

Tableau IV Le contexte et les valeurs

Après avoir réalisé le point sur la maîtrise (tableau I), sur la méthodologie acquise en formation (tableau II), sur l'action et le changement (tableau III), le dernier tableau se porte sur l'analyse des valeurs qui sous tendent les actions des anciens étudiants et sur leur degré de perception du contexte abitibien dans lequel ils ont eux aussi à évoluer. Un des points importants de la présente recherche vise à cerner ce qui peut être espéré des actions des finissants en maîtrise en terme de réduction des inégalités sociales dont celles incluses dans le secteur éducatif, champ d'action privilégié des agents de cette étude. Ce dernier tableau comporte deux volets : le contexte abitibien, terrain de l'action, et les valeurs, moteur de cette action; cela, d'autant plus que la cible pointée se trouve être les inégalités. Du degré de compréhension du contexte peuvent émerger des prises de conscience incitant à agir et les valeurs peuvent également favoriser une inclination à l'action sur le contexte. Contexte et valeurs constituent donc deux leviers pouvant inciter à l'action.

Si la perception du contexte peut être aisément analysée à partir de questions directes sur celui-ci, il n'en va pas de façon similaire pour les valeurs qui seront appréhendées à partir des propos émis sur les inégalités pouvant exister sur le terrain professionnel des répondants.

I. Contexte et rôle social

Ce premier volet inclura de façon directe les propos portant sur le contexte et indirectement l'action envisagée sur celui-ci à partir du rôle social que les agents s'attribuent au sein de celui-ci.

I.1 Le contexte

A partir de sources fiables, a été esquissé dans la première partie de ce projet de recherche une ébauche rapide du contexte abitibien. L'emploi de données moins sûres avait pour but de montrer qu'il n'est pas utile d'élaborer de savantes analyses pour se rendre compte de situations circonscrites localement et d'acuité régionale. La simple lecture d'articles de journaux locaux peut permettre à tout un chacun de s'interroger sur le contexte abitibien qu'il souhaite ou non y porter une action.

I.1.1 Une lecture individuelle

La première question se rapportant au contexte demande aux interlocuteurs s'il existe des caractéristiques du public en Abitibi qui sont susceptibles de l'influencer de manière directe et dont il faut tenir compte dans le milieu éducatif. La question est ouverte et chaque répondant de s'exprimer selon ses perceptions personnelles qui seront regroupées, ici, en trois volets. Le premier réunit les propos dessinant un portrait psychologique de l'Abitibien; le deuxième, ceux qui sont flous et le dernier, ceux voyant dans le contexte des aspects à incidence marquée.

a) Un portrait psychologique

Dans trois entretiens, ce qui saute aux yeux des répondants, ce sont des données psychologiques. En Abitibi, les gens possèdent un profil particulier.

«Moi, la chose qui m'a le plus frappée en arrivant ici, c'est cette espèce de mentalité de bâtisseur; des gens d'action; des gens à relever des gros défis. Ici, tu te bagarres ou tu crèves; c'est un petit peu comme ça. Regarde le paquet de camions qu'il y a ici; il n'y a pas de corvettes; c'est des camions, des quatre roues. C'est des gens d'action, des cow-boys. Rouyn-Noranda; tsé comme on stationnait les chevaux dans le temps; c'est plus rude. Je trouve qu'ici, il y a pas de place à beaucoup de subtilités, de pirouettes, de demi mesures. C'est rude. A quelque part, c'est franc; c'est direct.»

La question est susceptible de choquer; aussi, voit-on, comme ci-dessous, l'interlocuteur monter sur ses ergots illustrant par lui même cette fierté locale et exigeant qu'elle soit respectée et ménagée.

«Les Abitibiens sont de par nature; on a une certaine autonomie; on est assez jaloux de notre autonomie; on souhaite qu'en région, on puisse régler nos problèmes. C'est assez omniprésent; de là à dire qu'on a des besoins particuliers, qu'on forme une race à part...»

Qu'il y ait fierté, soit. On ne voit cependant pas trop ce que cette dernière pourrait avoir comme conséquences en éducation et si elle en possède, seront-elles pour autant prise en compte? L'exacerbation d'un trait psychologique pourrait-elle entraîner le refus systématique de prendre en considération des particularités locales? N'est-ce pas l'occasion propice pour se contenter de regarder la façade du bâtiment tout en déclinant l'invitation à y pénétrer? La question sera abordée en cours d'analyse.

b) Comme ailleurs

Pour six répondants, la question portant sur le contexte apparaît quelque peu saugrenue. Tous les individus ne se ressemblent-ils pas? Bien sûr, des particularités peuvent être entrevues mais valent-elles qu'on s'y arrête?

«On dit souvent en Abitibi, c'est pas tout à fait pareil à Montréal. Au départ, il y a moins d'allophones. Ça donne un milieu un petit peu différent. C'est aussi beaucoup plus ce qui est transmis par les parents. Si on regarde la façon d'agir des gens, je suis certain que les élèves qu'on a ici, c'est pas tout à fait la même chose qu'on retrouve dans les grands centres ou même dans d'autres régions.»

Comme le souligne cet interlocuteur: «Ce n'est pas tout à fait la même chose.» mais est-ce pour autant important? On peut en douter; les répondants décriront, presque en passant, des données susceptibles de soulever des interrogations sur le contexte régional sans dépasser le stade de la vision superficielle. En Abitibi, la société locale est hautement similaire à celles qui existent ailleurs. Avec un tel regard, on peut augurer aisément que l'action aura de grandes difficultés à prendre en considération le vécu d'une partie du public scolaire.

«Ici, c'est beaucoup axé sur les mines; c'est sûr que c'est différent à ce niveau-là. A part ça, au niveau de l'individu comme tel, j pense bien qu'un adulte a des caractéristiques, des besoins. J pense que j pourrais comparer avec un autre adulte dans une autre ville.»

«Bien sûr en Abitibi, ils disent bien qu'il y a un taux de suicide plus élevé qu'ailleurs; c'est peut-être dû à l'éloignement. Pour moi, les Abitibiens sont pas moins pire qu'ailleurs. C'est une perception moins personnelle.»

«D'une commission scolaire à l'autre, je dirais oui. Les enfants de la campagne aussi, il y a une différence. Disons que ceux de la campagne, ils sont plus attentifs; ils viennent d'une plus grosse famille; ils sont solidaires; ils se connaissent plus. Les familles se fréquentent. Sinon, il n'y a pas de différence. Une campagne plus éloignée, les parents sont pas toujours d'un niveau... Il y a des enfants qui sont jamais sorti de leur place. Il y en a qui sont pas sortis; ils connaissent pas les expositions.»

Tout est vague. Tous ces professionnels ont certes des préoccupations pédagogiques et psychologiques à propos de leur clientèle mais celles-ci demeurent confinées au local où l'instruction est dispensée. Sans prise en considération du contexte est-il imaginable que des actions lucides puissent être entreprises et d'assister à des tentatives de changement cohérentes?

«Je trouve que la clientèle ici ressemble aux autres. Je dis ça globalement par rapport à ce que je vois comme commentaires ou des émissions de télévision, des reportages sur les adolescents d'ailleurs. Je pense pas que les nôtres se démarquent plus.»

c) La lecture en profondeur

In extenso, est reproduite, ci-dessous, la seule lecture du contexte abitibien qui comporte une conscience claire d'une réalité circonscrite localement. Suite à une telle affirmation, y a-t-il moyen d'échapper à un jugement sur les autres propos? Cela serait-il incontournable? Toujours est-il que cette fois, se lit une appréhension nette d'une situation fortement contextualisée.

«Le milieu socio-économique est différent en Abitibi-Témiscamingue de certaines régions du Québec. Le passage des études secondaires au niveau collégial est plus faible qu'ailleurs; le taux de décrochage scolaire est plus élevé en région qu'ailleurs. Donc, les études sont moins valorisées dans notre région et ça, c'est pas facile. Ca, je le sais aussi par les enfants; dans les milieux des familles, la société, je ne crois pas qu'on encourage les études comme on devrait le faire. Les études supérieures, c'est la même chose; j'suis pas sûr qu'on les encourage tant que ça. Il faut penser aussi que la région n'offre pas d'emplois pour les finissants de toutes les techniques, les hautes technologies; on n'a pas d'industrie qui emploierait ces jeunes-là. Ils se sentent donc pas la nécessité d'aller se former dans ça. Les nouveaux domaines d'études ne trouvent pas de débouchés au niveau du marché du travail en région; alors, les jeunes ne sont pas incités à aller poursuivre des études dans ces domaines-là. Ils se contentent bien souvent des métiers plus traditionnels. Puis, il y a une autre affaire : notre région est une région où on se spécialise dans le domaine des mines et de l'agriculture, un secteur primaire . C'est pas une université là même si ça prend en agriculture des bons travailleurs. L'agriculteur n'est pas formé à l'université; l'agronome oui. Les mineurs, c'est la même chose. Souvent, les jeunes ont des ouvertures dans ces domaines-là. Alors, pourquoi aller aux études? Mon père travaille; il gagne 50 000 \$ par année. C'est ce que les jeunes nous disent à l'école. On a de la difficulté à les motiver pour leur faire prendre conscience que les études c'est important. Lâche pas! Travaille.»

Avec l'esquisse contextuelle ébauchée, ce « Lâche pas! Travaille.» sonne étrangement. L'incitation à effectuer ce qu'on a réalisé soi-même, en tant que participant au système scolaire, se double d'une incitation à entériner un ordre méritocratique qui exige des battants, des gagnants et cela dans un paysage sociétal chamboulé. Ce faisant, l'interlocuteur acquiesce au discours qui voit dans les études le remède aux maux actuels. Mais, au moins, sa perception du milieu se conjugue-t-elle avec une ligne d'action et une volonté d'inscrire cette dernière en regard d'un contexte précis.

I.2 Le rôle social

Le contexte ne paraît pas, dans le chef des répondants, devoir jouir d'une grande importance. A l'encontre de ce constat, peut être objecté que la proximité peut avoir incité à ne pas en parler. Ce qui est perçu comme banal ne serait pas digne d'être mentionné et une prise en compte aurait lieu automatiquement sur le terrain? La mise à l'écart du contexte pourrait également résulter d'une gradation dans le questionnaire qui induirait les interlocuteurs dans cette voie. Aussi, voir comment le rôle social des intervenants du système éducatif est pressenti, apportera-t-il un éclairage sur ces deux biais possibles tout en permettant d'approfondir l'analyse.

I.2.1 Le social, hors du système éducatif

Pour trois interlocuteurs, le rôle social d'un intervenant dans le circuit éducatif se situe à l'extérieur de celui-ci. Étrangement, ce rôle n'est pas lu comme faisant partie intégrante de la charge professionnelle ni comme pouvant se jouer dans et hors de celle-ci. En vérité, le social commence à l'extérieur du système scolaire.

«Je suis certaine que les profs sont très engagés au niveau social. Je serais curieuse de ramasser mes onze profs là et de demander dans quoi ils sont impliqués. Je connais pas un prof dans mon département qui n'est pas impliqués ne serait-ce comme coach de hockey, comme sur les conseils d'administration.»

«Quand je parle du milieu social, c'est de ne pas être limité à notre circuit éducatif. Il faut être capable d'intervenir aux municipales, d'intervenir dans les clubs sociaux. J pense qu'on a une expertise importante mais c'est rare qu'on en fait profiter véritablement le milieu. Regardons les clubs sociaux, les chambres de commerce, c'est rare que t'as des gens de l'éducatif qui sont actifs dans ces milieux-là. Pourtant si on regarde les plus scolarisés, peut-être ceux qui pourraient avoir une vue globale, ils sont dans le système éducatif. J pense que, définitivement, ils devraient avoir un rôle beaucoup plus actif sur le plan social; j'suis convaincu de ça.»

Dans le deuxième propos, il est réalisé une rapide association circuit éducatif et social mais celle-ci n'est qu'éphémère. Cette association est rapidement balayée pour mettre en évidence ce qui est pressenti comme névralgique c-à-d. l'extra éducatif. L'importance de ce domaine est, certes, conséquente; faut-il pour autant y réaliser les seuls investissements? De tels mécanismes de pensées auront des répercussions sérieuses quand il s'agira d'envisager l'action sur les inégalités dans le secteur éducatif proprement dit.

I.2.2 Le social : un domaine flou

Peut-être est-il possible de concevoir que la pléthore des demandes qui sont adressées au système scolaire empêchent finalement les intervenants de se définir un rôle social. Cette idée est défendue dans les propos suivants.

«Je suis pas sûr qu'ils sont conscients du rôle qu'ils ont à jouer sur le plan social. L'école a un rôle social à jouer au niveau des valeurs. L'école, c'est un peu la locomotive; ça devrait pas être le dernier wagon; l'école est en avant de la société. Par contre, l'école ne doit pas prendre la place de la société non plus. On confie à l'école toutes sortes de mission de nos jours. Il faut pas oublier que le but de l'école, c'est d'instruire tout en éduquant. On est rendu au primaire qu'on donne du lait à l'école; on donne du fluor; à Montréal, dans certains quartiers pauvres, on donne à déjeuner; nous autres ici, ils veulent qu'on rentre une distributrice à condoms. Ils veulent qu'on s'occupe d'éducation sexuelle, de sécurité; on en a trop. Il faut revenir à l'essentiel aussi. C'est quoi le rôle de base de l'école. On pourrait pas faire tout ça de toutes façons.»

L'intervenant qui s'exprime, ici, est le même qui définissait plus avant le contexte abitibien. Il souligne assurément une réalité tout en se permettant de s'interroger sur celle-ci. Cette capacité d'analyse n'est pas rencontrée chez les autres participant aux entretiens. Pour ces derniers, la question d'un rôle social à assumer entraîne toujours des réponses nébuleuses ou des mécanismes de fuite comme dans le cas suivant où le choix d'une décision est laissé aux institutions.

«J pense que c'est important; c'est voulu aussi qu'il y ait une certaine implication de l'université dans le milieu de l'Abitibi-Témiscamingue.»

Plus souvent sont émis des propos dubitatifs ou des discours dont il est difficile de cerner la portée globale. Un rôle social, les répondants se disent prêts à l'assumer mais ils ne savent pas trop bien lequel, sinon celui qui leur est dévolu par leur statut dans le système. Encore que ce dernier rôle n'est guère précisé.

«J'ai l'impression que oui. J pense que les intervenants doivent pas juste transmettre des connaissances là; les intervenants doivent aller plus loin que ça aussi; ils doivent être en contact avec les parents peut-être plus qu'à chaque étape; il faut créer une bonne relation avec le jeune, avec l'enfant. Si on veut que l'enfant aime l'école, j pense qu'il faut que l'enfant aime son professeur. A mon avis, on apprend mieux d'un prof que l'on aime bien; il faut pas se limiter à être un professeur point à la ligne.»

«Sûrement qu'on a un rôle social; peut-être vis à vis des parents. Combien de parents sont démunis face à un jeune qui prend de la drogue. Certains, peut-être 50 %, sont conscients d'un rôle social. J suis pas sûre.»

De ces deux derniers extraits, le premier définit un modèle d'enseignant dont la charge professionnelle conventionnelle exige la détention d'une relation psychologique. Dans le second, est reformulé ce qui est souligné par les campagnes informatives au niveau scolaire. Dans les deux cas, la rencontre avec le social ne pourra se concevoir qu'incidemment puisque l'action ne prendra guère le vécu du public en compte et que la demande consistera en une incitation à revenir à la norme communément acceptée.

La critique présente ne s'exerce pas sur les actions entreprises ni sur leur validité. Le regard se porte sur l'ampleur des changements qui peuvent être escomptés à partir des actions. Au risque de se répéter, la question de recherche est, ici, réitérée. Le «leadership» assuré par les anciens étudiants en maîtrise permettrait-

il d'entrevoir des changements dans le monde éducatif de la société abitibienne qui soient autre qu'une façon déguisée de faire tourner le système dans sa routine et cela dans la considération d'une partie du public, celui qui est le moins réceptif à l'éducation obligatoire ou et le plus perturbé dans son cheminement à l'intérieur de celle-ci. L'enjeu est donc double : il s'agit d'analyser le changement et le changement visant les défavorisés dans le système.

II. Les inégalités

Ce volet comporte trois aspects dissociés à seule fin d'études. Le premier a trait aux inégalités inscrites dans une situation sociale et celles qui peuvent se lire à l'intérieur du système éducatif. Le second part d'un exemple, le décrochage scolaire; il vise à cerner dans le discours ce qui peut être prôné aux jeunes ayant des difficultés. Le troisième comporte une interrogation sur le système éducatif et tente de voir le degré d'interpellation à son sujet qui peut être tenu par les répondants. Ce troisième angle se centre sur le contexte régional et sur le modèle culturel véhiculé par une large frange de la population.

Sous-jacent à ces trois aspects, se questionnera un système de valeurs omniprésent dans les réponses.

II.1 Les inégalités inhérentes au système social

Le présent regard n'a pas pour but de saisir les perceptions ayant trait au système éducatif isolément de leur contexte social mais bien de cerner le lien qui est établi entre les deux. Comment des vécus particuliers sont-ils entrevus comme pouvant avoir une incidence en éducation?

Constante chez quasi tous les répondants, est la perception de l'existence d'inégalités d'accès à l'enseignement. Une seule personne ne se prononcera pas à ce sujet; ce n'est, en quelque sorte, pas son affaire.

«Je travaille pas à l'accès. Peut-être que c'est assez large comme critères d'admission. J'peux pas dire que j'entends beaucoup de ces choses-là. Souvent, une grosse majorité des étudiants, ils viennent du Cégep. J'imagine, je ne sais pas, qu'il y a des choses qu'ils regardent. Pour les faire rentrer, il faut avoir une note. Les autres, c'est sur l'expérience si c'est jugé pertinent.»

Pour tous les autres répondants, il est limpide que des inégalités sont perceptibles; les réponses vont cependant montrer des perceptions d'amplitudes très diverses.

Oui, elles existent mais qu'on arrête d'en parler.

«... on parle toujours de ceux qui ont des difficultés, de ceux qui ne réussissent pas, puis on parle des décrocheurs à 40 % mais on parle pas des 60 % de ceux qui réussissent, de ceux qui vont jusqu'à des études doctorales, qui mènent la société.»

Oui, elles existent mais que faire.

«Au niveau de l'école, je pense que les services qui sont donnés, c'est des services rémunérés: enseignement, orientation, vie étudiante, psycho-éducation; puis ensuite, il y a l'enseignement professionnel qui est là; tout est là. Maintenant, qu'est-ce qui fait que les gens n'adhèrent pas? On peut se poser des questions.»

Oui, elles existent peut-être...

«Inégalités d'accès. Qui seraient reliées au milieu familial, peut-être. Pas directement par exemple. Il y en a qui ne peuvent s'adapter : des jeunes qui viennent du huitième rang dans l'fond du bois. Qui, par exemple, n'ont pas les mêmes valeurs que les autres qu'on a. Peut-être que pour eux autres, il y a un rejet qui se fait. (...). Ils ont des problèmes; il y en a qui vont traîner ça jusque l'âge de quitter.»

Même dans un cas comme celui-ci où la marque d'un milieu social est décrite, l'attitude adoptée consistera à faire le constat d'une issue inexorable. Cette incapacité à tenir compte de l'impact du contexte social entraînera une psychologisation des situations qu'il importe de retracer brièvement et qui s'exercera au corps défendant de l'intervenant lui-même comme il sera possible de le constater dans les propos rapportés ci-joints à titre exemplatif.

Inégalités d'accès

«Prends les enfants comme nous autres ici. J'connais des enfants parce qu'ils sont plus lents, le classement, il se fait bien vite. J'pense qu'il y a des jeunes dont on veut se débarrasser entre guillemets: les jeunes dérangeants. C'est pas la majorité; je pense qu'il y a des jeunes moins acceptés par le système scolaire. Si le petit bonhomme est déficient, qu'il parle moins, problème d'agressivité parce qu'un problème de communication, j'pense pas qu'il soit bienvenu s'il est dérangeant. Les jeunes décrocheurs qui envoient chier les profs, on connaît pas leur histoire.»

Le décrochage

«Ce que je veux surtout pas, c'est que ça devienne une mode comme il y a cinq ans: les femmes puis, l'alphabétisation puis, les handicapés maintenant, c'est les décrocheurs. C'est fatiguant parce que les modes ça passe. Pour moi, c'est important ce phénomène-là. Faut pas que le gouvernement fasse comme pour les autres. Si on donne de l'argent pendant 4, 5 ans, on pense régler le problème en ajustant les journées d'école. Je voudrais que ce soit pas une mode. C'est un problème. Tous les jeunes qui sont à l'entre-deux, c'est des jeunes qui lâchent. Il y en a qui ont 15 ans, même pas 16 ans qui lâchent.»

Discours à un décrocheur

«J'essaie d'être le moins moralisatrice possible: Mon petit gars, va à l'école parce que t'en as besoin. Le discours, c'est que moi j'essaie de voir c'est quoi qui fait qu'il aime pas l'école. C'est-tu les profs qui te font chier? C'est toi qui est fâché? C'est-tu parce que t'es pas bon à l'école. Parce que t'es le petit dernier qui a honte d'être pas bon? C'est quoi? Tu vas aller travailler, trouver une job, avoir de l'argent? Qui c'est qui fait que tu décroches, que t'aimes pas l'école?»

Dans la première étape, à propos des inégalités d'accès, les inégalités de dons distribuées arbitrairement sont décriées et il est souligné la nécessité de tenir compte du vécu du public. Dans la seconde étape, est prôné l'impératif d'une action concertée et de longue durée. Dans la dernière étape, tout en demandant un dépassement du discours moralisateur, l'interlocutrice effectue ce qu'elle combat. La situation est psychologisée et finalement, les inégalités sont prises en compte pour rendre le public responsable de ce qui lui advient. Il existe un coupable; il se nomme «TU».

Que l'école ne convienne nullement à certains jeunes n'entre pas en considération. Décrocher est une tare dont il faudra assumer la pleine et entière responsabilité à titre individuel. Constamment, est véhiculé le discours dominant: Il faut le secondaire V à tout un chacun. Jamais, n'est entrevu que la réalisation hypothétique d'une telle entreprise ne saurait apporter des changements notoires et consisterait simplement à déplacer le problème. Qu'arriverait-il en effet si tous les jeunes terminaient leur secondaire? Auraient-ils, dans une telle éventualité, des conditions différentes que celles qui prévalent actuellement?

Il est rarissime d'entendre dénoncer les inégalités et en même temps une implication réelle pour les combattre.

«Moi, je regarde notre réalité sociologique. J'ai beaucoup d'étudiantes qui ont déjà des enfants, qui ont déjà des conjoints. Il y a beaucoup de gens qui reviennent aux études après des accidents de travail, des pertes de la sécurité du revenu, des assistés sociaux qui reprennent les études. Ça fait en sorte que c'est sûr, c'est pas nécessairement la même chose. Je trouve que c'est très différent. (...). Moi, j'essaie d'en tenir compte dans les choix

de stage. Bon, l'étudiante qui a un conjoint, puis deux jeunes enfants, c'est sûr que je ne vais pas l'envoyer faire des stages à Ville-Marie. Sauf qu'à quelque part, tu peux en tenir compte mais je suis certaine qu'on n'en tient pas encore assez compte.»

Dans le cas présent, la prise en compte de données sociales pousse l'interlocutrice à intervenir dans sa sphère éducative de façon concrète. Pareil scénario n'est pas d'usage fréquent. On assiste plus généralement à la mise en place d'une barrière entre l'éducatif et le social mais est-ce inquiétant?

«Avant tout, je suis pas convaincue qu'il y a une détérioration si grande que ça. Je pense qu'il faudrait regarder chaque secteur. C'est sûr que le chômage a augmenté; c'est une première réalité; il y a moins d'emplois; les gens perdent leur emploi et je pense qu'au niveau de la fréquentation scolaire, il y a 40 % des enfants qui terminent pas leur secondaire. Je suis pas sûre que c'est pire que ce qui était avant.»

II.2 Le décrochage

Déjà partiellement abordé au paragraphe précédent, le décrochage scolaire sera envisagé, ici, comme reflet d'inégalités sociales. Dans un contexte sociétal qui lit les études comme devant permettre à tous d'acquérir sa place au soleil, l'arrêt des études ne peut être compris que comme une réduction notoire de chances d'y accéder et, donc, pour l'individu dans une telle position, comme la détention assurée d'un statut inégalitaire. L'analyse qui va suivre fera le tour des propos émis sur les motifs constatés menant au décrochage pour ensuite se centrer sur ce qui est prôné et fait pour le combattre.

II.2.1 Les causes de décrochage

a) Les parents

«J'ai vu des parents; on les appelle; puis, ça dérange. Mon garçon est tanné de l'école. Puis, bon, j'peux rien faire. Mais ça, c'est quelque cas. Je dirais que c'est moins que 10 % de la population certainement. Il y a des gens qui viennent de certains coins, de certains rangs. Pour eux, la valeur de l'école, c'est rien.»

b) La situation familiale

«Les enfants qui abandonnent l'école, peut-être qu'ils viennent de milieux qui ont un tout petit peu de problèmes aussi. Quoiqu'il y a d'éminents exemples d'enfants qui abandonnent alors que les parents sont médecins, professeurs, bien nantis, etc.»

«Moi, je pense a des enfants qui sont pas victimes mais presque, des enfants qui sont dans des milieux où la famille a éclaté. C'est un gros problème. Tantôt l'enfant est chez le père, tantôt l'enfant est chez la mère; l'enfant des fois, c'est un blâme.»

c) La famille et l'apprenant

«Il y a un manque d'encadrement familial. Très jeune, on avait des exigences moindres un peu. La plupart des jeunes, on a ici beaucoup de jeunes de cheminement particulier c-à-d. de troubles d'apprentissage. Puis, encore là, c'est des jeunes qui aiment pas l'école. De plus en plus, on se rend compte que les jeunes décrochent au niveau primaire. Ils arrivent ici à 14-15 ans. J'ai jamais aimé l'école; c'était platte.»

d) La motivation personnelle

«Le décrochage, il y a peut-être le facteur motivation qui peut jouer beaucoup. Je dis que si les enfants aiment l'école, sont heureux à l'école et qu'ils s'y sentent bien à l'école, peut-être que ça peut changer. Mais t'as la famille qui joue un rôle important; l'environnement et le contexte social aussi. Quand je regarde dans le petit village où j'étais avant, c'est épouvantable le paquet de jeunes qui décrochent. Il me semble que ça décroche plus qu'ailleurs. Mais, au niveau primaire III, IV, c'est rare à cet âge-là que ça décroche. A la fin primaire, ça commence.»

e) La conjoncture économique

«Étant une région où il y a beaucoup de ressources naturelles, quand ça va bien, ça va bien. Quand ça va mal, c'est aussi très marqué, mais ça peut aussi avoir des conséquences sur les études. Mais...»

A partir des propos énoncés, il serait possible de dresser une encyclopédie des causes du décrochage scolaire. Ce qui intéresse, ici, est de constater que celles-ci ne sont entrevues que liées de façon subsidiaire au système scolaire lui-même et que chacun des répondants ponctue cette problématique à sa manière et de façon partielle. Que cela soit tel incite à creuser ce qui est dit à un apprenant confronté à pareille éventualité.

II.2.2 Propos à un décrocheur

Dans la plupart des propos, revient lancinante la nécessité impérieuse de faire prendre conscience au décrocheur potentiel de l'enjeu qui sera perdu en cas d'abandon.

«Qu'est-ce que tu vas faire si tu quittes l'école? Tu vas faire quoi demain matin? Si t'as pas de diplôme d'études secondaires minimum, on peut pas t'engager. Donc, c'est le chômage ou bien-être social ou à la maison devant la télévision. Faut leur faire prendre conscience de ça. Moi, je leur dis chaque fois que j'ai la chance de rencontrer des jeunes qui veulent décrocher et puis qui n'aiment pas l'école; c'est ce que je leur dis. Tu vas faire quoi dans la vie? Ton père a gagné sa vie avec moins que toi mais c'était à une autre époque; maintenant, ça prend des diplômes pour réussir, pour trouver un emploi de base.»

Décrocher, c'est le début de la descente aux enfers; celle-ci peut être incitée en parole tout au moins de façon à être mieux compris. Le travail sans qualification sert littéralement de repoussoir, question de monter au pinacle ce qui risque d'être perdu.

«La plupart, je leur dis: Vas-y, viens pas à l'école en disant je veux travailler. Va voir ce qui se passe. Si faut vraiment que tu saches que c'est dur là, vas-y. Va-t-en chez Mac Donald; ils cherchent du monde à quatre et demi de l'heure. Vas-y chez Mikes. Tu vas voir qu'il faut qu'ils se rendent compte que l'école si tu veux devenir mécanicien, c'est un secondaire IV, je crois. C'est pour ça que je veux pas faire la grande morale.»

Il n'est nullement envisagé que la dureté peut constituer un attrait en soi et qu'à force de ponctuer sous cet angle, cela stimulera à réaliser ce qui a été dénigré. Se retrancher derrière la fermeté constitue aussi une issue possible.

«Je peux pas dire: on va alléger le cours parce que tu vas travailler. Le cours, c'est le cours. On essaie de les intéresser autant qu'on peut mais j'apporte pas le support à la famille. Ils vont me dire: J'ai pas eu le temps d'étudier. A un moment donné, il faut que tu dises: T'étudies pas, tu l'auras pas.»

Pour ceux qui ne comprennent pas assez vite l'ordre d'un système, il y a un prix qu'il faut payer: celui du pouvoir dûment mandaté.

Le discours paternaliste peut également servir de rempart.

«On peut parler en bon père de famille comme on dit. Est-ce que tu te rends compte là des éléments qui sont là? Pour tes parents, tes professeurs, c'est la même chose.»

Le discours pour mettre en exergue la réussite des meilleurs a aussi ses lettres de noblesse; mais, toujours le circuit éducatif est affiché comme étant la voie royale et surtout comme accessible à tous. Il en découle que celui qui abandonne devra assumer la responsabilité de ce qui est présenté comme un choix personnel. Dans toutes les propositions ci-dessus, il n'est jamais entrevu que décrocher n'est pour certains que le seul choix possible, qu'il n'existe pas d'autre branche à une alternative inexistante.

Dans deux cas, se constate une place pour le doute: Le système éducatif serait-il vraiment accessible à tous? Dans le premier cas, l'action franchit le registre intentionnel; dans le deuxième, elle est fortement engagée.

«Mais, en soi, un jeune qui vient me dire, qui a 15 ans, qui est encore en secondaire deux et qui me dis: Je veux décrocher, dans le fond j'ai envie de lui dire: T'as bien raison; parce que là, c'est plus drôle. Sauf qu'avant de lui dire ça, il faut voir comment le système peut, pas prendre en charge son problème mais au moins lui donner une facilité pour qu'il puisse poursuivre.»

«Moi, pour avoir facilité le décrochage de certains.... Non seulement certains, je les retenais pas mais en même temps, je leur facilitais la tâche. T'as peut-être besoin d'autres choses? Je regarde mes étudiantes qui sont enceintes, qui sont plus capables de voir clair dans leurs affaires et qui veulent performer partout. Super woman là, qui performant partout. Faut que je réussisse dans la vie de couple, dans les études, dans la vie de famille, dans le milieu de travail, d'avoir le manteau de cuir, rouler la voiture de l'année. Bein, oui; l'hygiène mentale, il en reste plus. Respire! Laisse tomber des choses! Fais-toi un ordre de priorité! Mets-toi les pieds à terre! Je trouve ça dommage des fois que ce soit les vêtements, la voiture, puis le chum qui passent en premier mais dans certains cas, c'est rendu là. A 19 ans, là, c'est ça là. L'année prochaine, elle va revenir. Quand elles reviennent, c'est le fun. Dans mon groupe de finissants cette année, j'en ai une trentaine; là dessus, j'en vois trois qui sont revenues.»

II.3 Contexte et modèle culturel

A partir de l'ensemble des propos échangés en entrevue, il apparaît possible de retracer au moins partiellement le contexte vécu et le modèle culturel d'une partie importante de la population abitibienne. A partir de là, il sera loisible de s'interroger sur le degré de compréhension que peuvent en avoir les répondants.

a) La fierté

Dire des Abitibiens qu'ils sont fiers est une chose; voir ce qui se cache derrière cette fierté en est une autre. La majorité des villages en région ont une histoire moins que centenaire. Les premiers arrivants étaient effectivement des colons, des bâtisseurs. Cette mentalité de pionnier qui était nécessaire pour s'accrocher, les anciens l'ont transmise à leurs enfants fréquentant actuellement le système scolaire. Le travail des bras est une valeur sûre et noble assurant la survie; celui de l'école est accessoire. Même si la conjoncture a profondément changé, il n'en demeure pas moins que les jeunes ont comme cadre de référence l'univers familial de leurs parents. Quelle aspiration peut avoir un jeune auquel on a toujours tenu le discours suivant : « Moi, je gagnais ma vie à quatorze ans. » L'aspiration n'est-elle pas de procéder de façon similaire au modèle?

b) L'isolement

Construire sa ferme, défricher était une nécessité vitale et une espérance d'autonomie. Il en résulte que la population abitibienne se trouve être encore très clairsemée et les centres de distractions éloignés et rares. L'évolution récente, si elle a apporté des facilités, a rompu également la vie rurale collective. On peut, certes, lire dans l'augmentation croissante des désunions familiales une évolution des moeurs mais on peut y voir également une destruction des réseaux sociaux. Quelle espérance peut avoir le jeune cloîtré au fond de son rang? Les grands centres focalisent

inexorablement l'intérêt; les tensions familiales décuplent l'envie de fuir un milieu inhospitalier, de se retrouver dans un monde où l'on peut se croire accepté. L'école fournit-elle à ceux-là un attrait suffisant?

c) La situation économique

Au grand rêve d'autonomie des jeunes, celui de correspondre à une image parentale de pionnier, de percer en commençant au bas de l'échelle à la force du poignet, fait suite une récession qui atteint tous les secteurs fondamentaux de la société abitibienne: le bois, les mines, l'agriculture. Avec des expériences de travail de 20, 30, 40 ans, les parents se voient balayés de leurs emplois. Devant la pléthore de candidats au moindre poste, il est exigé de l'expérience. Laquelle peuvent donc bien présenter les jeunes sortis de l'école sans diplôme et pour ceux qui en possèdent, y a-t-il seulement pour eux de l'emploi? A tous, sans discrimination d'âge, on chantera la même rengaine: celle d'aller chercher toujours plus de qualifications scolaires. Dans des milieux où la valorisation personnelle et sociale acquise par le travail jouit d'une importance considérable, envisage-t-on seulement que le non emploi peut inclure des répercussions sur le plan psychologique et aussi familial?