

Récits d'expériences de jeunes issus de l'immigration en situation de décrochage : quand l'école « ne marche pas » ou est un *bad trip*

Narratives on the experiences of young students from immigrant backgrounds who are dropping out of school: when school “doesn’t work” or is a “bad trip”

Historias de experiencias de jóvenes provenientes de la inmigración en situación de deserción escolar: cuando la escuela «no funciona» o es un «bad trip»

Gina Lafortune and Fasal Kanouté

Volume 47, Number 1, Spring 2019

Entre décrochage(s) et rattrapage(s) scolaires : paroles de jeunes et mises en récit

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1060851ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1060851ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Lafortune, G. & Kanouté, F. (2019). Récits d'expériences de jeunes issus de l'immigration en situation de décrochage : quand l'école « ne marche pas » ou est un *bad trip*. *Éducation et francophonie*, 47(1), 131–148.
<https://doi.org/10.7202/1060851ar>

Article abstract

The research results presented in this paper describe the social and academic experiences of four students in the process of dropping out of school. These individuals are of Haitian origin and are enrolled at schools in underprivileged areas. Biographical interviews have been documenting their educational progress since kindergarten. To analyze their progress, we rely on the perspective of the relationship to school and academic knowledge. This highlights the role of the student while considering the weight of contexts and systemic factors. Research shows that academic problems arising in primary school gradually undermine future learning. It also suggests that family mobilization is hampered by a combination of social vulnerabilities and a network of peers experiencing the same issue of dropping out. Their relationship with school and learning is marked by boredom, meaninglessness and disengagement. We reflect on the challenges encountered, inherent to the references and methodological frameworks used in collecting the stories of these young people and in describing the complexity of their experience, given their painful relationship with school and learning.

Récits d'expériences de jeunes issus de l'immigration en situation de décrochage: quand l'école « ne marche pas » ou est un *bad trip*

Gina LAFORTUNE

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Fasal KANOUTÉ

Université de Montréal, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Les résultats de recherche présentés dans cet article portent sur l'expérience socioscolaire de quatre jeunes en situation de décrochage scolaire. Ces jeunes sont d'origine haïtienne et sont inscrits dans des écoles de milieux défavorisés. Des entretiens biographiques ont documenté leur cheminement scolaire depuis la maternelle.

Pour analyser ce cheminement, nous nous appuyons sur la perspective du rapport à l'école et aux savoirs scolaires. Celle-ci met en exergue le rôle de l'élève acteur tout en permettant de considérer le poids des contextes et des facteurs systémiques.

La recherche montre la présence de difficultés scolaires dès le primaire chez les jeunes qui font qu'ils se démobilisent peu à peu dans les apprentissages. Elle montre également une mobilisation familiale freinée par un cumul de vulnérabilités sociales

ainsi qu'un réseau de pairs expérimentant la même problématique du décrochage. Le rapport à l'école et aux savoirs est marqué du sceau de l'ennui, du non-sens et du désengagement.

Une réflexion est menée sur les défis, inhérents aux cadres de référence et méthodologiques mobilisés, pour recueillir la parole de ces jeunes et rendre compte de la complexité de leur expérience, compte tenu de leur rapport douloureux à l'école et aux apprentissages scolaires.

ABSTRACT

Narratives on the experiences of young students from immigrant backgrounds who are dropping out of school: when school “doesn't work” or is a “bad trip”

The research results presented in this paper describe the social and academic experiences of four students in the process of dropping out of school. These individuals are of Haitian origin and are enrolled at schools in underprivileged areas. Biographical interviews have been documenting their educational progress since kindergarten. To analyze their progress, we rely on the perspective of the relationship to school and academic knowledge. This highlights the role of the student while considering the weight of contexts and systemic factors. Research shows that academic problems arising in primary school gradually undermine future learning. It also suggests that family mobilization is hampered by a combination of social vulnerabilities and a network of peers experiencing the same issue of dropping out. Their relationship with school and learning is marked by boredom, meaninglessness and disengagement. We reflect on the challenges encountered, inherent to the references and methodological frameworks used in collecting the stories of these young people and in describing the complexity of their experience, given their painful relationship with school and learning.

RESUMEN

Historias de experiencias de jóvenes provenientes de la inmigración en situación de deserción escolar: cuando la escuela «no funciona» o es un «bad trip»

Los resultados de investigación que se presentan en este artículo tratan de la experiencia socio-escolar de cuatro jóvenes en situación de deserción escolar. Dichos jóvenes son de origen haitiano y están inscritos en escuelas de medios desfavorecidos. Las entrevistas biográficas documentaron su itinerario escolar a partir del kínder. Para analizar dicho itinerario, nos basamos en la perspectiva de la relación

con la escuela y con los saberes escolares. Dicha perspectiva pone de relieve el rol del alumno actor y permite considerar el peso de los contextos y los factores sistémicos. La investigación muestra la presencia de dificultades escolares a partir de la primaria entre los jóvenes, lo que provoca la desmovilización paulatina en los aprendizajes. Muestra asimismo una movilización familiar frenada por un cumulo de vulnerabilidades sociales así como una red de pares que experimentan la misma problemática de deserción. La relación con la escuela y con los saberes escolares está marcada por el sello del aburrimiento, de la ausencia de sentido y de la evasión de responsabilidades. Se realiza una reflexión sobre los retos, inherentes a los cuadros de referencia y metodológicos utilizados para captar los discursos de dichos jóvenes y presentar los informes sobre la complejidad de sus experiencias, tomando en cuenta su relación dolorosa con la escuela y con los aprendizajes escolares.

INTRODUCTION

La lutte contre le décrochage constitue une priorité au Québec, et plusieurs mesures ont été mises en place afin de favoriser la persévérance des élèves¹. Ces mesures visent notamment les élèves les plus à risque de quitter l'école secondaire sans diplôme : ceux provenant de milieux défavorisés, les élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDAA) ainsi que les élèves immigrants de première génération (Gouvernement du Québec, 2009; Homsy et Savard, 2018).

Un grand nombre d'élèves d'origine haïtienne figure parmi ces élèves à risque de quitter l'école secondaire sans diplôme. Des recherches ont montré qu'un ensemble de facteurs cumulatifs conduisent ces jeunes au décrochage (Lafortune, 2014; Kanouté et Lafortune, 2011; Mc Andrew et Ledent, 2008). Parmi ces facteurs figurent le fait d'intégrer l'école québécoise en milieu de secondaire, de fréquenter une école en milieu défavorisé et d'avoir une maîtrise insuffisante de la langue d'enseignement (Mc Andrew et Ledent, 2008). Mais ces facteurs ne sont pas déterminants en soi, et leur influence est modulée par des caractéristiques individuelles (engagement scolaire, stratégies, résilience personnelle), scolaires (résultats dans les matières de base au pays d'origine) et sociales (capital et mobilisation familiaux, réseaux de pairs) (Lafortune, 2014). Les recherches soulignent aussi l'incidence de facteurs institutionnels sur le cheminement des élèves issus de minorités racisées (Magnan, Pilote, Vidal et Collins, 2016; Thésée, 2010). Les préjugés envers les élèves noirs antillais conduiraient à les surévaluer (Magnan, Pilote, Vidal et Collins, 2016; Thésée, 2010),

1. En voici quelques exemples : stratégie d'intervention Agir autrement en 2002, instauration de la maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé en 2013, consultations publiques sur la réussite éducative en 2016, lancement de la Politique de la réussite éducative en 2017.

et cela entraînerait leur surreprésentation dans les classes pour élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (Mc Andrew, Ledent et Murdoch, 2011).

Ainsi, lorsqu'il est question d'expérience scolaire des jeunes, l'analyse doit dépasser la seule lecture des résultats scolaires et s'intéresser au vécu quotidien des jeunes à l'école et ailleurs (Kanouté et Lafortune, 2014; Potvin, Audet et Bilodeau, 2013), ce qui amène souvent à parler plutôt d'expérience socioscolaire. Nous avons trouvé pertinent de documenter la situation socioscolaire, complexe et singulière, d'élèves d'origine haïtienne fréquentant des écoles secondaires montréalaises situées en milieux défavorisés en analysant leur rapport à l'école et aux savoirs scolaires².

La recherche s'était intéressée à des trajectoires différenciées d'élèves en situation de réussite, en difficulté scolaire et en situation de décrochage. Dans cet article, nous partageons seulement des données relatives au cas de jeunes en situation de décrochage.

LA PERSPECTIVE DU RAPPORT À L'ÉCOLE ET AUX SAVOIRS

Charlot et ses collaborateurs parlent de « rapport au savoir » au singulier en ce qui a trait au rapport « à l'apprendre ». Nous privilégions le singulier lorsque nous faisons référence à ces auteurs, mais adoptons le pluriel (« rapport aux savoirs ») pour désigner le rapport (voire les rapports pluriels) à des savoirs disciplinaires spécifiques.

Selon Charlot, Bautier et Rochex (1999, p. 29), le rapport au savoir et à l'école est « une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir [...] entre un individu (ou un groupe) et l'école comme lieu, ensemble de situations et de personnes ». L'école et les savoirs scolaires prennent sens « par rapport à des modèles, à des attentes, à des repères identificatoires, à la vie que l'on veut mener, au métier que l'on veut faire » (dimension identitaire) (Bautier et Rochex, 1998, p. 34). Ils prennent sens aussi selon la nature du savoir ou de l'activité (dimension épistémique). Aussi, le rapport à l'école et aux savoirs est singulier et social, car il engage l'élève au premier rang, mais aussi la famille, la communauté et les autres institutions éducatives (Charlot *et al.*, 1999).

Appréhender le rapport à l'école et aux savoirs des élèves en tant qu'un rapport social suppose aussi de poser un regard critique sur la forme scolaire (Lahire, Thin et Vincent, 1994) qui participe aux difficultés de certains élèves (Deauvieux et Terrail, 2007; Lahire, 2008). En effet, le mode de transmission des savoirs scolaires rend certains apprentissages insignifiants, conduisant au développement d'un rapport

2. Recherche menée par Lafortune (2012) dans le cadre de son doctorat sous la direction de Kanouté, coauteur de l'article. Lafortune, G. (2012). *Rapport à l'école aux savoirs scolaires de jeunes d'origine haïtienne en contexte scolaire défavorisé à Montréal* (Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal). Repéré à https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/8479/Lafortune_Gina_2012_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y

de soumission et d'impuissance à l'autorité instituée (Pépin, 1994) ou encore à des formes de résistance plus ou moins ouvertes des élèves (Willis, 2011; Yosso, 2005).

Charlot et ses collaborateurs (1999) ont dégagé, des conduites des élèves, trois idéaltypes de rapport à l'école et aux savoirs : l'attachement à l'école et aux savoirs pour leur valeur intellectuelle et culturelle; l'attachement à l'école et aux savoirs pour leur valeur instrumentale ou « marchande »; le désengagement ou le manque de sens des savoirs scolaires. On retrouve ces formes à des degrés divers chez tous les élèves, mais les élèves en difficulté mettent plus souvent l'accent sur la valeur utilitaire de l'école et des apprentissages, ou se montrent désengagés.

Cette conceptualisation permet de répondre à une série de questions concernant les jeunes dont la situation est présentée dans cet article. Qui sont-ils ? De quelles ressources socioéconomiques, culturelles et sociales disposent-ils ? Dans quels contextes ces ressources sont-elles mobilisées ? Comment s'articulent les contextes, les relations, les événements dans leur trajectoire de scolarisation et de socialisation ? Quel processus a conduit à quel type de rapport à l'école et aux savoirs scolaires ?

Avant de décrire la méthodologie qui nous a permis de répondre à ces questions ainsi que les résultats de la recherche, nous soulignons quelques considérations sur le processus narratif.

QUELQUES CONSIDÉRATIONS SUR LE PROCESSUS NARRATIF

La recherche invitait les jeunes à raconter leur expérience scolaire suivant ce qui est/était important pour eux. Demazière et Dubar (2004) signalent que demander à des interviewés de « raconter ce qui est important » implique d'écouter avant tout, au risque de ne pas avoir de réponses à des questions préétablies. Le chercheur doit se distancer de son cadre de recherche et être en mesure de remettre en cause « sa propre élaboration analytique comme moteur de la connaissance » (Soulet, 2012, p. 38).

Par ailleurs, le récit produit par le narrateur est une reconstruction subjective, et non une histoire fluide, ordonnée et sensée qui reproduit avec le minimum de déformation un objet préconstruit dans le passé (Blanchet et Gotman, 2001; Bourdieu, 1986; Pineau et Le Grand, 2002). « Raconter son parcours, c'est sélectionner, relier, organiser des épisodes jugés importants par le narrateur » (Demazière, 2007, p. 7). Le narrateur peut oublier certains événements, car l'enquête rétrospective fait appel au souvenir et expose aux « défaillances de la mémoire » (Auriat, 1996, dans Demazière, 2007). Il peut aussi passer sous silence, consciemment ou non, ce qui ne correspond pas à l'image qu'il se fait de lui-même ou à l'image qu'il voudrait présenter au chercheur (Blanchet et Gotman, 2001; Mauger, 1991). La « trame narrative » est « tissée » (Demazière, 2007).

Ces considérations sont particulièrement importantes dans le cas de jeunes en situation de décrochage qui peuvent trouver pénible d'évoquer des expériences scolaires difficiles ou désagréables.

C'est pourquoi le chercheur doit prendre plusieurs précautions dans la démarche de présentation de la recherche, de prise de contact avec l'interviewé et de conduite du récit (Demazière, 2007; Peneff, 1990) : bien expliquer la recherche et les motifs de son intérêt aux participants, favoriser un consentement éclairé et une participation libre; privilégier un « échange ouvert, approfondi, compréhensif, éloigné de la succession des questions prédéterminées caractéristique du questionnaire » (Demazière, 2007, p. 4) et favoriser « l'expression spontanée de la personne interviewée » (Gauthier, 2000). Les interventions du chercheur devront être limitées et viser surtout à reformuler et à élucider des éléments ou des parties du récit qui lui semblent peu compréhensibles (Muchielli, 1995).

MÉTHODOLOGIE : UNE ÉTUDE MULTICAS À CARACTÈRE BIOGRAPHIQUE

Une méthode biographique a été utilisée afin de reconstituer les trajectoires socioscolaires des jeunes (Desmet et Pourtois, 1993). Il s'agissait d'une « biographie à plusieurs voix » (Desmet et Pourtois, 1993) basée sur des entretiens individuels avec les jeunes, puis avec des tiers qu'ils désignaient et ayant joué un rôle dans leur trajectoire. Cependant, la parole du jeune reste centrale, et celle des tiers vient en soutien pour permettre de mieux mettre en évidence « la part de l'autre » (Demazière et Dubar, 2004) dans la trajectoire et enrichir l'analyse.

Nous avons réalisé 11 portraits de jeunes, dont 4 cas de réussite, 4 cas en difficulté scolaire et 3 cas de décrochage. Le tout impliquait 35 participants, soit 11 jeunes, 10 parents, 7 enseignants et 2 membres du personnel non enseignant, ainsi que 7 intervenants d'organismes communautaires. Dans le présent article, nous présentons les trois cas de décrochage et y ajoutons un cas d'élève en difficulté, en situation de « décrochage de l'intérieur », selon nous, au moment où nous l'avons rencontré. Ce jeune quittera l'école secondaire sans l'obtention du diplôme, contrairement aux autres jeunes en difficulté qui poursuivront leur cheminement³.

La collecte de données s'est déroulée au courant de l'année scolaire 2010-2011. Nous avons contacté les jeunes en situation de décrochage par l'intermédiaire d'organismes d'insertion professionnelle. Les entretiens ont eu lieu dans un local fermé de ces organismes. Au départ, nous ne souhaitons pas recruter des jeunes ayant décroché depuis plus de trois ans et âgés de plus de 21 ans. Cependant, Jimmy (pseudonyme), le participant de 26 ans, s'est porté volontaire pour participer à la recherche.

3. En raison des contraintes d'espace, nous ne présentons pas les matériaux relatifs aux personnes référées par les jeunes.

Nous avons accepté ce cas qui se distingue des autres pour mettre en relief la diversité et le continuum des trajectoires.

Chaque jeune était convié à deux entretiens d'une heure quinze à une heure et quarante-cinq minutes chacun. Au cours du premier, ils racontaient leur trajectoire scolaire depuis la maternelle; au second, ils discutaient de leur rapport à l'école et aux savoirs. Les entretiens ont été enregistrés, puis retranscrits intégralement. Les données ont été codées et analysées à l'aide du logiciel d'analyse qualitative ATLAS-ti. Le discours du jeune a été mis en récit en soulignant : 1) la biographie et les épisodes de la trajectoire; 2) le rapport à l'école et aux savoirs scolaires; 3) la part de l'autre dans la construction du rapport à l'école et aux savoirs.

RÉSULTATS

Nous présentons les grandes lignes du récit des jeunes de leur expérience scolaire en faisant ressortir le fil de leur discours, puis nous discutons de l'ensemble des résultats.

Les jeunes racontent leur expérience scolaire

Andy : «Le cheminement particulier, c'est rendu plate, tu n'as pas le même *feeling*, [...] c'est l'émotion.»

Andy accueille avec un silence notre invitation à parler de son parcours scolaire. Il nous explique qu'il ne se rappelle pas certains événements du primaire (les écoles fréquentées, son cheminement), car il a déménagé souvent. Il parle peu des apprentissages scolaires et conclut rapidement que «ça se passait bien». Ce n'est qu'au moment où nous lui demandons de nous raconter des événements marquants de sa scolarité que le récit commence à prendre forme. Il nous rapporte alors avec force détails les circonstances entourant le décès de sa petite sœur alors qu'il est en troisième année du primaire. Cet événement plonge la famille dans la détresse : la mère vivra une longue période de dépression, les parents se séparent, Andy souligne qu'il était «sous le choc». À l'école, le jeune est fréquemment impliqué dans des conflits avec ses pairs. Il redouble la troisième année du primaire et est orienté en classe pour trouble de comportement. Andy, en colère, juge cette décision inappropriée et injuste. Selon le jeune, son comportement «dérangeant» était justifié, car les pairs le provoquaient constamment en l'accablant d'insultes racistes, et les enseignants ainsi que la direction de l'école ne faisaient rien pour l'aider malgré ses plaintes. Ils ont préféré tout mettre «sur le dos» du décès de sa sœur et lui ont attribué l'étiquette de «violent» parce qu'il est noir. Suit une longue tirade pour dénoncer les jugements

biaisés des enseignants envers les élèves issus de minorités racisées, le profilage racial dans son quartier et la situation des Noirs en Amérique du Nord⁴.

Tout au long de l'entretien, il sera difficile de saisir le cours de la trajectoire du jeune et de situer les événements racontés. Nous devons demander plusieurs fois à Andy de revenir sur une période, car il change de sujet de manière impromptue, et les événements racontés ne sont ni situés dans le temps ni coordonnés. Il nous explique avoir passé deux ou trois ans en classe d'adaptation scolaire au primaire et, « rendu trop vieux », il rentre au secondaire en cheminement particulier. Au moment où nous le rencontrons, il est en train de redoubler sa deuxième année de formation aux métiers spécialisés. Andy explique ainsi les raisons de son redoublement : « [...] parce que là, j'étais trop souvent en retard et je manquais trop, trop souvent l'école. » Après une phase de déni de toute difficulté scolaire en début d'entretien, le jeune finit par avouer être souvent « mélangé » et « perdu » en classe durant les apprentissages. De plus, depuis l'orientation en cheminement particulier, il trouve que « c'est rendu plate » et il n'a plus « autant d'énergie ».

À la fin de l'année scolaire, Andy nous apprend qu'il ne pourra plus continuer l'école au secteur jeune, ayant atteint 18 ans. Il va se chercher un emploi et espère en parallèle finir son secondaire au secteur de la formation générale des adultes.

Jimmy: « J'ai lâché l'école parce que je croyais que j'allais réussir avec mon art... »

Contrairement à Andy, la scolarité de Jimmy se déroule au départ sans trop de remous, et il nous raconte avec plaisir son expérience. Il était un élève curieux, désireux d'apprendre, passionné par la poésie et les arts. Au primaire, ses résultats scolaires ne sont pas toujours au beau fixe, mais demeurent « dans la moyenne » grâce au soutien apporté par sa mère et d'autres proches. D'ailleurs, Jimmy intègre le secondaire dans un programme enrichi. Toutefois, ses résultats sont jugés insuffisants, et il est transféré au programme ordinaire en deuxième secondaire. Selon Jimmy, « le tourbillon commence là » : il commence à se faire plus d'amis et à « perdre le goût » pour les apprentissages; ses parents relâchent au même moment leur vigilance, très pris par la naissance de jumeaux; Jimmy est exclu de l'école pour indiscipline et doit changer d'établissement. Son comportement ne s'améliore guère après ce changement d'école et, en cinquième secondaire, c'est le laisser-aller total avec les épisodes d'absentéisme : « On fumait, on buvait, on venait en retard... On se disait à l'école, il n'y a rien d'important aujourd'hui. »

Jimmy quitte l'école secondaire à 16 ans avec l'idée qu'il sera facile de finir dans un centre d'éducation des adultes. Mais, chaque fois, il retombe dans le cercle vicieux des retards-absences-expulsions et finit par lâcher complètement pour aller travailler. À

4. Le rapport de la commission d'enquête sur le profilage racial à Montréal venait d'être publié (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2011). Au Québec comme aux États-Unis, l'actualité était marquée par les rapports tendus entre la police et les Noirs/les minorités racisées.

la formation générale des adultes, il est aussi confronté à ses difficultés, et la honte s'installe. Le succès que lui apportent ses activités artistiques le conforte pendant un certain temps dans l'idée qu'il peut « réussir en dehors de l'école ». À ses yeux, l'école est « une prison, l'armée pour enfants, une sorte de *brainwash* ». Mais, au fil du temps, il se rend compte qu'il n'aura « pas le choix de rentrer dans le système ». Très souvent, il se sent « écrasé psychologiquement » parce qu'il ne parvient pas à répondre à la question « Qu'est-ce que tu deviens ? ».

Nadia : « J'ai fait une erreur de laisser l'école, mais il fallait que j'aille travailler. »

Les deux derniers cas que nous présentons se distinguent des précédents par la place qu'occupent dans le récit les relations familiales douloureuses. Le récit de Nadia, 21 ans, en particulier, est produit dans une atmosphère lourde marquée par les longs silences, des soupirs et des sanglots retenus que la jeune fille tente d'évacuer par une plaisanterie.

Nadia est née en Haïti et y a vécu jusqu'à l'âge de 11 ans. Sa mère avait immigré au Québec plusieurs années auparavant et avait confié les enfants à leur tante. Nadia portait plein d'espoir sur les retrouvailles avec sa mère au Québec, mais celles-ci se révèlent très décevantes. La mère a refait sa vie au Québec avec un nouveau conjoint et a eu d'autres enfants. Selon Nadia, sa mère la « déteste » et affiche clairement sa préférence pour les enfants nés au Québec. Blessée par l'injustice de la situation, la jeune fille quittera le domicile familial à sa majorité et abandonnera l'école par la même occasion.

Il n'y a pas vraiment de récit de la trajectoire scolaire avec Nadia. La jeune fille affirme avoir oublié sa vie scolaire en Haïti. Elle évoque un passage en classe d'accueil à son arrivée avant d'enchaîner « que tout s'est bien passé de secondaire 1 jusqu'à 4 », ce qui signifie qu'elle réussissait « à moitié » : « Il y a des choses que je ne savais pas, mais il y avait des trucs que je réussissais. J'avais comme la moitié et c'était bien. J'ai eu de la chance. Pis les profs m'aimaient bien aussi et ils ne m'ont pas fait redoubler. »

Les bribes du récit sont aussi traversées par des contradictions. Nadia nous dit, dans un premier temps, qu'elle a quitté l'école au courant de la quatrième secondaire pour aller travailler. Mais, plus loin, revenant sur ces mêmes circonstances, elle explique : « Secondaire 2, ça ne marchait pas. Il y a des cours que je n'avais pas eus et il fallait que je les reprenne [...] et j'ai dit ben non, je ne vais pas passer ma vie à l'école. » Aux relances de la chercheuse cherchant à compléter les informations ou à les situer chronologiquement, Nadia répond par des regards en coin presque sarcastiques, l'air de vouloir dire « Crois-tu que ce soit important ? ». Elle finira par laisser clairement entendre qu'il n'y avait pas de place dans sa vie pour l'école : « Je ne pouvais pas me concentrer. À cause des problèmes que j'avais [...] Des fois, je n'arrivais pas à dormir le soir, donc quand j'arrive [*sic*] à l'école, il fallait que je dorme. »

Au moment de la collecte des données, Nadia a quitté l'école depuis trois ans. Elle a terminé une formation professionnelle en cuisine et espère un jour ouvrir son restaurant pour « avoir quelque chose qui [lui] appartient » et prouver à sa mère de quoi elle est capable.

Joël : « [...] tout aurait pu être différent si je n'avais pas eu de belle-mère. »

De son côté, Joël a quitté l'école à 17 ans en quatrième secondaire. Au moment de notre rencontre, il est engagé dans un programme de qualification professionnelle financé par le gouvernement fédéral. Il a enchaîné plusieurs programmes depuis deux ans.

Joël n'a pas connu sa mère, décédée quelques mois après sa naissance. Arrivé au Québec à l'âge de 5 ans, il y rejoint son père et sa belle-mère. Joël ne s'entend pas du tout avec sa belle-mère avec qui il se dispute fréquemment. En raison des conflits persistants à la maison, son père sollicitera l'aide de la famille élargie et l'enverra passer une année scolaire en Haïti au primaire, puis quatre ans aux États-Unis durant le secondaire. Le jeune est reconnaissant du soutien que lui ont apporté les membres de la famille, mais reste très amer d'avoir été « ballotté ». Il est aussi en colère contre son père, qui n'a jamais pris son parti contre la belle-mère.

Évoquant un redoublement au primaire et deux orientations en classes spéciales au Québec et aux États-Unis, le jeune tient à préciser : « Ce n'est pas parce que j'étais sot là, je n'étudiais pas, c'est tout [...] » Au secondaire, Joël est souvent absent, accumule les retards dans les apprentissages et finit par se dire : « À quoi ça sert de rester dans le *bad trip* à m'ennuyer ? »

Les pénibles expériences professionnelles dans des manufactures et les programmes d'aide à l'emploi l'ont amené à réfléchir à son avenir, et le jeune découvre l'importance de l'école et du diplôme. Il se dit : « J'imagine si j'ai un enfant, c'est la fin du monde, parce que je n'ai pas fini l'école. L'école, ça va me donner un beau métier que je pourrais garder. » Il prévoit terminer son secondaire, aller au cégep, voire à l'université, et monter son entreprise.

DISCUSSION

Plusieurs études ont démontré la diversité des profils de décrocheurs et le cumul des facteurs qui entrent en jeu dans le décrochage (Bernard, 2011; Caille, 2000; Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau, 2004; Glasman, 2004; Janosz, 2000; Thin et Millet, 2005). Nos résultats confirment le constat selon lequel « les “décrocheurs” se recrutent essentiellement chez les élèves qui conjuguent vulnérabilité familiale et (grandes) difficultés scolaires » (Bautier, 2003, p. 31). Dans les quatre cas présentés, les trajectoires sont marquées par des difficultés scolaires dès le primaire, des situations

familiales problématiques et un fort taux d'absentéisme scolaire associé à la fréquentation de pairs peu engagés à l'école.

Les jeunes font difficilement l'aveu de leurs difficultés scolaires et récusent les décisions de l'école de les faire redoubler ou de les placer en classe spéciale. L'échec se révélant « plus facile à assumer lorsqu'on n'a pas voulu que lorsqu'on n'a pas pu » (Charlot *et al.* 1999, p. 59), ils préfèrent évoquer leurs comportements inadéquats à l'école : le manque d'étude, l'absentéisme, les conflits. Des résultats de recherche (Bautier, 2003; Broccolichi, 2000; Fortin et Picard, 1999; Glasman, 2000) mettent néanmoins en évidence que ce sont les difficultés scolaires (décrochage cognitif) qui poussent les élèves à se réfugier dans l'indiscipline, même s'il y a, par la suite, renforcement réciproque.

L'influence du contexte familial sur le décrochage se manifeste de plusieurs manières. Dans le cas de Nadia et de Joël, l'hostilité du climat familial et le manque d'affection parentale qu'ils perçoivent absorbent quasiment tout le récit. L'histoire familiale de Nadia soulève des questions quant aux conditions de mobilisation scolaire. Que signifie s'impliquer à l'école ? Qu'est-ce que cela suppose et exige en matière de disponibilité intellectuelle et affective ? Accaparée par les problèmes familiaux, Nadia ne semble plus avoir cette disponibilité nécessaire pour les apprentissages scolaires. Avec Jimmy, le contexte familial semble davantage faillir par manque de constance dans la supervision éducative. La vigilance parentale se relâche à un moment crucial (adolescence, naissance de puinés, disponibilité moindre des parents, changement d'école), et c'est la descente vers le décrochage. Thin et Millet (2005) décrivent cette dérive d'élèves de quartiers populaires vers les comportements a-scolaires et soulignent « les conflits de "loyauté" entre les sociabilités et les exigences scolaires ». Enfin, on décèle aussi, dans le discours des quatre jeunes, l'incidence des conditions socioéconomiques familiales difficiles sur leur scolarité (emplois précaires des parents et déménagements fréquents, horaires de travail ne facilitant pas l'encadrement scolaire). Plusieurs études (Bautier, 2003; Lahire, 1995; Ministère de l'Éducation du Québec, 2002) ont montré que les conditions de vie précaires augmentent les risques d'échec scolaire et de décrochage, ainsi que de difficultés sociales et comportementales.

Pour fuir leur mal-être à l'école et dans la famille, et pour restaurer l'image de soi dévalorisée, les jeunes se tournent vers leurs pairs. Malheureusement, il s'agit le plus souvent d'un réseau de pairs expérimentant la même problématique du décrochage (Crosnoe, Cavanagh et Elder, 2003; Thin et Millet, 2005; Vitaro, Larocque, Janosz et Tremblay, 2001). Les pairs leur fournissaient un groupe d'appartenance, la reconnaissance et le sentiment d'exister autrement que par l'échec.

Le rapport aux savoirs scolaires : honte, étrangeté, ennui et désengagement

Le rapport aux savoirs des jeunes est marqué du sceau de la honte, de l'étrangeté, de l'ennui et du désengagement. Jimmy est le seul des quatre à évoquer spontanément la valeur des savoirs scolaires. Il souligne sa passion pour la littérature et les arts, mais cette passion ne naît ni ne se nourrit à l'école (Charlot, 2001). Très critique sur la forme scolaire, il dénonce le « formatage » des élèves à l'école, oppose ce qui est appris dans la rue à ce qui est appris à l'école (Charlot *et al.*, 1999). D'ailleurs, dix ans plus tard, s'il concède certaines prérogatives à l'école, c'est sans gaieté de cœur et parce qu'il se sent obligé de « rentrer dans le système ». On peut penser que s'il était parvenu à réussir comme souhaité par la voie artistique, son discours sur l'école serait demeuré dénonciateur.

Chez les trois autres jeunes, le sens des savoirs et des apprentissages scolaires semble opaque. Ceux-ci sont désignés comme étant des « affaires » et des « trucs » devant lesquels ils se disent « perdus » (Charlot, 2003; Duru-Bellat et Van Zanten, 1999; Glasman, 2004; Pépin, 1994; Perrenoud, 2004). Andy ne croit plus possible de combler ses lacunes et de revenir au programme ordinaire, et le cheminement particulier est perçu comme une voie peu mobilisatrice. Chez Nadia, l'école était un lieu de répit où elle dormait, se reposait de sa mère, mais les savoirs et les apprentissages scolaires semblent quasiment « illisibles » (Glasman, 2004). La jeune fille estime qu'on réussit ou on échoue à l'école par chance ou encore parce que l'enseignant nous aime bien, sans évoquer l'exigence du travail scolaire. Plusieurs auteurs (Bautier, 2003; Glasman, 2004; Lahire, 1998) ont observé ces mêmes comportements chez des jeunes en rupture scolaire. Bautier (2003) notamment estime que la place accordée au registre subjectif à l'école (vie privée, individualisation de la pédagogie, non-formalisme des relations pédagogiques, multiplication des activités non scolaires) contribue à ce que les élèves « croient être à l'école "uniquement" en tant que personne vis-à-vis d'autres personnes ». Ainsi, ils percevraient moins l'importance de « s'approprier des savoirs structurés en discipline que des enseignants sont là pour transmettre » (Bautier, 2003, p. 37-38). Quant à Joël, l'école lui apparaît comme un lieu d'exclusion, menaçant pour son image de soi.

Divers écueils dans la vie de ces jeunes ramènent constamment sur le tapis la perspective du raccrochage, mais sans une vision claire des moyens pour la rendre effective.

CONCLUSION

Dans cet article, nous avons présenté l'expérience scolaire de quatre jeunes d'origine haïtienne ayant quitté l'école secondaire sans diplôme. L'analyse de leur récit souligne la complexité et la singularité de chaque trajectoire. Bien qu'ils aient en commun des difficultés scolaires, des vulnérabilités familiales et des dynamiques de

sociabilités juvéniles conduisant à la rupture scolaire, chaque trajectoire présente une configuration unique. Le rapport à l'école et aux savoirs scolaires est fonction de l'articulation d'une constellation de traits individuels et contextuels (Charlot et Rochex, 1996).

Ces récits d'expériences soulignent l'importance d'une mobilisation pour la persévérance scolaire qui implique les élèves, les familles, les milieux scolaires et la communauté dans son ensemble. En milieu défavorisés notamment, il importe de mettre l'accent sur certaines conditions qui soutiennent un rapport à l'école et aux savoirs favorable à la réussite scolaire : le soutien des familles à travers leur discours positif sur l'école et les encouragements aux jeunes; un contexte scolaire qui éveille et entretient le désir d'apprendre et dont les structures de soutien offrent à tous des occasions de réussite sans les marginaliser; une distribution équitable des ressources (notamment éducatives) permettant aux familles plus vulnérables socialement de mieux accompagner les jeunes. Il faut aussi se préoccuper, dans le cas des élèves issus de l'immigration, des défis du processus migratoire familial (p. ex., les dynamiques de séparations familiales) et des enjeux généraux d'acculturation à la société d'accueil (rapports interethniques, condition minoritaire) qui, nous l'avons vu, ont des répercussions sur le rapport à l'école et aux savoirs.

L'article met aussi en évidence certains défis de mettre en valeur le récit des expériences des jeunes. Ces jeunes s'emparent de l'entretien pour raconter ce qui les préoccupe et a du sens pour eux (p. ex., les deuils, les préjugés racistes, les déboires familiaux), et la chercheuse perd un peu le contrôle par rapport aux objectifs de recherche annoncés. Mais cette perte de contrôle au profit du jeune favorise la production du récit. Une réflexion du chercheur sur son approche théorique et méthodologique est nécessaire. Il importe de réfléchir sur les formats de collecte de données qui favorisent l'expression libre du jeune et aussi son autonomisation (*empowerment*) pour qu'il ne sorte pas « perdant » de l'expérience. Les formats originaux qui rejoignent davantage les jeunes restent encore à inventer, mais nous pensons qu'un bon point de départ consiste à ne rien imposer, à faire preuve de souplesse pour s'adapter à la personne qui est devant nous. La qualité du lien (écoute respectueuse) et la disponibilité temporelle sont essentielles (Demazière, 2008; Soulet, 2012). Cette qualité du lien peut être favorisée si l'on parvient à sortir d'un cadre trop formel et à diversifier les occasions d'échange (différents moments, différents contextes). Les entretiens de groupe qui permettent de sortir du registre strictement personnel constituent une autre piste qui nous semble prometteuse dans le cas de jeunes en situation de décrochage. Les jeunes que nous avons rencontrés n'ont pas participé aux entretiens de groupe proposés, mais nous avons expérimenté à d'autres occasions que ceux-ci permettent aux jeunes d'échanger avec d'autres dans la même situation, de poser un regard plus critique sur les phénomènes qui ne sont pas qu'individuels, de discuter des stratégies à mettre en œuvre pour trouver des solutions à un problème déterminé. En fait, plus la parole du jeune sur son expérience est libre, plus elle révèle des possibilités novatrices de l'accompagner dans son expérience socioscolaire.

Références bibliographiques

- BAUTIER, É. (2003). Décrochage scolaire : genèse et logique des parcours. *Ville-École-Intégration Enjeux*, 132, 30-45. Repéré à https://www.crefe38.fr/IMG/pdf/BAUTIER_VEI2003decrochagescolairegeneseetlogiquedeparcours.pdf
- BAUTIER, É. et ROCHEX, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des «nouveaux lycéens». Démocratisation ou massification?* Paris, France : Armand Colin.
- BERNARD, P.-Y. (2011). Le décrochage des élèves du second degré : diversité des parcours, pluralité des expériences scolaires. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 44(4), 75-97.
- BLANCHET, A. et GOTMAN, A. (2001). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris, France : Nathan.
- BOURDIEU, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62(1), 69-72.
- BROCCOLICHI, S. (2000). Désagrégation des liens pédagogiques et situations de rupture. *VEI Enjeux*, 122, 36-47. Repéré à <http://www2.cndp.fr/archivage/valid/17149/17149-4036-3844.pdf>
- CAILLE, J.-P. (2000). Qui sort sans qualification du système éducatif? *Éducation et formations*, (57), 19-37.
- CHARLOT, B. (2001). *Le rapport au savoir en milieu populaire*. Paris, France : Anthropos.
- CHARLOT, B. (2003). La problématique du rapport au savoir. Dans S. Maury et M. Caillot (dir.), *Rapport au savoir et didactiques* (p. 33-50). Paris, France : Fabert.
- CHARLOT, B., BAUTIER, É. et ROCHEX, J.-Y. (1999). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris, France : Armand Colin.
- CHARLOT, B. et ROCHEX, J.-Y. (1996). L'enfant-élève : dynamiques familiales et expérience scolaire. *Lien social et Politiques*, (35), 137-151. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/lsp/1996-n35-lsp346/005068ar.pdf>
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. (2011). *Profilage racial et discrimination systémique des jeunes racisés. Rapport de la consultation sur le profilage racial et ses conséquences*. Repéré à http://www.cdpedj.qc.ca/Publications/Profilage_rapport_FR.pdf

- CROSNOE, R., CAVANAGH, S. et ELDER, G. H. Jr. (2003). Adolescent friendships as academic resources: The intersection of friendship, race and school disadvantage. *Sociological Perspectives*, 46(3), 331-352.
- DEAUVIEAU, J. et TERRAIL, J.-P. (2007). *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris, France: La Dispute.
- DEMAZIÈRE, D. (2007). Quelles temporalités travaillent les entretiens biographiques rétrospectifs? *Bulletin de méthodologie sociologique*, 93(1), 5-27.
- DEMAZIÈRE, D. (2008). L'entretien biographique comme interaction négociations, contre-interprétations, ajustements de sens. *Langage et société*, 123(1), 15-35.
- DEMAZIÈRE, D. et DUBAR, C. (2004). *Analyser les entretiens biographiques: l'exemple des récits d'insertion*. Les Presses de l'Université Laval.
- DESMET, H. et POURTOIS, J.-P. (1993). *Prédire, comprendre la trajectoire scolaire*. Paris, France: Presses universitaires de France.
- DURU-BELLAT, M. et VAN ZANTEN, A. (1999). *Sociologie de l'école*. Paris, France: Armand Colin.
- FORTIN, L. et PICARD, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire: facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), 359-374. Repéré à <http://www.erudit.org/revue/rse/1999/v25/n2/032005ar.pdf>
- FORTIN, L., ROYER, É., POTVIN, P., MARCOTTE, D. et YERGEAU, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire: facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219-231.
- GAUTHIER, B. (2000). *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données*. Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- GLASMAN, D. (2000). Le décrochage scolaire: une question sociale et institutionnelle. *VEI Enjeux*, 122, 10-25.
- GLASMAN, D. (2004). Qu'est-ce que la déscolarisation? Dans D. Glasman et F. Cœuvrard (dir.), *La déscolarisation* (p. 13-69). Paris, France: La Dispute.
- Gouvernement du Québec. (2009). *L'école, j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/LEcoleJyTiens_TousEnsemblePourLaReussiteScolaire.pdf

- HOMSY, M. et SAVARD, S. (2018). *Décrochage scolaire au Québec: dix ans de surplace, malgré les efforts de financement*. Montréal, Québec: Institut du Québec. Repéré à https://www.institutduquebec.ca/docs/default-source/Indice-Emploi/9652_décrochage-scolaire-au-québec_idq_br.pdf?sfvrsn=4
- JANOSZ, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents: perspective nord-américaine. *VEI Enjeux*, 122, 105-127.
- KANOUTÉ, F. et LAFORTUNE, G. (2011). La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée: réflexions sur quelques enjeux à Montréal. *Éducation et francophonie*, 39(1), 80-92.
- KANOUTÉ, F. et LAFORTUNE, G. (dir.). (2014). *L'intégration des familles d'origine immigrante. Les enjeux sociosanitaires et scolaires*. Montréal, Québec: Les Presses de l'Université de Montréal.
- LAFORTUNE, G. (2012). *Rapport à l'école aux savoirs scolaires de jeunes d'origine haïtienne en contexte scolaire défavorisé à Montréal* (Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal). Repéré à https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/8479/Lafortune_Gina_2012_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- LAFORTUNE, G. (2014). Les défis de l'intégration sociale et scolaire de jeunes d'origine haïtienne immigrés au Québec après le séisme survenu en Haïti en janvier 2010. *Diversité urbaine*, 14(2), 51-75.
- LAFORTUNE, G. et KANOUTÉ, F. (2007). Vécu identitaire d'élèves de première et de deuxième génération d'origine haïtienne. *Revue de l'Université Moncton*, 38(2), 33-71.
- LAHIRE, B. (1995). *Tableaux de famille*. Paris, France: Le Seuil.
- LAHIRE, B. (1998). La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse. *VEI* (114), 104-109.
- LAHIRE, B. (2008). *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes, France: Presses universitaires de Rennes.
- LAHIRE, B., THIN, D. et VINCENT, G. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. Dans G. Vincent (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (p. 11-48). Lyon, France: Presses universitaires de Lyon.

- MAGNAN, M.-O., PILOTE, A., VIDAL, M. et COLLINS, T. (2016). Le processus de construction des étiquettes dans les interactions scolaires. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique* (p. 232-240). Montréal, Québec: Fides.
- MAUGER, G. (1991). Enquêter en milieu populaire. *Genèses*, 6, 125-143.
- Mc ANDREW, M. et LEDENT, J. (avec la collab. de R. Ait-Said). (2008). *La réussite scolaire des jeunes des communautés noires au secondaire. Rapport final*. Repéré à http://www.chereum.umontreal.ca/publications_pdf/Rapport%20final%20Jeunes%20Noirs%2030%20octobre%202008.pdf
- Mc ANDREW, M., LEDENT, J. et MURDOCH, J. (avec la collab. de R. Ait-Said). (2011). *La réussite scolaire des jeunes Québécois issus de l'immigration au secondaire. Rapport final soumis au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Repéré à http://www.chereum.umontreal.ca/publications_pdf/Publications%202013/Rapport%20RSJQIS%20-%2027%20f%20E9vrier%202012.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2002). *Les élèves immigrants en situation de grand retard scolaire au Québec. État de la situation*. Montréal, Québec: Gouvernement du Québec.
- MUCCHIELLI, A. (1995). *Psychologie de la communication*. Paris: Presses Universitaires de France.
- PENEFF, J. (1990). *La méthode biographique*. Paris, France: Armand Colin.
- PÉPIN, Y. (1994). Savoirs pratiques et savoirs scolaires: une représentation constructiviste de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), 63-85.
- PERRENOUD, P. (2004). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris, France: ESF.
- PINEAU, G. et LE GRAND, J.-L. (2002). *Les histoires de vie*. Paris, France: Presses universitaires de France.
- POTVIN, M., AUDET, G. et BILODEAU, A. (2013). L'expérience scolaire d'élèves issus de l'immigration dans trois écoles pluriethniques de Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(3), 515-545.
- SOULET, M.-H. (2012). Interpréter sous contrainte ou le chercheur face à ses données. *Recherches qualitatives, Hors série*(12), 29-39. Repéré à http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v12/hs-12-soulet.pdf

- THÉSÉE, G. (2010). L'interculturel et la race blanche: la face cachée des relations de pouvoir inéquitables. Dans G. Thésée, N. Carignan et P. R. Carr (dir.), *Les faces cachées de l'interculturel. De la rencontre des porteurs de culture* (p. 201-221). Paris, France: L'Harmattan.
- THIN, D. et MILLET, M. (2005). *Ruptures scolaires*. Paris, France: Presses universitaires de France.
- VITARO, F., LAROCQUE, D., JANOSZ, M. et TREMBLAY R. E. (2001). Negative social experiences and dropping out of school. *Educational Psychology*, 21(4), 401-415.
- WILLIS, P. (2011). *L'école des ouvriers. Comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers*. Marseille, France: Agone.
- YOSSO, T. J. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education*, 8(1), 69-91.