

---

## L'expérience du décrochage scolaire à partir du point de vue de décrocheurs: une étude d'orientation phénoménologique

---

Alain Ouellet

*Conseiller d'orientation et formateur en développement de l'employabilité*

Gilles Deshaies

*Université Laval*

---

### Resumé

Cette étude contribue à élargir et à approfondir la compréhension du décrochage scolaire en se situant dans une perspective de recherche nettement phénoménologique. C'est donc en focalisant sur l'expérience du décrochage scolaire telle que vécue par les décrocheurs eux-mêmes qu'elle réussit à mettre en évidence différents constituants de cette expérience. Les témoignages écrits de deux décrocheurs sont étudiés en s'appuyant sur une méthode d'analyse phénoménologique et la structure mise en évidence est discutée à la lumière d'une partie de la littérature consacrée au décrochage scolaire. Enfin, des suggestions pour la recherche ultérieure et la pratique professionnelle du counseling d'orientation sont aussi formulées.

### Abstract

This phenomenological study contributes to enlarging and deepening the understanding of the experience of dropping out of school. By focusing on the experience of the dropouts themselves, the study highlights a number of elements in the process of dropping out of school. The written statements of two dropouts are studied based on a method of phenomenological analysis. The main elements of their experience are then examined in light of the literature devoted to dropping out of school. Suggestions for further research and for the clinical practice of counselling are also presented.

La proportion d'élèves ne terminant pas leur secondaire varierait de 25% à 36% (Beauchesne, 1991; Leblanc (cité par Miron, 1993). Le phénomène du décrochage est devenu l'objet d'activités intenses de recherche. Certains chercheurs (Audy, Ruph et Richard, 1993; Bouchard, 1991; Chouinard, 1992) ont tenté de cerner la réalité de l'abandon scolaire en explorant les causes ou les raisons à l'origine de ce phénomène. D'autres comme Rivard (1991), Langevin (1992), Royer, Moisan, St-Laurent, Giasson et Boisclair (1992) et Miron (1993) ont entrepris de décrire la personnalité et les caractéristiques du décrocheur. Enfin, certains chercheurs comme Beauchesne (1991), Pelletier, Noiseux et Pomerleau (1992), Filion et Mongeon (1993) et Cliche (1993) se sont plutôt attardés à l'insertion sociale des décrocheurs comme outil explicatif. Il faut toutefois constater que ces recherches sont loin de tendre vers un consensus. Il faut aussi constater que très peu de recherches s'intéressent au décrochage à partir du point de vue de ceux et celles qui en font l'expérience, à savoir les décrocheurs eux-mêmes. C'est donc en se situant dans une perspective phénoménologique que la présente recher-

che veut laisser des décrocheurs décrire leur expérience, telle qu'ils l'ont vécue sans interférences académiques ou institutionnelles. Cette recherche vise donc à identifier les constituants existentiels et relationnels liés à l'expérience de l'abandon scolaire. Son objectif est de décrire ce que vit un décrocheur et non pas d'expliquer pourquoi il le vit. En bref, elle désire répondre à la question suivante: comment l'abandon scolaire est-il vécu par des décrocheurs? C'est donc dans un souci d'accomplir la réduction phénoménologique qu'une certaine littérature sur le décrochage scolaire a été explorée et non pas dans le but de développer un cadre théorique.

Cette recherche se situant dans un contexte québécois et francophone, les auteurs ont choisi de limiter leur exploration de la littérature à celle émanant du Québec et ce, dans la perspective de mettre entre parenthèses les principales hypothèses implicites qui sont sous-jacentes à l'étude de l'abandon scolaire.

#### *Exploration de la littérature québécoise*

Une partie importante de la littérature québécoise sur l'abandon scolaire tente de tracer un portrait du décrocheur et de ses proches. Les auteurs consultés ne permettent pas d'établir un consensus sur une image type du décrocheur. Certains identifient les difficultés de comportement, les problèmes de discipline, le faible niveau de tolérance à la frustration, le haut niveau d'hostilité et d'agressivité comme étant des caractéristiques personnelles des décrocheurs potentiels, ou comme des indices d'une probabilité d'abandon (Langevin, 1992; Royer, Moisan, St-Laurent et al. (1992). Rivard (1991) décrit le décrocheur comme un jeune en pleine croissance physique et psychologique recherchant bonheur et épanouissement et tentant de découvrir un sens à sa vie. Pour sa part, Chouinard (1992) analyse le phénomène à partir d'un modèle attributionnel de la motivation où le décrocheur potentiel est un élève en état d'impuissance apprise. Royer, Moisan, St-Laurent et al. (1992) décrivent également les décrocheurs potentiels comme des élèves ayant perdu le goût d'étudier et n'ayant plus aucune motivation à l'école. Des études du ministère de l'Éducation (M.E.Q., 1991a,b) indiquent que plusieurs décrocheurs quittent l'école en raison d'un besoin constructif d'intégrer le marché du travail, afin de combler un besoin de valorisation auquel l'école ne semble plus répondre. Il est donc difficile de tracer un portrait unique qui déterminerait en quoi ces jeunes sont différents de leurs pairs qui poursuivent leurs études.

Legendre (1988), pour sa part, définit le décrocheur comme une personne qui quitte en cours d'études sans terminer le cycle commencé. Toutefois, c'est Miron (1993) qui fournit la définition retenue tout au long de cette recherche.—son avis, "le seul dénominateur commun à tous les décrocheurs, c'est qu'ils n'ont pu traverser le système jusqu'à

l'obtention d'un diplôme. Ils ont du arrêter en chemin à cause d'une foule de raisons ne leur permettant plus de continuer. C'est en l'occurrence un concours de circonstances qui amène le jeune à lâcher et le distingue de ceux qui restent sur les bancs d'écoles" (p.119). Toujours selon cette auteure, le décrochage scolaire est pour beaucoup de jeunes une déchirure, car couper les liens avec l'école, signifie pour eux se séparer de leurs pairs, quitter la voie normale (gage de réussite sociale).

Elle soutient aussi que les parents considèrent rarement le décrochage scolaire de leur enfant comme un fait banal; pour la plupart d'entre eux, il s'agit d'un événement dramatique. Toujours selon cette auteure, peu de parents peuvent faire abstraction de leurs propres sentiments pour aider leur enfant à passer ce moment difficile. Ils sont très souvent aussi malheureux et blessés que leur enfant et, par le fait même, ne savent comment s'y prendre.

D'autres recherches s'intéressent aux causes du décrochage. Dans l'abandon scolaire et le décrochage, une vision négative est associée au décrocheur parce qu'il n'a pas respecté le cheminement classique. Toutefois, le Groupe de travail pour les jeunes (Bouchard, 1991) énonce que plusieurs élèves optent pour cette solution (le décrochage) parce qu'elle les conduit vers une situation répondant à leurs aspirations et dont ils tirent profit. Certains voient dans le décrochage un geste de lucidité et de saine réaction à l'environnement inhospitalier que constitue l'école. Ainsi, pour ces intervenants, la saine réaction du jeune face à l'inefficacité relative de ses actions serait en quelque sorte un mécanisme d'adaptation.

D'autres chercheurs (Audy, Ruph et Richard, 1993) considèrent le décrochage scolaire comme le résultat de l'accélération de l'effritement du tissu social depuis une trentaine d'années. Selon eux, la non-disponibilité des médiateurs naturels (parents, grands-parents, amis de la famille, etc.) fait en sorte que de plus en plus d'individus ne possèdent pas les outils de base pour tirer profit de l'enseignement offert.

Par ailleurs, certaines recherches s'intéressent à l'insertion sociale des décrocheurs. La fuite constitue une option de plus en plus privilégiée pour le jeune aux prises avec l'inefficacité de ses efforts d'adaptation en milieu scolaire et devant son impuissance à lutter sur le terrain des apprentissages. Cependant, est-il si différent des autres jeunes qui continuent d'étudier? Il semble que non car, selon le Conseil québécois de l'enfance et de la jeunesse, il importe de se rappeler que les valeurs comme l'amitié, l'honnêteté, la famille, l'entraide, l'amour et la réussite scolaire sont au premier rang dans la vie des jeunes de 12 à 17 ans (C.Q.E.J., cité par Filion et Mongeon, 1993).

Cette affirmation semble confirmer l'étude de Beauchesne (1991) qui stipule qu'une grande partie des décrocheurs du secondaire ne seraient pas de véritables décrocheurs puisqu'on les retrouve, moins d'un an plus

tard, en formation générale à l'éducation des adultes des commissions scolaires du Québec. Selon Cliche (1993), de 1988 à 1991, l'effectif de l'éducation aux adultes en formation générale au présecondaire et au secondaire est passé de 74 553 à 91 288 élèves. L'effectif des élèves de moins de 20 ans durant cette période, est passé de 19 183 à 31 212. C'est donc dire que sur l'augmentation de 16 735 élèves, 12 029 étaient des jeunes de moins de 20 ans. Cette étude démontre que les statistiques alarmistes de 36% de décrochage scolaire doivent être relativisées. Beauchesne (1991) constate également que la majorité des jeunes souvent identifiés comme décrocheurs n'ont pratiquement jamais quitté le système scolaire puisqu'ils fréquentaient encore l'école secondaire ou venaient de quitter l'école depuis moins d'un an lorsqu'ils ont demandé leur admission à l'éducation des adultes. L'enquête de Beauchesne indique également que les jeunes s'inscrivent généralement à l'école des adultes en raison des caractéristiques pédagogiques de ce secteur. En somme, l'éducation des adultes apparaît comme une solution intéressante pour les élèves qui abandonnent les études temporairement.

L'insertion sur le marché du travail est par ailleurs difficile pour tout le monde. Selon Pelletier, Noiseux et Pomerleau (1992), une personne sur dix qui est diplômée du secondaire vit plusieurs mois de chômage après ses études. Cette période pouvant durer jusqu'à une année. Cette proportion n'atteint pas un sur dix pour les diplômés du collégial et elle est de un sur vingt pour les bacheliers.

En somme, l'insertion sociale des 15-25 ans est difficile. Mais pour les personnes ayant décroché, l'insertion est encore plus ardue que pour l'ensemble des autres jeunes. De plus, à cause des contingentements et des pré-requis plus exigeants dans certains programmes, plusieurs personnes ne sont plus en mesure de compétitionner et voient leur avenir s'assombrir.

Toutes ces données fournies par la littérature sont intéressantes, mais ne permettent pas de comprendre comment le décrocheur vit son expérience. La vision des décrocheurs sur l'abandon scolaire est pour ainsi dire absente des efforts de recherche, ce qui constitue une lacune qu'il est nécessaire de combler. C'est dans cette perspective que la présente étude a pris une orientation phénoménologique.

### *La méthode phénoménologique*

Une recherche de type phénoménologique vise à décrire le plus objectivement possible l'expérience d'une personne plutôt qu'à l'expliquer. La recherche phénoménologique est fondée sur trois caractéristiques principales: 1) le retour aux choses elles-mêmes (une démarche de réflexion qui revient toujours à l'expérience originelle des sujets); 2) la réduction phénoménologique (l'engagement à ne pas juger des expériences à partir de théories préétablies); et 3) l'intentionnalité du comportement

humain (une vision de l'être comme intentionnellement relié à son monde, créant sa vie et engagé dans la recherche de son identité). C'est en se basant sur ces fondements que cette étude a tenté d'appréhender le plus complètement possible la structure globale du phénomène du décrochage. Ce mode de fonctionnement s'est traduit par la mise entre parenthèses de toute perspective théorique et par l'absence d'hypothèse préformulée. L'accent a plutôt été mis sur la description fidèle de l'expérience du décrochage en vue d'accéder à sa structure de signification.

#### *Choix des co-chercheurs et cueillette des données*

Afin d'obtenir une certaine variation sur le phénomène du décrochage, cette recherche a recruté deux personnes ayant décroché du système scolaire à des stades différents (secondaire, collégial, universitaire). La présente recherche leur reconnaît le statut de co-chercheurs afin de signaler que leurs témoignages sont reconnus comme prioritaires à toute formulation théorique. En recherche phénoménologique, le co-chercheur est reconnu comme étant porteur de connaissances que le chercheur s'engage à rendre explicites. Le rôle de co-chercheur n'en est donc pas un de chercheur formel. L'intention était de recueillir les témoignages d'individus pouvant décrire leur expérience globalement et capables de distanciation parce qu'ils ne vivaient plus leur état de décrocheur comme une crise. Il fallait donc trouver des personnes qui avaient quitté le système depuis et pendant au moins deux ans.

Le premier co-chercheur a décroché du collège, puis de l'université. Après avoir décroché du collège à l'âge de 18 ans, il a occupé divers emplois manuels pendant deux ans tout en réussissant à terminer ses études à temps partiel. Suite à une première inscription à l'université, il a décroché de nouveau, puis effectué un retour en changeant de programme d'études. Même si ce troisième retour aux études lui a permis d'obtenir un baccalauréat, il n'a pratiquement jamais oeuvré dans son domaine d'études. Après une dizaine d'années d'expériences professionnelles variées, il est retourné aux études en plomberie-chauffage. Il est actuellement plombier et il se dit très heureux.

Le deuxième co-chercheur a décroché une seule fois, mais définitivement, à l'âge de 20 ans, alors qu'il était à quelques mois de l'obtention de son diplôme d'infirmier-auxiliaire. Il a décidé d'abandonner ses études lorsqu'on lui a proposé de remplacer temporairement un préposé aux bénéficiaires. Il assume toujours ces fonctions même si son statut est devenu plus précaire. Il se dit toutefois heureux et il n'envisage pas de retour aux études à temps plein.

Chacun de ces co-chercheurs a été invité à produire une description écrite (3 à 5 pages) de son expérience de décrocheur ou de sa manière de vivre le décrochage. Chacun d'eux devait répondre à la question suivante:

Voudriez-vous, s'il vous plaît, me décrire le plus complètement et naturellement que vous le pouvez votre expérience de décrochage?

La qualité grammaticale et littéraire de votre texte n'est pas importante. Par contre, je vous demanderais de décrire votre vécu sans chercher à le justifier ou à l'expliquer.

### *Analyse des données*

Deux témoignages de trois pages chacun ont ainsi été recueillis et analysés selon la méthode développée par Giorgi (1970) et adaptée par Bullington et Karlsson (1984). Ce mode d'analyse de données est une procédure systématique qui consiste en une série d'opérations réduisant successivement les données brutes jusqu'à l'identification des caractéristiques générales du phénomène étudié. Cette analyse doit déboucher sur une structure invariante générale de signification qui décrit la façon dont se vit une expérience par ceux-là mêmes qui la vivent. Elle s'accomplit en cinq étapes:

- 1) Lecture lente, attentive et répétitive du texte, afin de s'imprégner des données et d'en saisir le sens global;
- 2) Identification, délimitation et numérotation des unités de signification;
- 3) Regroupement des unités de signification afin de réunir celles qui ont le même pré-thème dans la perspective du co-chercheur;
- 4) Transformation des pré-thèmes du langage du co-chercheur au langage du chercheur;
- 5) Formulation d'une structure de significations consistant en une synthèse des éléments qui décrit l'expérience pour chacun des co-chercheurs.

Afin de faciliter la compréhension de ce processus, l'analyse d'un bref extrait d'un témoignage est présentée à des fins d'illustration.<sup>1</sup>

#### *1 et 2) Lecture et identification des unités de signification*

... Comme au secondaire je ne me suis pas habitué à l'effort /46, mes résultats dépendaient plus de mes états d'âme et de l'intérêt que je portais à la matière /47. Une scolarité en dents de scie /48, à temps partagé entre un peu de "dope" /49 (je m'étais pas mal tranquilisé de ce côté) /50, des "rides" en "bike" /51 et quelques blondes pas "steady" /52. Au bout de deux ans, je me retrouve chez mes parents /53, avec un DEC non terminé /54, pas branché du tout sur ce qui me tente et sur ce qui me tente pas /55 (tant au niveau de mes études qu'au niveau émotif) /56. Ce qui me hantait le plus, c'était de voir les autres réussir leur petit bout de chemin /57 et cela dans les délais requis /58. Je pense que mon père a toujours alimenté ce sentiment /59, mais sans me donner les outils nécessaires /60. C'était pour lui la seule façon d'intervenir /61. En fait, depuis mon jeune âge /62, j'ai composé avec le besoin d'être encadré /63 et celui d'être libre et de faire ce que je veux /64.—la fin de mon Cégep, j'avais l'impression de n'avoir accès ni à l'un ni à l'autre /65. ...

### 3) *Regroupement des unités de signification*

Le co-chercheur continue d'accumuler les échecs et il croit que cela est dû au fait qu'il n'a pas pris l'habitude de l'effort au secondaire (46, 47 . . .).

Même s'il apprécie certains cours au Cégep et qu'il croit que leur contenu lui a été bénéfique sur le plan personnel, il ne peut se résoudre à s'investir complètement dans ces études (. . . 45, 47, 48, 51, 52).

La drogue prend alors de plus en plus de place dans sa vie scolaire, elle amène le co-chercheur à se créer un réseau de distribution, qui devient bientôt sa raison principale de se rendre à l'école (. . . 49, 50).

Les relations qu'il entretient avec ses parents au niveau de sa scolarité ne le satisfont pas. Selon lui, ses parents ne s'impliquent pas assez dans son cheminement scolaire et il ne bénéficie pas d'un encadrement adéquat. De plus, lorsque son père intervient, il le fait de façon à ce que le co-chercheur se sente brimé sans se sentir aidé. Il ressent un besoin d'encadrement qu'il refuse. Ces deux besoins contradictoires lui font vivre un profond malaise, car il a l'impression de n'avoir accès ni à l'un ni à l'autre (55, 56, 63, 64, 65).

### 4) *Transformation des pré-thèmes dans le langage du chercheur*

- a) Le co-chercheur décrit sa difficulté de vivre avec les conséquences de ses échecs scolaires. Il se compare défavorablement avec les autres.
- b) Le co-chercheur décrit l'encadrement parental qu'il estime pratiquement absent et inadéquat, mais qu'il refuse lorsqu'il se présente.
- c) Le co-chercheur décrit l'importance que son expérience de "dope" prend dans sa vie sociale et dans son désintérêt dans les études.
- d) Le co-chercheur décrit ses indécisions émotives et ses hésitations. Il ne connaît pas ses intérêts, il ignore ce qu'il veut faire dans la vie.

C'est de cette façon que les deux témoignages écrits ont été analysés, dans leur totalité, afin d'identifier la structure générale de l'expérience du décrochage scolaire. Le premier témoignage comporte 82 unités de signification, regroupées en 14 pré-thèmes. Pour sa part, le deuxième en compte 79 débouchant sur 15 pré-thèmes. Comme chaque expérience est unique, les thèmes abordés diffèrent d'un co-chercheur à l'autre. Toutefois, certains pré-thèmes sont présents dans les deux témoignages: le combat intérieur lié au fait d'abandonner face à l'idée que la diplomation demeure un excellent moyen d'intégration et de maintien professionnel; le désir de comparer sa propre situation avec celle des non-décrocheurs; les pressions de l'entourage pour un éventuel raccrochage; le goût de retourner pour terminer quelque chose; la soif de liberté et l'intérêt à partager leur expérience.

L'analyse complète des deux témoignages a conduit à la formulation d'une compréhension de l'expérience du décrochage.

### *Structure de l'expérience du décrochage scolaire*

La mise en classes spéciales ou des redoublements occasionnés par des difficultés personnelles ou académiques sont régulièrement des signes avant-coureurs d'un éventuel décrochage. La poursuite éventuelle d'études dans des programmes moins exigeants est accompagnée de la reproduction de comportements inadaptés et appris longtemps avant que les difficultés ne deviennent évidentes. Ces problèmes occasionnent un sentiment d'isolement et peuvent être accompagnés du refus de l'aide offerte. Les échecs qui s'accumulent confirment alors la perception de l'inefficacité des actions adaptatives. L'aide parentale est souvent refusée parce qu'elle représente un aveu d'impuissance. L'abandon devient préférable à la justification de nouveaux échecs.

L'expérience du décrochage inclut au départ un désir de terminer les études perçues comme un gage de réussite sociale. Toutefois, ce désir est remplacé graduellement par le goût de s'intégrer dans la société afin de combler de nouveaux besoins. L'abandon scolaire est vécu comme une déchirure. Le besoin de quitter le système scolaire, pour maintenir un équilibre, affronte le désir de respecter la valeur accordée à la diplomation. La perception de cette dernière comme étant la voie à suivre pour une intégration sociale réussie est encore présente. L'expérience du décrochage est un passage difficile. Elle est accompagnée d'un sentiment de honte, occasionné par l'image péjorative que l'étiquette de "décrocheur" colporte. Devant la dévalorisation que les échecs scolaires engendrent, le refuge dans la drogue ou dans d'autres formes de fuites est envisagé, ce qui accroît le sentiment de marginalité.

Néanmoins, lorsque l'insertion sociale est réussie, l'expérience du décrochage est accompagnée d'apprentissages qui permettent de rebâtir l'image personnelle. Malgré de meilleures connaissances et des habiletés sociales accrues, le goût de retourner aux études revient régulièrement. Le désir de guérir la déchirure que le décrochage scolaire a créée intérieurement est présent. Toutefois, de l'insécurité est vécue face aux efforts indispensables pour franchir toutes les étapes liées à un éventuel retour aux études.

Par contre, lorsqu'un raccrochage est effectué pour de bon et qu'il y a persévérance dans un domaine d'étude, un sentiment de fierté est vécu. Ce dernier est imputable au fait d'avoir réussi à transformer une idée en projet planifié et structuré. Le bonheur de terminer ce qui est entrepris donne alors un sens à l'école.

### *Discussion*

Différentes facettes de l'expérience du décrochage scolaire sont ainsi mises en évidence par la formulation de cette structure. Celles qui ressortent avec le plus d'acuité sont les suivantes: l'expérience du décrochage scolaire s'amorce dans des tentatives non-réussies d'adaptation;

ces échecs à s'adapter enclenchent une expérience d'isolement associée à un sentiment de honte et d'impuissance; il s'agit d'une expérience difficile qui est vécue comme une déchirure entre le besoin de s'intégrer à la société et l'incapacité ressentie de suivre la voie tracée par cette dernière, à savoir celle de l'école; elle comporte d'autres formes de fuites comme le refuge dans la drogue, ce qui engendre un sentiment d'être marginal; elle est accompagnée d'apprentissages et d'un accroissement des habiletés sociales lorsqu'elle conduit à une insertion sociale réussie; dans ce dernier cas, elle comporte aussi un sentiment de fierté et de réussite, ce qui peut apparaître comme légèrement paradoxal.

Cette phénoménologie du décrochage scolaire fait ainsi ressortir plusieurs éléments qui échappent, en grande partie du moins, aux recherches habituelles sur le sujet, ces dernières étant peu ou pas centrées sur l'expérience que les décrocheurs eux-mêmes font de l'abandon scolaire. Qu'il suffise de mentionner qu'au niveau de l'expérience que les décrocheurs en font, l'abandon scolaire contient un désir de s'adapter et de s'insérer socialement; qu'il est, lorsque conduisant à une insertion sociale réussie, une occasion d'apprentissage et de réussite. Même si les recherches du ministère de l'Éducation (M.E.Q., 1991a, 1991b) stipulent que beaucoup de décrocheurs ressentent le besoin d'intégrer le marché du travail, elles ne mettent pas en évidence que le décrochage même serait une tentation d'adaptation; par ailleurs, cet aspect avait été pointé par les travaux de Bouchard (1991). Les dimensions mentionnées précédemment invitent à rediscuter les constatations des recherches de Royer, Moisan, Saint-Laurent et al. (1992) et de Langevin (1992) qui indiquent que les décrocheurs adoptent des attitudes hostiles et agressives. Les résultats de ces dernières recherches pourraient possiblement prendre une signification plus précise en étant situés dans une expérience de brisure et d'isolement comme le fait ressortir la présente recherche. Cette expérience d'une brisure avait déjà été signalée par la recherche de Miron (1993), mais en la situant au niveau des relations interpersonnelles seulement. Quant à Filion et Mongeon (1993), ils voyaient le décrochage scolaire comme "une fuite à l'avant, un geste rempli d'espoir naïf et de pensée magique . . ." (p. 12).

Quant à l'expérience d'isolement, elle permet de situer autrement les propos de Chouinard (1992) sur la responsabilité ressentie par les décrocheurs. Elle permet aussi de comprendre d'une façon plus nuancée les indications des recherches de Miron (1993), Audy, Ruph et Richard (1993) et Doucet (1993) à propos des responsabilités et du rôle des parents des décrocheurs. La présente étude met en évidence qu'il est difficile pour les décrocheurs de faire appel à toute aide extérieure, y compris celle des parents. Cet élément du vécu des décrocheurs devrait être davantage pris en compte par les objectifs des programmes mis en

place pour aider les parents des décrocheurs et les décrocheurs eux-mêmes.

Par ailleurs, l'expérience d'une déchirure et le désir de s'adapter socialement rejoignent les travaux des recherches qui étudient le décrochage scolaire sous l'angle de la socialisation. Ces différentes recherches conçoivent la socialisation comme le processus par lequel les individus apprennent les modèles de la société et les intériorisent (Fahmy, 1982). L'expérience d'une brisure pourrait référer à une impression de couper court à ce processus tout en y participant d'une façon marginale, c'est-à-dire en décrochant pour s'adapter. Cet aspect de l'expérience vécue par les décrocheurs peut être compris à la lumière des travaux de Bourdieu et Passeron (1970) qui soutiennent que la société n'inculque pas d'opinions, mais plutôt des attitudes et des dispositions à agir et à réagir. Ces modes de réaction deviennent alors des schèmes inconscients à travers lesquels l'individu organise sa pensée.

C'est à partir de cette vision que Bourdieu et Passeron (1970) élaborent une théorie de la violence symbolique. Dans cette dernière, ils définissent la socialisation comme "la formation chez les individus d'habitus par un travail pédagogique" (Cot et Mounier, 1974: 85). L'habitus est défini comme un "système de dispositions durables et transférables, qui intègrent les expériences passées, fonctionne à chaque moment comme une matrice de perception, d'appréciation et d'actions qui rend possible l'accomplissement de tâches infiniment différenciées, grâce aux transferts analogiques de schèmes pouvant résoudre des problèmes de même forme" (Cot et Mounier, 1974: 85-86). Pour sa part, le travail pédagogique consiste à transformer durablement et systématiquement les individus en leur inculquant des habitus. Comme le travail pédagogique n'est pas exclusif à l'école, la socialisation devient alors un substitut efficace à la contrainte en devenant la violence symbolique. Cette dernière peut créer chez l'individu des besoins comme le désir de consommer. Elle peut également l'amener à changer ses valeurs en modifiant son mode de perception, ce qui résulte en l'abandon d'une valeur comme la diplomation, mais cela ne peut se faire sans ressentir l'impression d'une déchirure, d'une brisure.

La compréhension du décrochage scolaire mise en évidence par la présente étude fait ainsi ressortir des aspects inédits de l'expérience et éclaire différemment certaines données mises de l'avant par les recherches antérieures.

### *Suggestions pour la recherche ultérieure*

Les constituants de l'expérience du décrochage scolaire mis en évidence par la présente étude permettent d'en formuler une compréhension significative qui situe certains résultats des recherches antérieures sous un éclairage renouvelé. Cette contribution fait ressortir la pertinence

d'entreprendre d'autres études phénoménologiques sur le sujet. C'est ainsi qu'il serait très intéressant d'étudier davantage l'expérience du décrochage telle qu'elle est vécue par les décrocheurs en focalisant d'une façon plus spécifique sur les aspects suivants: une tentative d'adaptation; une expérience de déchirure; une expérience d'apprentissage et de développement; une expérience de réussite et de valorisation de soi. Il serait aussi intéressant et souhaitable que l'expérience des proches des décrocheurs soit étudiée à partir d'une approche phénoménologique, ce qui favoriserait grandement une meilleure compréhension du désarroi et de l'impuissance dont témoignent les parents par exemple. Chacun des aspects pré-cités pourrait aussi être l'objet d'efforts renouvelés par les approches à la recherche qui visent davantage le développement de théories sur le décrochage par la formulation et la vérification d'hypothèses. L'expérience du décrochage scolaire apparaît de plus en plus comme étant complexe et elle appelle des efforts créatifs et vigoureux de recherche.

### *Suggestions pour la pratique du counseling et de l'orientation*

La présente étude fait ressortir que l'expérience du décrochage, tout en étant complexe et difficile, n'est pas uniquement détériorante et dramatique. Dans certaines de ses dimensions, elle est vécue comme une expérience d'adaptation, d'apprentissage et de développement personnel. Ces aspects devraient être pris en compte par les différents éducateurs, y compris les conseillers d'orientation, dans l'adaptation de leurs interventions à la situation des décrocheurs. Les objectifs de leurs interventions et des programmes qu'ils mettent en place devraient se soucier autant d'aider les jeunes à réussir leur expérience de décrochage qu'à en sortir. Les résultats de la présente étude pourraient aussi conduire à des interventions auprès des proches des décrocheurs (parents, pairs, maîtres) afin de favoriser une perception plus globale et complexe du décrochage chez ces derniers. La déchirure vécue par les décrocheurs pourrait aussi susciter le développement de programmes d'intervention visant à les supporter à travers cette expérience conflictuelle.

Cette recherche indique que certains jeunes ont besoin de plus de temps pour murer et pour concevoir un projet de vie. Elle tend également à suggérer que certains élèves doivent quitter l'école pour se rebâtir une estime d'eux-mêmes qu'ils y ont perdue. La mise en place de structures plus souples permettrait aux jeunes d'expérimenter une alternance travail-étude, et pourrait être porteuse d'espoir. En somme, il faut dédramatiser le décrochage scolaire, intervenir systématiquement auprès du décrocheur et de son entourage, insister sur la signification que le jeune donne à l'école, l'accompagner dans la création d'un projet de vie et insister sur la mise en place de structures scolaires plus flexibles.

### *Limites de l'étude et conclusion*

La présente étude se situe dans une perspective nettement phénoménologique. Elle ne vise donc pas à expliquer le décrochage scolaire ni à formuler des éléments théoriques à son sujet. Elle vise uniquement à décrire le plus objectivement possible l'expérience du décrochage scolaire telle qu'elle est vécue par des décrocheurs afin d'en favoriser une compréhension globale. Ce ne serait donc qu'en faisant ressortir des aspects de la structure de l'expérience vécue que les résultats de la présente étude pourraient être généralisables, et ce ne serait qu'avec beaucoup de prudence. Les deux co-chercheurs étant de sexe masculin, la compréhension du décrochage formulée pourrait aussi ne pas correspondre à l'expérience de sujets féminins. Enfin, la présente étude se situe dans un contexte québécois et francophone et elle s'est limitée à l'exploration de la littérature émergeant de ce contexte. Il serait nécessaire d'entreprendre d'autres recherches phénoménologiques auprès de sujets féminins ainsi qu'à l'intérieur d'autres contextes socio-culturels afin de développer une phénoménologie du décrochage scolaire.

### *Note*

<sup>1</sup> La numérotation des unités de signification correspond exactement à celle qui est réservée à l'extrait lorsqu'elle est située dans le contexte global du témoignage.

### *References*

- Audy, P., Ruph, F., & Richard, M. (1993). La prévention des échecs et des abandons scolaires par l'actualisation du potentiel intellectuel (A.P.I.). *Revue québécoise de psychologie*, 14(1), 151-89.
- Bachelor, A., & Joshi, P. (1986). *La méthode phénoménologique de recherche en psychologie, Guide pratique*. Québec: P.U.L.
- Beauchesne, L. (1991). *Les abandons au secondaire: profil sociodémographique*. Québec: Ministère de l'Éducation. Direction des études économiques et démographiques.
- Bouchard, C. (1991). *Un Québec fou de ses enfants: groupe de travail pour les jeunes*. Québec: Ministère de la Santé et des Services sociaux.
- Boudreau, J. (1992). La mesure de l'abandon scolaire. *Vie pédagogique*, 80, 13-14.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éd. Minuit.
- Bullington, J., & Karlsson, G. (1984). Introduction to phenomenological psychological research. *Scandinavian Journal of Psychology*, 25, 51-63.
- Centrale de l'enseignement du Québec. (1991). *Réussir l'école, réussir à l'école*. (Communication C.E.Q.) Paris: UNESCO.
- Chouinard, R. (1992). L'effet des croyances et des attentes sur la motivation scolaire: théorie et intervention. *Traces*, 30(5), 19-30.
- Cliche, V. (1993). Au secondaire, les décrocheurs passent presque tous à l'éducation des adultes. *Le Soleil*, 30 janvier, A-8.
- Cot, J. P., & Mounier, J. P. (1974). *Pour une sociologie politique: Tome II*. Paris: Seuil.
- Doucet, D. (1993). Les décrocheurs ont des parents trop permissifs. *Le Soleil*, Lundi 29 mars 1993, C-12.
- Fahmy, P. (1982). Socialisation des filles et problèmes d'orientation des femmes. *L'orientation professionnelle*, 18, 41-50.

- Filion, M., & Mongeon, M. (1993). Entre la prévention du décrochage et la nécessité d'un nouveau contrat social. *Revue québécoise de psychologie*, 14(1), 123-34.
- Gagnon, D. (1994). Le plan du Ministère n'a pas freiné le décrochage scolaire. *Le Soleil*, 07 avril 1994, 5.
- Giorgi, A. (1970). Towards phenomenologically based research in psychology. *Journal of Phenomenological Psychology*, 1, 75-98.
- Langevin, L. (1992). Abandon scolaire: dépistage et prévention. *Vie pédagogique*, 80.
- Legendre, R. (1988). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris-Montréal: Larousse.
- Lemieux, R. (1993). Les conseillers en orientation: des boucs émissaires? *Nouvelles CEQ*, Février 1993, 4.
- Ministère de l'Éducation (1991a). *L'école . . . facile d'en sortir mais difficile d'y revenir. Enquête auprès des décrocheurs et décrocheuses*. Québec: Direction de la recherche.
- Ministère de l'Éducation (1991b). *La réussite scolaire et la question de l'abandon des études*. Québec: Direction de la recherche.
- Miron, A. (1993). Décrocher afin de mieux raccrocher . . . ou décrocher pour ne pas s'accrocher indûment. *Revue québécoise de psychologie*, 14(1), 115-21.
- Pelletier, D., Noisieux, G., & Pomerleau, E. (1992). *Destination demain*. Québec: Les éditions septembre.
- Rivard, C. (1991). *Les décrocheurs scolaires, les comprendre les aider*. LaSalle: Hurtubise HMH.
- Royer, E., Moisan, S., St-Laurent, I., Giasson, J., & Boisclair, A. (1992). Que sait-on de l'abandon scolaire et de sa prévention? *Psychologie Québec*, 9(3), 14-18.

### À propos des auteurs

Alain Ouellet est conseiller en orientation et formateur. Il possède également une formation en pédagogie et en gestion du personnel. Son rôle consiste à aider les participants à augmenter leur niveau d'employabilité par une meilleure connaissance d'eux-mêmes et du marché du travail. Il s'intéresse aux diverses formes d'apprentissage et à leurs implications sur les choix professionnels.

Gilles Deshaies est professeur au Département d'orientation, d'administration et d'évaluation en éducation de l'université Laval. Il s'intéresse au développement de la recherche qualitative en sciences de l'éducation. Il poursuit des recherches sur les processus relationnels et corporels associés au développement de la personne. Il s'intéresse aussi à la relation aux personnes âgées.

Adresse de la correspondance: Gilles Deshaies, Département d'orientation, d'administration et d'évaluation en éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Sainte-Foy Qc G1K 7P4.