julie Auclair et Suzanne Veillette (2004), « Facteurs prédictifs de l'intention de migrer chez les élèves du secondaire au Saguenay–Lac-Saint-Jean », *Cahiers québécois de démographie*, vol.33, n°1, p.117-146.

Gaudreault, Marco, Michel Perron et Suzanne Veillette (2002). « La migration régionale : mieux comprendre le désir d'enracinement des élèves du secondaire au Saguenay–Lac-Saint-Jean », *Cahiers québécois de démographie*, vol.31, n°1, p.123-150.

Gaudreault, Marco, Suzanne Veillette et Michel Perron (2003). *Comparaison des principaux résultats de deux enquêtes régionales auprès des élèves du secondaire (1997 et 2002). Enquête régionale 2002 : les jeunes du Saguenay–Lac-Saint-Jean. Qui sont-ils? Que font-ils? Faits saillants*, 32 pages

Veillette, Suzanne, Michel Perron et Gilles Hébert (1993). *Les disparités géographiques et sociales de l'accessibilité au collégial. Étude longitudinale au Saguenay – Lac-Saint-Jean*, 163 pages.

Sites électroniques: sources d'informations et de publications organisationnelles

CRÉPAS : <http://crepas.qc.ca/>

ÉCOBES : <http://ecobes.cegepjonquiere.ca/>

FLAC : <http://www.fondationchagnon.org/>

Annexe III**Analyse documentaire : grille d'analyse préliminaire**

La grille suivante propose, de manière préliminaire, une série d'éléments, d'enjeux et de questions-typiques pour structurer et soutenir l'analyse documentaire, tant sur le plan de ses contenus que de la critique et de la contextualisation à mener pour chaque document. Elle pourra notamment inspirer la procédure de codage à mettre en place dans le cadre d'une analyse de contenu assistée par logiciel (tel que NVivo ou QDA Miner).

1. Évaluation de la source documentaire elle-même

Thème	Questions types / objets d'analyse
1.1 Contextualisation	D'où provient ce document : auteur(s), organisation, etc. Quelle est sa nature : élément de la politique, élément de discours, enquête, rapport, note interne, etc. Quels sont ses intentions et objectifs ? Quel est le contexte de sa production : historique, environnement, exigences, contraintes Quelle est sa portée par rapport à l'objet de recherche ?
1.2 Évaluation critique	Auteur : historique, expérience, intérêts, liens avec des acteurs, etc. Quelles sont les limites internes du document : propos/message, angle d'analyse, ton du discours, forme, qualité des arguments, etc. Cinq (5) questions de Van der Maren (1997) : point de vue de l'auteur, objectivité, sincérité, cohérence et clarté du témoignage
1.3 Traitement et portée de la source	Comment cette source est-elle traitée/mobilisée : par les acteurs du réseau, par les décideurs, par le milieu scolaire, par la littérature <ul style="list-style-type: none"> ▫ S'y réfèrent-ils, et comment ? ▫ S'appuient-ils sur son propos ? dans quelle finalité ?

2. La contribution du document à la problématique de recherche et à l'état de la question

Enjeu	Questions types / objets d'analyse
2.1 Problématique	Informations ou dimensions apportées à la problématique de recherche : qualité, renforcement/confirmation ou contradiction de pistes actuelles, contribution au débat ou à la problématisation du sujet Comment le document positionne-t-il ses auteurs ou l'organisation dans la conception du problème du décrochage, à ses enjeux ?
2.2 État de la question	Informations ou dimensions apportées à l'état de la question : qualité, renforcement/confirmation ou contradiction de pistes ou dimensions actuelles, contribution au débat scientifique Comment le document positionne-t-il ses auteurs ou l'organisation vis-à-vis du débat scientifique ? Sur quelle littérature ou tradition s'appuie-t-il ?

3. La trajectoire et les changements institutionnels

Enjeu	Questions types / objets d'analyse
3.1 Situation générale dans la trajectoire	<p>Par rapport à quels dispositifs, leviers, ressources, textes, institutions préexistants le document se positionne-t-il et comment : rupture, continuité, inflexion, aménagements, etc.</p> <p>Sur quels enjeux se fondent le propos ou l'action ?</p> <p>Sur quels dispositifs (mécanismes, instruments, leviers, ressources) les auteurs assoient-ils leur démarche d'action et qu'est-ce qui fait leur originalité : nuances, nouveautés, ruptures</p> <p>Quels éléments contextuels appuient ou justifient les choix opérés ou mis de l'avant ?</p>
3.2 Composantes de l'action définie	<p>Quels types de solutions ou d'actions sont mobilisées et comment se positionnent-elles face aux précédentes ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▫ Quels moyens, leviers d'action, instruments, ressources sont privilégiés ? ▫ Quels mécanismes, dispositifs ou structures sont mis de l'avant ? ▫ Quels acteurs (élève, parents, intervenants divers, enseignant, équipe-école, directions, autorités scolaires, communauté, etc.) sont ciblés et quels sont leurs rôles et responsabilités ? ▫ Sur quelles variables (proximales, distales), facteurs ou déterminants (sociaux, familiaux, individuels, scolaires) principaux du décrochage scolaire l'action est-elle portée ? Diffère-t-elle en cela des précédents dispositifs ? ▫ À quelle échelle (micro, méso, macro) l'action se situe-t-elle principalement ? ▫ Quelles sont les priorités ou la hiérarchie des dispositifs d'action mis de l'avant ? ▫ Comment les relations entre les acteurs sont-elles structurées (alliances éducatives, concertation, partenariats, approche écosystémique, etc.) ? ▫ Comment les rapports décisionnels et opérationnels sont-ils structurés (hiérarchie, centralisation, décentralisation, consultation, partage du pouvoir, etc.) ?

4. Les référentiels d'action publique

Enjeu	Questions types / objets d'analyse
4.1 Valeurs et conception de l'éducation	<p>Quelle est la conception de l'éducation et du rôle de l'école dans la société ?</p> <p>À quelles attentes ou valeurs doivent-elles répondre ?</p> <p>Quelle est la conception de la réussite éducative ou de la persévérance scolaire ? Quelle est leur importance sociale ou individuelle ?</p>
4.2 Construction et conception du problème du décrochage scolaire	<p>Quelle est la conception du décrochage scolaire? Quels indicateurs ou définitions sont mobilisés ?</p> <p>Comment la question du décrochage scolaire est-elle problématisée?</p> <p>Quels en sont les problèmes, enjeux, défis et solutions ?</p> <p>Quelles seraient les conséquences de l'inaction ou du <i>statu quo</i> ?</p> <p>Comment la lutte contre le décrochage (scolaire, publique ou globale) menée précédemment est-elle présentée, perçue, critiquée ? Quelles limites sont identifiées ?</p> <p>En quoi ou au nom de quoi un renouvellement, une amélioration ou la poursuite de l'action publique sont présentés comme nécessaires, justes, urgentes ?</p>

Enjeu	Questions types / objets d'analyse
4.3 Conception des dispositifs à mettre de l'avant (construction des solutions)	<p>Quels arguments ou opérations argumentatives ou causales sont mis de l'avant pour associer une conception des solutions à une conception des problèmes ? Quelles en sont la nature et la hiérarchie ?</p> <p>Comment sont présentées ou quelle est la narration qui met en valeur les solutions ?</p> <p>Les idées sont-elles uniformes, homogènes et consensuelles ou sont-elles le reflet ou l'aboutissement de débats, de tensions, de rapports de force ?</p> <p>Comment l'expérience du CRÉPAS est-elle conçue, valorisée, présentée ? Par qui est-elle promue et comment ?</p>
4.4 Conception du rôle et des relations des acteurs dans l'action publique	<p>Quelle est la perception de ce que doit être le rôle de chaque acteur dans le déploiement de l'action/intervention (groupes professionnels, État, institutions scolaires, partenaires, etc.) ? Quelle en est la hiérarchie : quels acteurs ont préséance ou doivent être privilégiés et pourquoi ?</p> <p>Quelle conception du partage des responsabilités entre l'État/structures scolaires et la communauté (qui est-elle?) prévaut (concertation, coordination, partenariats, etc.) ?</p> <p>Quel doit être le rôle des entrepreneurs philanthropiques et pourquoi, selon quelle perspective et quels arguments ?</p>
4.5 Infrastructures du référentiel	<p>Quels mécanismes, structures ou ressources permettent la construction/évolution, le partage ou la diffusion de ces conceptions ?</p> <p>Quels alliés ou adjuvants sont perçus ou identifiés ? Quelle est la nature des relations avec eux ?</p>

5. Les réseaux d'acteurs

Enjeu	Questions types / objets d'analyse
5.1 Origines et légitimation du réseau d'acteurs	<p>Quelles ont été les causes, conditions, mécanismes et acteurs privilégiés qui ont favorisé et mené à la mise en place du réseau d'acteurs ?</p> <p>Quel est le positionnement/appartenance de l'organisation / auteur(s) dans le réseau d'acteurs ou dans les rapports avec les acteurs (gouvernementaux, scolaires, ou autres) ?</p> <p>Comment est perçu le réseau d'acteurs ? Comment est-il présenté : pertinence, crédibilité, expertise et compétence, fonction et mission, attentes, etc.</p>
5.2 Composition et fonctionnement du réseau	<p>Qui compose le réseau d'acteurs ? Selon quelle hiérarchie ou quelle dynamique interrelationnelle ?</p> <p>Comment le réseau d'acteurs est-il structuré ou organisé ? Comment le travail est-il divisé ou les rôles sont-ils répartis ? Quels sont les rapports de force ou d'interdépendance ? Comment les ressources (humaines, matérielles, informationnelles, etc.) sont-elles réparties ou partagées ?</p> <p>Comment les idées sont-elles soumises et discutées ? Comment se prennent les décisions ? Comment les priorités et lignes d'action du réseau sont-elles établies ?</p> <p>Comment leur mise en œuvre est-elle coordonnée ?</p>
5.3 Plan d'action du réseau d'acteurs	<p>Comment le Rapport Ménard a-t-il été élaboré puis porté auprès des décideurs ?</p> <p>Comment les travaux se sont-ils structurés ? Dans quels objectifs ? Avec quelle portée ?</p> <p>Comment ont été déployés et coordonnés les efforts pour influencer les décideurs ou les groupes identifiés comme stratégiques dans la mise en œuvre du plan d'action ?</p>

6. Notes, appréciation et réinvestissement du document

Enjeu	Questions types / objets d'analyse
6.1 Évaluation du document pour la recherche	Potentiel du document : impressions sur la pertinence ou l'utilité du document, et son degré de priorité/d'importance (valeur) pour la recherche Évaluation personnelle : forces, faiblesses/lacunes
6.2 Pistes à approfondir	Questions ou interrogations, pistes à explorer à l'aide d'autres informations ou sources Informations ou éléments d'intérêt à contrevérifier (triangulation)
6.3 Pistes pour les entretiens	Questions/interrogations à soumettre lors d'entretiens pour approfondir ou éclairer certaines informations Informations ou éléments d'intérêt à contrevérifier par les entretiens (triangulation)
6.4 Liens vers d'autres sources documentaires	Renvois à d'autres documents pertinents à recueillir et explorer Sources documentaires connexes ou complémentaires à investiguer

Annexe IV**Entretiens individuels : liste préliminaire des informateurs à approcher**

La liste suivante recense, de manière préliminaire, un premier noyau de personnes-clés auprès desquelles nous jugeons pertinent et souhaitable de solliciter et de mener nos entretiens semi-dirigés. Cette liste tente notamment de reconstituer, à partir de sources documentaires publiques (puisées, notamment, dans les documents officiels, dans des coupures de presse, sur les pages électroniques des parties prenantes, etc.), une image de certains individus ou représentants des parties prenantes ayant, à première vue, joué un rôle actif connu ou gravité autour d'individus actifs dans certains espaces stratégiques (ex. : Groupe Ménard, journées interrégionales sur la persévérance scolaire et la réussite éducative, etc.) qui ont précédé et peut-être influencé l'élaboration du plan de lutte contre le décrochage L'école, j'y tiens! et l'intégration de sa composante d'intervention communautaire ou partenariale.

L'organisation de cette recension fait état, lorsqu'elles sont connues, des fonctions ou responsabilités exercées par les personnes ciblées, et propose un ordre de priorité à appliquer dans la procédure de sollicitation des entretiens (voir légende).

Parties prenantes ou milieux	Identité des personnes ciblées	Fonction ou responsabilité en amont ou au moment du lancement de L'école, j'y tiens!
MELS	Michelle Courchesne	Ministre de l'Éducation
	Alain Veilleux**	Sous-ministre adjoint
	Michelle Lapointe**	Représentante MELS
	François Paquette*	Directeur régional, SLSJ
	Claude Moisan*	FGJ
Autres structures gouvernementales	Alain Poirier**	Directeur national de santé publique et sous-ministre adjoint (MSSS)
	Abdou Baalouch*	Chef de service Stratégie d'action jeunesse (SJ)
Milieu scolaire	Pâquerette Gagnon**	Directrice générale, FCSQ
	Serge Pelletier**	Association des DG de commissions scolaires du Québec (ADIGECS)
	André Caron*	Président, Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ)
	Diane de Courcy*	Présidente, Commission scolaire de Montréal (CSDM)
CRÉPAS	Marie-Claude Côté**	Coordonnatrice
	Claude Ouellet	Président
	Pascal Lévesque	Professionnel en intervention
ÉCOBES	Nadine Arbour*	Directrice
	Suzanne Veillette*	Chercheure
Milieu universitaire ou de la recherche	Michel Perron**	Professeur (UQAC)
	Pierre Fortin**	Économiste (UQAM)
	Michel Janosz*	Professeur agrégé (UdeM)
	Laurier Fortin*	Professeur titulaire (UdeSherbrooke)

Parties prenantes ou milieux	Identité des personnes ciblées	Fonction ou responsabilité en amont ou au moment du lancement de <i>L'école, j'y tiens!</i>
Fondation Lucie et André Chagnon	Jean-Marc Chouinard**	Vice-président Développement des enfants et des communautés
	Sophie Harnois**	Directrice des opérations
	Suzanne Desjardins*	Gestionnaire de projet en persévérance scolaire
	Éric Darveau*	Chef, Développement
Centraide du Grand Montréal	Michèle Thibodeau-DeGuire**	PDG
	Claude Masse*	Directeur-allocations
Milieu communautaire	Lyse Brunet**	Québec Enfants
	Bineta Ba*	Directrice, ROCQLD
	Jean-François Lapointe**	Représentant, ROCQLD
	Lyne Deschamps*	Partenaires de la réussite éducative des jeunes dans les Laurentides
Milieu des affaires	L. Jacques Ménard**	Président du Groupe d'action PDG de BMO
	Henri-Paul Rousseau**	VP du Conseil, Power Corporation
	Éric Lamarre**	McKinsey & Cie
	Jacques Chamberland**	Chef de projet, McKinsey & Cie
	André Brodeur**	Associé, McKinsey & Cie
	Claude Montmarquette*	Économiste (UdeM, CIRANO)
Autres	Dr Gilles Julien**	Fondation pour la promotion de la pédiatrie sociale
	Robert Bisailon	Ex-sous-ministre adjoint au MELS

* *personne officiellement désignée comme ayant participé aux travaux (« équipe de travail ») du Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec (Groupe Ménard), sans que son degré réel d'engagement ou de responsabilité ne soit précisé (Rapport Ménard, p.61-62)*

** *personne nommément présentée comme faisant partie de la « composition du Groupe d'action » (Rapport Ménard, p.7)*

Sources d'information privilégiées

Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec (2009). *Savoir pour pouvoir : entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*. 67 p.

IRC (2009). *Actes des premières Journées interrégionales sur la persévérance scolaire et la réussite éducative*. 30-31 octobre 2008 au Château Mont-Saint-Anne, 29 pages.

Annexe V**Entretiens individuels : guide d'entretien préliminaire**

La grille suivante propose, de manière préliminaire, une série d'objectifs et de questions-types pour structurer et soutenir la conduite des entretiens individuels, en s'appuyant sur les principaux objectifs de recherche et concepts opératoires. Elle pourra être adaptée ou modulée selon le rôle joué par les individus dans le processus d'élaboration de la politique à l'étude.

Thème 1 : Présentation de l'acteur

Contenus : ce que l'on cherche à savoir	Questions types (aide-mémoire pour l'intervieweur)
1.1 – Caractéristiques socioprofessionnelles du participant <ul style="list-style-type: none"> ▫ Présentation de l'individu ▫ Fonctions, expérience 	Pourriez-vous décrire brièvement votre parcours social et professionnel ? <ul style="list-style-type: none"> ▫ Depuis combien de temps occupez-vous cette fonction ? que faisiez-vous auparavant ? ▫ Comment la percevez-vous ?
1.2 – Présentation générale de l'organisation ou de la fonction qu'il représente <ul style="list-style-type: none"> ▫ Présentation de l'organisation ou de l'acteur et perception de son rôle dans la société ▫ Identité, valeurs et mission 	Pourriez-vous présenter/décrire votre organisation ? <ul style="list-style-type: none"> ▫ Quelle est sa mission ? ▫ Comment définit-elle son rôle dans la société ? ▫ Quel est son rapport avec l'éducation ? avec le réseau scolaire ? ▫ Quel est votre rôle au sein de celle-ci ?

Thème 2 : Conception de l'enjeu du décrochage scolaire (référentiel)

Contenus : ce que l'on cherche à savoir	Questions types (aide-mémoire pour l'intervieweur)
2.1 – Conception de la réussite éducative/scolaire et du problème du décrochage scolaire <ul style="list-style-type: none"> ▫ Perception de l'éducation et du rôle de l'école ▫ Définition de la réussite, de la persévérance et du décrochage scolaire 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Selon vous, quelle est l'importance de l'éducation dans notre société ? 2. Quel est le rôle de l'école, sa mission à cet égard ? <ul style="list-style-type: none"> ▫ Comment définissez-vous la réussite éducative? la persévérance scolaire ? 3. Selon vous, qu'est-ce que le décrochage scolaire nous dit sur la capacité de l'école à remplir cette mission ?
2.2 – Évaluation des problèmes, de leurs sources et des défis à relever en matière de décrochage <ul style="list-style-type: none"> ▫ Perception de l'importance accordée à ce problème (enjeux, causes, conséquences) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Selon vous, qu'est-ce que le décrochage scolaire ? et à quoi est-il dû ? <ul style="list-style-type: none"> ▫ Ses principales causes sont-elles individuelles ? sociales ? scolaires? familiales ? autres ? ▫ Y a-t-il des facteurs en cause plus importants que d'autres ? 2. Selon vous, quels défis ou problèmes le décrochage scolaire pose-t-il à la société québécoise ? pourquoi ? <ul style="list-style-type: none"> ▫ Quelles sont ses conséquences ? ▫ Y en a-t-il de plus importantes que d'autres ? 3. Pourquoi, en 2008 ou encore en 2016, le décrochage mérite-t-il qu'on s'y attarde ? <ul style="list-style-type: none"> ▫ Quel péril/danger la société court-elle si elle ne s'en préoccupe pas ? ▫ Y a-t-il urgence ? pourquoi ?

Thème 3 : Perception de la lutte contre le décrochage (référentiel)

Contenus : ce que l'on cherche à savoir	Questions types (aide-mémoire pour l'intervieweur)
3.1 – Conception du type d'action à mener <ul style="list-style-type: none"> ▫ Perception des priorités ▫ Conception générale de la structure d'action (approche d'intervention) à déployer 	<ol style="list-style-type: none"> 1. D'après vous, par quoi faut-il commencer ? 2. Où faut-il investir un maximum d'énergies pour résoudre ce problème ? 3. Comment organiser la solution ? Quelles ressources et acteurs faut-il mobiliser ? Comment structurer leurs actions ? 4. Quel est le rôle, quelle est la responsabilité de l'État à cet égard ? de l'école ? Jusqu'où peuvent/doivent-ils agir ?
3.2 – Évaluation des politiques précédentes <ul style="list-style-type: none"> ▫ Connaissance des dispositifs de lutte contre le décrochage précédant <i>L'école j'y tiens !</i> ▫ Perception des forces et faiblesses des politiques ▫ Appréciation de la manière dont l'action publique était menée ou devrait l'être ▫ Conception de l'importance et de la nécessité de changer de cap ou d'infléchir les modes d'action 	<p><i>En vous replaçant dans le contexte de 2008-2009, à l'époque...</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comment résumeriez-vous l'approche de lutte contre le décrochage scolaire avant 2008 ? <ul style="list-style-type: none"> ▫ Qu'est-ce qui la caractérisait ? ▫ Sur quoi mettait-elle l'emphase ? ▫ Qu'en pensez-vous ? Qu'en pensiez-vous à l'époque ? 2. Comment évaluiez-vous l'action du gouvernement en matière de lutte contre le décrochage, depuis les États généraux jusqu'à l'arrivée du Groupe d'action? Les solutions d'alors ont-elles porté leurs fruits ? <ul style="list-style-type: none"> ▫ Quelles étaient les forces/succès ? ▫ Quelles étaient les faiblesses/limites/échecs ? ▫ Quels étaient les freins à l'efficacité de l'action? 3. Qu'en est-il de l'action du réseau scolaire, selon vous ? <ul style="list-style-type: none"> ▫ Quels étaient les bons coups ? Les écueils/limites ? 4. Qu'en est-il de l'action de la communauté, des partenaires ? <ul style="list-style-type: none"> ▫ Qui étaient-ils ? Qui aurait pu être plus impliqué? ▫ Quelles étaient les forces/succès ? Les lacunes?
3.3 – Perception de la nécessité d'un changement et identification des solutions à mettre de l'avant <ul style="list-style-type: none"> ▫ Perception des pistes d'action à renouveler ou à privilégier ▫ Liens causaux et inférences entre les problèmes et les solutions ▫ Identification des priorités 	<p><i>En vous replaçant dans le contexte de 2008-2009, à l'époque...</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Selon vous, jusqu'à quel point la stratégie de lutte contre le décrochage avait-elle atteint ses objectifs ? jusqu'à quel point l'école, le gouvernement et la communauté parvenaient-ils à mener des actions adéquates ? <ul style="list-style-type: none"> ▫ Signes d'épuisement, limites atteintes ? ▫ Signaux de la nécessité d'une nouvelle impulsion ? ▫ Qu'est-ce qui a/n'a pas fonctionné et pourquoi ? 2. Selon vous, à quel point la société québécoise avait-elle besoin de renouveler/d'opérer un changement de stratégie ? <ul style="list-style-type: none"> ▫ Pourquoi ? Comment ? 3. Selon vous, comment fallait-il renouveler/améliorer la stratégie de lutte contre le décrochage ? <ul style="list-style-type: none"> ▫ Quels aspects/enjeux devaient être : écartés? Réorientés? Investigués? pourquoi et comment ? ▫ Quelles pistes d'action devaient être : suspendues ? renforcées ? développées ? pourquoi et comment ? ▫ Quelles devaient être les nouvelles priorités du gouvernement ?

Thème 4 : Mise en place du réseau d'acteurs

Contenus : ce que l'on cherche à savoir	Questions types (aide-mémoire pour l'intervieweur)
4.1 – Perception de la pertinence du Groupe d'action dans la lutte contre le décrochage <ul style="list-style-type: none"> ▫ Connaissance du Groupe d'action (Ménard) et de son rôle ▫ Évaluation de son importance et de ses conséquences ▫ Positionnement quant à sa pertinence ou nécessité 	<p><i>En vous replaçant dans le contexte de 2008-2009, à l'époque...</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pourquoi, selon vous, le Groupe d'action s'est-il mis en place ? pourquoi était-il pertinent et nécessaire à ce moment-là ? 2. Sur quels enjeux, quelles priorités était-il important qu'un tel groupe se penche ? et pourquoi ? 3. Selon vous, qu'est-ce que le Groupe d'action, à l'époque, allait apporter de plus, de nouveau, de différent ? Quelle serait/a été sa contribution à la réflexion, à la démarche ? <ul style="list-style-type: none"> ▫ Quelles innovations a-t-il apportées ? ▫ Quels débats nouveaux a-t-il permis ? ▫ Quels verrous a-t-il contribué à lever ?
4.2 – Mise en place du réseau d'acteurs <ul style="list-style-type: none"> ▫ Identifier les conditions et mécanismes qui ont favorisé la mise en place du réseau, son processus d'agrégation 	<p><i>Le Groupe d'action s'est mis en place dès l'été 2008...</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Selon vous, d'où est venue l'idée et la nécessité de constituer ce Groupe d'action, et pourquoi sous cette forme plutôt qu'une autre (comité, coalition, etc.) ? 2. Comment ce Groupe d'action s'est-il construit ? <ul style="list-style-type: none"> ▫ Qui a procédé aux démarches de sollicitation ? ▫ Quels canaux ont été utilisés pour réunir les gens ? ▫ Quels arguments étaient invoqués ? ▫ Quelle a été la durée de ce processus ?
4.3 – Appartenance et engagement le réseau d'acteurs <ul style="list-style-type: none"> ▫ Origines de l'engagement ▫ Motivations ▫ Adhésion aux valeurs ▫ Modalités de l'engagement 	<p><i>Le Groupe d'action s'est mis en place dès l'été 2008...</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Qu'est-ce qui vous a conduit/motivé/convaincu de vous engager dans ce Groupe d'action ? <ul style="list-style-type: none"> ▫ Comment avez-vous été sollicité ? ▫ Quel sentiment vous habitait ? 2. Quelles étaient vos craintes, vos doutes, vos réticences ? 3. Quel était votre degré/fréquence d'engagement ? 4. Quelles contraintes ou règles ont régi votre participation ? 5. Selon vous, qu'est-ce qui unissait les gens ? quels points communs les rassemblaient ?

Thème 5 : Fonctionnement et rapports sociaux du réseau d'acteurs

Contenus : ce que l'on cherche à savoir	Questions types (aide-mémoire pour l'intervieweur)
5.1 – Rôle et contribution au réseau d'acteurs <ul style="list-style-type: none"> ▫ Perception de l'utilité et de l'apport au sein du réseau ▫ Perception du rôle au sein de la structure 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quelle a été votre contribution au sein du Groupe d'action ? Comment a-t-elle été reçue ? 2. Comment évaluez-vous votre participation dans les travaux du Groupe ?
5.2 – Fonctionnement, structure et rapports sociaux au sein du réseau <ul style="list-style-type: none"> ▫ Description des mécanismes, règles et structures internes du réseau ▫ Perception de la position de l'acteur dans cette structure ▫ Perception des rapports de pouvoir ou sociaux au sein du groupe d'acteurs 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comment se sont organisés les travaux du Groupe d'action ? <ul style="list-style-type: none"> ▫ Comités, plénières, échanges, etc. ? 2. Quelle structure a prévalu au sein du Groupe d'action ? comment les rôles étaient-ils distribués ? <ul style="list-style-type: none"> ▫ Comment le travail était-il divisé ? qui faisait quoi ? ▫ Comment prenait-on des décisions ? ▫ Comment débattait-on des idées ? Comment celles-ci étaient diffusées, partagées, accueillies ? ▫ Qui coordonnait/assurait la conduite des travaux et les suivis ? ▫ Quels canaux étaient mis en place ? ▫ Comment l'information circulait-elle ? ▫ À quelle fréquence y avait-il des rencontres ? À quels échelons/paliers ? ▫ À quel rythme étaient menés les travaux ? 3. Comment les différents individus se comportaient dans cette structure ? <ul style="list-style-type: none"> ▫ Habitudes ? réticences ? questionnements ? 4. Comment caractérisez-vous les relations au sein du Groupe d'action ? <ul style="list-style-type: none"> ▫ Ambiance ? Rapports de force ? ▫ Qualité et égalité des rapports ? ▫ Partage et adhésion aux valeurs communes ? 5. Comment vous situiez-vous dans cette structure ? <ul style="list-style-type: none"> ▫ Aviez-vous accès à l'information ? ▫ Étiez-vous tenu(e) au fait des enjeux, décisions ? ▫ Étiez-vous invité(e) aux rencontres/travaux ? ▫ Quelle en est votre appréciation ?

Thème 6 : Message et plan d'action du réseau d'acteurs

Contenus : ce que l'on cherche à savoir	Questions types (aide-mémoire pour l'intervieweur)
6.1 – Plan d'action du réseau d'acteurs <ul style="list-style-type: none"> ▫ Identifier et décrire les objectifs opérationnels et les grandes étapes de réalisation du plan du Groupe d'action ▫ Décrire le processus de construction du rapport Ménard 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quelles étaient les priorités d'action du Groupe d'action ? <ul style="list-style-type: none"> ▫ Que ou qui visaient-elles ? ▫ Quels étaient les objectifs stratégiques, les leviers à activer, les publics ciblés à atteindre ? 2. Quelles ont été les principales opérations et activités menées par le Groupe d'action avant l'annonce de <i>L'École, j'y tiens</i> ? Comment et pourquoi ? 3. Comment le rapport a-t-il été élaboré ? Quelles étapes ont prévalu ? 4. Comment a-t-il été diffusé et présenté aux décideurs du gouvernement et aux autorités scolaires ? Quelles ont été leurs réactions ? Quel en fut l'accueil ?
6.2 – Rapport aux pistes portées par le groupe d'action ou le plan ministériel <ul style="list-style-type: none"> ▫ Conception de l'action concertée (communautaire ou partenariale) et perception de son importance 	<p><i>Le rapport du Groupe d'action met notamment de l'avant la concertation intersectorielle (IRC) pour organiser la lutte contre le décrochage...</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En matière de lutte contre le décrochage, pourquoi la concertation/l'action concertée est-elle importante, selon vous ? <ul style="list-style-type: none"> ▫ Quels enjeux/défis permet-elle de relever ? ▫ Quelles voies facilite-t-elle ? ▫ Que vise-t-elle ? 2. Comment doit-elle s'articuler ? 3. De qui est-elle la responsabilité ?
6.3 – Perception du projet du CRÉPAS <ul style="list-style-type: none"> ▫ Connaissance du modèle ▫ Perception de son organisation, de ses effets, de sa pertinence 	<p><i>En matière de concertation, le rapport fait référence à l'expérience du CRÉPAS. En vous replaçant dans le contexte de 2008-2009, à l'époque...</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quelle était votre connaissance et votre compréhension de ce modèle avant la mise en place du Groupe d'action ? <ul style="list-style-type: none"> ▫ Quelles impressions ? ▫ Quelle importance le CRÉPAS avait-il selon vous ? ▫ Quel était son fonctionnement, ses pratiques ? son originalité ? ▫ Quels étaient ses effets, ses réalisations ? 2. Est-ce que/comment ces conceptions/impressions ont-elles évolué au sein ou au contact du Groupe d'action ? <ul style="list-style-type: none"> ▫ Qui a contribué à cette évolution et comment ? 3. Quelle fut l'importance de ce modèle dans le développement du plan d'action ou du rapport du Groupe d'action ? Qui en étaient les principaux porteurs ?

Thème 7 : Évaluation des résultats de la démarche

Contenus : ce que l'on cherche à savoir	Questions types (aide-mémoire pour l'intervieweur)
<ul style="list-style-type: none"> ▫ Connaissance de la nouvelle politique gouvernementale ▫ Évaluation des succès et écueils de la démarche du Groupe d'action ▫ Appréciation de la démarche dans son ensemble 	<p><i>En 2009, la ministre a repris plusieurs orientations du rapport du Groupe d'action dans son plan L'École, j'y tiens!...</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Selon vous, quelles étaient les forces et les faiblesses de ce plan d'action ? 2. Selon vous, quel(s) élément(s) importants du rapport le plan d'action a-t-il retenus, et jusqu'à quel point les a-t-il intégrés ? ou si écartés, pourquoi ? 3. Après coup, quelle est votre évaluation de la démarche du Groupe d'action? <ul style="list-style-type: none"> ▫ Son message a-t-il porté ? pourquoi ? ▫ Quels ont été les succès et les écueils ? Pourquoi?

Annexe VI**Calendrier de travail**

Le tableau suivant présente, à grands traits, la planification, à compter du dépôt du devis de recherche, des diverses étapes de mise en œuvre du plan de recherche et de rédaction du projet de mémoire avec, pour objectif, de déposer le projet final à la fin août 2017.

Comme on peut le remarquer, idéalement, plusieurs étapes ou opérations pourront ou devront être menées de manière itérative et concomitante, comme nous y invitent à la fois les délais et obligations administratifs, et à la fois notre cadre méthodologique relevant d'une approche de théorisation ancrée.

Période approximative planifiée	Étape ou opérations
Dépôt du devis de recherche	Fin octobre 2016
Dépôt d'une demande de certificat d'éthique pour les entretiens	Mi-novembre 2016
Constitution du corpus documentaire principal, finalisation de la grille d'analyse documentaire et mise en œuvre de l'analyse documentaire (trajectoire, description préliminaire des objets de recherche : approche communautaire, réseaux d'acteurs, etc.)	1 ^e phase (analyse globale) <ul style="list-style-type: none"> ▫ novembre-décembre 2016 ▫ mi-décembre 2016, rapport d'étape (trajectoire, concepts, premiers enjeux théoriques) 2 ^e phase (approfondissement et arrimage avec la préparation des entretiens) <ul style="list-style-type: none"> ▫ janvier-février 2017
Finalisation de la grille d'entretien	Novembre 2016
Entretien(s) préliminaire(s) (1-2) et calibrage du guide d'entretien	Novembre 2016 – janvier 2017
Sollicitation pour entretiens et confirmation de l'échantillon	Novembre 2016 – janvier 2017
Entretiens (et retranscriptions, codage et analyse préliminaires)	Janvier-mars 2017
Analyse approfondie des entretiens (maturation de la grille de codage, codage intensif, catégorisation et analyse)	Février-mai 2017
Confrontation (mise en dialogue) et analyse de l'ensemble des données	Mars-juin 2017
Structuration de la présentation des résultats	Mai-juin 2017
Structuration de la discussion	Juin-juillet 2017
Rédaction finale (révision des textes existants, arrimages et mises à jour, approfondissement et enrichissement, intégration des nouveaux chapitres, révision d'ensemble)	Juin-août 2017
Dépôt du projet de mémoire final	Fin août 2017