

RESUME

PERCEPTION DU RISQUE DE DECROCHAGE SCOLAIRE CHEZ
LES ELEVES DE NEUVIÈME ANNÉE FONDAMENTALE
DANS LES ÉCOLES PUBLIQUES ET PRIVÉES
DE LA COMMUNE DE TABARRE
POUR L'ANNÉE 2016-2017

par

Eugène Carrenan

Conseiller principal: Jorge A. Hilt

RESUME DE THESE POSTGRADUE

Université de Montemorelos

Faculté d'Éducation

Titre: PERCEPTION DU RISQUE DE DECROCHAGE SCOLAIRE CHEZ LES ELEVES DE NEUVIÈME ANNÉE FONDAMENTALE DANS LES ÉCOLES PUBLIQUES ET PRIVÉES DE LA COMMUNE DE TABARRE POUR L'ANNÉE 2016-2017

Chercheur: Eugène Carrenan

Conseiller principal: Jorge A. Hilt, Docteur en Éducation

Date: Novembre 2020

Question de recherche

La question de la recherche est formulée comme suit: Y a-t-il une différence significative dans la perception du risque de décrochage scolaire chez les élèves de neuvième année fondamentale dans les écoles publiques et privées de la commune de Tabarre (Haïti) pour l'année scolaire 2016- 2017?

Méthode

Cette recherche est quantitative, descriptive narrative, transversale et corrélative. Le questionnaire a été administré pour évaluer la perception du risque de décrochage scolaire (Potvin et al., 2003) à 135 élèves de neuvième année de 23 écoles publiques et

privées du district de Tabarre (Haïti). Après avoir vérifié le comportement normal des données, le test t de Student a été utilisé pour tester l'hypothèse nulle.

Résultats

Les résultats obtenus montrent qu'il n'y a pas de différence significative de moyenne dans la perception du risque de décrochage scolaire chez les élèves de neuvième année fondamentale dans les écoles publiques et privées de Tabarre. Nous avons essayé de vérifier s'il y avait une différence significative dans les dimensions de la variable indépendante. Parmi les cinq dimensions, seule une différence significative a été trouvée dans la dimension *Perception*, lorsque l'on se réfère à la perception de l'élève de son rendement scolaire en français et en mathématiques, il y a satisfaction à l'égard du rendement scolaire [...]. L'autre dimension dans laquelle une différence significative a été trouvée est l'*Aspiration*, se référant à l'intention de l'étudiant de poursuivre ses études et aux attentes de ses parents quant au suivi de ses études. Dans les deux cas, les scores des écoles privées sont plus élevés que ceux des écoles publiques, indiquant un risque d'abandon plus faible.

Conclusions

Il a été observé qu'il n'y a pas de différence significative de moyenne dans la perception de risque de décrochage dans les écoles publiques et privées de la commune de Tabarre (Haïti), au cours de l'année 2016-2017. Les seules dimensions dans lesquelles une différence significative a été trouvée étaient dans la *perception* et l'*aspiration*.

Les élèves des écoles publiques ont une évaluation plus faible dans ces dimensions que ceux des écoles privées, ce qui indique un risque plus élevé de décrochage scolaire.

Université Montemorelos

Faculté de l'Education

PERCEPTION DU RISQUE DE DECROCHAGE SCOLAIRE CHEZ
LES ELEVES DE NEUVIÈME ANNÉE FONDAMENTALE
DANS LES ÉCOLES PUBLIQUES ET PRIVÉES
DE LA COMMUNE DE TABARRE
POUR L'ANNÉE 2016-2017

Thèse
présentée en accomplissement partiel
les exigences requises pour l'obtention du
Grade de Maîtrise en Education

par

Eugène Carrenan

Novembre 2020

PERCEPTION DU RISQUE DE DECROCHAGE SCOLAIRE CHEZ
LES ELEVES DE NEUVIÈME ANNÉE FONDAMENTALE DANS
LES ÉCOLES PUBLIQUES ET PRIVÉES DE LA COMMUNE
DE TABARRE POUR L'ANNÉE 2016-2017

Tesis
presentada en cumplimiento parcial
de los requisitos para el título de
Maestría en Educación

por
Eugene Carrenan

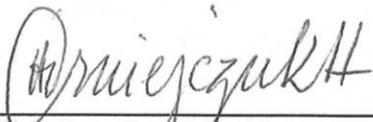
APROBADA POR LA COMISIÓN:



Asesor principal: Dr. Jorge Hilt



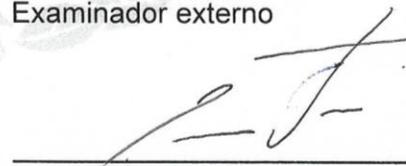
Dr. José Luis Girarte Guillén,
Examinador externo



Miembro: Dr. Victor Korniejczuk



Miembro: Mtro. Destil Gerald



Dr. Ramón Andrés Díaz Valladares,
Director de Posgrado e Investigación

3 de diciembre de 2020
Fecha de aprobación

TABLE DES MATIERES

LISTE DE FIGURES.....	v
LISTE DES TABLEAUX.....	v
REMERECIMENTS.....	vi
Chapitre	
I. NATURE ET DIMENSION DU PROBLEME	1
Introduction.....	1
Approche du Problème.....	2
Question de recherche.....	3
Objetif.....	3
Justification.....	3
Limitations.....	3
Délimitations.....	4
Hypothèse.....	4
Hypothèse nulle.....	4
Approche biblico-chrétienne.....	4
Définition des termes.....	5
Organisation de l'étude.....	6
II. REVUE DE LITTERATURE.....	7
Introduction.....	7
Décrochage scolaire.....	7
Le décrochage scolaire dans le contexte international.....	9
Un regard sur le redoublement en Europe.....	10
Un regard sur le redoublement en Haïti.....	11
Un regard sur le décrochage scolaire en Haïti.....	12
Décrochage chez les filles en Haïti.....	14
Théories du décrochage scolaire.....	14
Perception de l'élève de son niveau de réussite scolaire.....	16
Engagement parental dans les activités touchant l'école.....	17
Attitudes de l'élève envers l'école.....	18
Supervision parentale dans les activités touchant l'école.....	19
Aspirations scolaires de l'élève.....	20

III. CADRE METHODOLOGIQUE.....	22
Introduction.....	22
Type d’investigation.....	22
Population et échantillon.....	23
Instrument de mesure.....	23
Opérationnalisation des variables.....	25
Collecte des données.....	25
Analyse des données.....	27
Opérationnalisation de l’hypothèse nulle.....	27
IV. INTERPRETATIONS DES RESULTATS.....	28
Introduction.....	28
Description de l’échantillon.....	28
Variable démographique âge.....	29
Statistiques descriptives de risque de décrochage	29
Fiabilité de l’instrument.....	30
Test de l’hypothèse.....	31
Autres analyses.....	32
V. DISCUSSION DES RESULTATS.....	35
Résumé.....	35
Résultats de l’étude.....	36
Discussion.....	37
Conclusions.....	39
Recommandations.....	40
Pour la communauté scolaire	40
Pour les futures investigations.....	40
Appendice	
A. QUESTIONNAIRE D’ENQUETE.....	42
B. ANALYSES DESCRIPTIVES DES VARIABLES DEMOGRAPHIQUES.....	49
C. ANALYSE DE CONFIANCE DE L’INSTRUMENT.....	52
D. ANALYSES DESCRIPTIVES DES VARIABLES DE L’ETUDE.....	54
E. TEST DE L’HYPOTHESE.....	57
REFERENCES.....	65

LISTE DES FIGURES

1. Comportement de la variable risque de décrochage scolaire dans les écoles publiques.....	31
2. Comportement de la variable risque de décrochage scolaire dans les écoles privées	32
3. Graphique de risque de décrochage scolaire dans les écoles publiques et privées.....	33

LISTE DES TABLEAUX

1. Opérationnalisation des variables	26
2. Opérationnalisation de l'hypothèse nulle.....	27
3. Distribution des participants selon le sexe.....	29
4. Test de normalité des dimensions de la variable risque de décrochage scolaire.....	33
5. Test non paramétrique de Mann-Whitney.....	34

REMERCIEMENTS

Parvenu à cette phase finale de mon travail de recherche, je veux tout d'abord remercier Dieu qui m'a grandement guidé dans ce long parcours. Ceci dit, malgré les difficultés, j'ai des amis et professeurs pour qui je dois manifester beaucoup de gratitude. En tout premier lieu, je remercie Docteur Gabriel B. Camacho pour les temps fournis à mon endroit et aussi pour ses remarques incessantes dans l'élaboration du travail de thèse bien avant de prendre sa retraite. Dans la même veine, mes remerciements vont à l'endroit de Dr. Victor A. Korniejczuk pour sa rigueur et aussi pour sa souplesse. Je ne saurais oublier le Docteur Jorge Hilt qui était toujours disposé et disponible pour travailler avec moi; il est remercié pour sa rigueur et sa souplesse. Je veux aussi remercier l'Inspecteur Principal du district scolaire de Tabarre: Monsieur France Etienne pour m'avoir donné accès au Bureau du District Scolaire (BDS) pour les enquêtes dans les écoles; mes remerciements vont aussi aux Inspecteurs de zones du district qui m'ont aidé à passer les questionnaires d'enquêtes dans les écoles.

Je ne saurais passer sous silence, Ricard Joseph Carrenan, mon épouse qui m'a toujours stimulé à ne stopper en chemin. Je ne saurais non plus oublier le Docteur Roselore Pierre François, au début même de la rédaction de ma thèse, pour ses conseils malgré son manque de temps lors de son passage en Haïti. Pour conclure cette rubrique, je remercie Maître Gérald Destil en tant que Conseiller local pour ses suggestions et conseils dans le cadre de ce travail de recherche. Parvenu à l'aboutissement de ces recherches, je n'ai qu'à dire: Que toute la gloire soit à Dieu!

CHAPITRE I

NATURE ET DIMENSION DU PROBLEME

Introduction

Dans la présente investigation sur le décrochage scolaire chez les élèves à risque, St-Pierre, Denault et Fortin (2012) rapportent qu' «un élève est jugé à risque de décrochage scolaire lorsqu'il fréquente l'école, mais qu'il présente une probabilité très élevée de décrocher» (p. 381). Aussi, rapporte-t-il «pour prévenir le décrochage scolaire, il est essentiel d'identifier les jeunes à risque de décrocher» (p. 382).

Faustine (2012), pour sa part, parlant de décrochage passif, souligne que «les élèves qui décrochent [...] sont présents de corps mais très peu d'esprit [...]» ils «sont désengagés vis-à-vis de l'apprentissage sans pour autant abandonner dans l'immédiat» (p. 27).

En règle générale, pour considérer un élève à risque de décrochage, plusieurs indicateurs sont cités dans la littérature scientifique, mais dans le cadre de ce travail, l'instrument d'enquête se focalise sur cinq facteurs qui sont considérés aussi pour cinq dimensions de la variable indépendante de l'outil de travail.

Toutefois, lorsqu'on tient compte de la quantité d'élèves de neuvième année fondamentale qui redoublent chaque année dans les écoles publiques et privées, on se questionne face à ces échecs. C'est dans cette perspective, cette étude a été aussi rédigée dans l'objectif de permettre aux parents, aux directeurs des établissements scolaires et aux responsables du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) d'avoir une vision plus

large sur les cas de risque de décrochage qui pourraient se trouver dans les écoles afin de faire des préventions pour éviter le pire chez les élèves.

C'est une étude descriptive, corrélationnelle, transversale de style narratif qui se propose de chercher la différence significative de moyenne de risque de décrochage chez les élèves de neuvième année fondamentale dans les écoles publiques et privées à Tabarre (Haïti) pour l'année 2016-2017.

Approche du problème

Les chercheurs dans le domaine de l'éducation, depuis des décennies, ne cessent de faire couler beaucoup d'ancre sur le décrochage scolaire. Gulick (1910) estime qu'au début du 20^e siècle, à l'ère de la modernisation industrielle, la première vague d'études portant sur le décrochage scolaire a émergé.

Ayres (1909), bien longtemps déjà avait fait comprendre qu'avant même d'abandonner l'école, plusieurs enfants accusent des retards importants et se retrouvent en classe avec des pairs beaucoup plus jeunes. En ce sens, l'auteur a voulu présenter certaines caractéristiques des jeunes à risque, les causes du décrochage et les solutions potentielles face à cette problématique. Pour Beaupère et al. (2009), ce phénomène est apparu en tant que problématique en 1990 et est appréhendé dans une perspective dynamique comme un processus de désengagement. Les perceptions sont diversifiées et même divisées en ce sens.

Besson (2015), dans une étude qu'il a réalisée, voit le décrochage scolaire, comme une «incapacité de continuer à fréquenter l'école [...]» (p. 2).

Bourgeois (2016) parle du décrochage scolaire comme un phénomène de déviance; en fonction de toutes ces perceptions, on arrive à comprendre que le décrochage est la conséquence de plusieurs facteurs.

Question de recherche

La question de recherche se formule ainsi: Existe-il une différence significative de moyenne dans la perception de risque de décrochage scolaire chez les élèves de la neuvième année fondamentale d'écoles publiques et privées de la commune de Tabarre (Haïti), en l'année scolaire 2016-2017?

Objectif

L'objectif de cette recherche était de comparer la moyenne de risque de décrochage dans les écoles publiques et privées de la commune de Tabarre (Haïti), au cours de l'année scolaire 2016-2017.

Justification

Depuis plusieurs années, on constate que les échecs de nombreux élèves de neuvième année fondamentale ont provoqué le redoublement de la classe. Face à de tels échecs, le chercheur, dans sa hantise s'est senti pousser de mener une enquête dans le district scolaire de Tabarre pour mieux comprendre la question. L'enquête a été réalisée dans les écoles publiques et privées sur le taux de décrochage des élèves à risque en neuvième année fondamentale afin de mesurer le risque dans les deux types d'écoles et de comparer les résultats.

Conscients du problème de redoublement, les responsables du Bureau du District Scolaire (BDS), du ministère de l'Éducation Nationale ont autorisé l'enquêteur à entrer dans les écoles publiques et privées afin de mener une enquête.

Limitations

La présente étude a ses limites. Pour faire la sélection des élèves, beaucoup d'énergies ont été dépensées. Pour éviter que le travail de recherche ne soit trop lourd, on n'est pas allé

vers d'autres classes que celles sélectionnée; ce, pour éviter que la recherche ne soit excessive en termes de débours; la sélection faite dès le départ a permis au chercheur d'être plus habile dans la réalisation du travail d'investigation.

Délimitations

L'étude a été réalisée dans les écoles publiques et privées; elle vise les élèves de la neuvième année fondamentale des écoles publiques et privées à Tabarre pour l'année 2016-2017. Les élèves ont été sélectionnés de manière accidentelle.

Hypothèse

Dans l'idée de permettre aux lecteurs de bien saisir le sens de la recherche, le chercheur a choisi de formuler ainsi l'hypothèse de travail:

H_i: Il existe une différence significative de moyenne dans la perception du risque de risque de décrochage scolaire chez les élèves de neuvième année fondamentale des écoles publiques et privées de la commune de Tabarre (Haïti), pour l'année scolaire 2016-2017.

Hypothèse nulle

Le chercheur, dans le but de faire comprendre ses démarches scientifiques a formulé de la manière suivante l'hypothèse nulle de l'investigation:

H₀: Il n'y a pas de différence significative de moyenne dans la perception du risque de décrochage scolaire chez les élèves de neuvième année fondamentale des écoles publiques et privées de la commune de Tabarre (Haïti) pour l'année scolaire 2016-2017.

Approche biblico-chrétienne

Pour une étude de ce genre, le chercheur estime nécessaire de faire ressortir la position

biblico-chrétienne de la question. Bien que l'étude abordée concerne la perception du risque de décrochage scolaire cela n'empêche toutefois qu'on fasse ressortir l'apport biblique concernant la vision chrétienne du sujet. C'est en ce sens, les parents doivent jouer leur rôle dans l'éducation de leurs enfants afin qu'ils n'aient pas à dévier, ni abandonner le chemin que Dieu et leurs parents les ont tracés. Dans ce même veine, il est écrit: «instruis l'enfant selon la voie qu'il doit suivre et quand il sera vieux il ne s'en détournera pas» (Proverbes 22:6). Et la version de la Bible expliquée stipule que «donne de bonnes habitudes à l'enfant dès l'entrée de sa vie, il les conservera jusque dans sa vieillesse» (Proverbes 22:6). White (1995), parlant des influences parentales, stipule que:

l'obligation solennelle d'éduquer les enfants dans la crainte et l'amour de Dieu incombe aux parents. Aux foyers, la moralité la plus pure doit être préservée, et l'entière obéissance aux exigences de la bible doit être enseignée. Les préceptes de la parole de Dieu doivent gouverner l'esprit et le cœur afin que la vie familiale révèle la puissance de la grâce divine. (p. 167)

White souligne que «chaque membre de la famille doit être comme des colonnes d'angles sculptées sur un modèle de palais» (p. 167). Le même auteur a noté que «dans le jugement final, les pères et mères devront rendre compte de leur enfants» (p. 166).

En tout cas, la parole sacrée encourage les parents à comprendre la nécessité pour que leurs enfants restent à l'école. D'un autre côté, l'apôtre Paul souligne ceci: «N'abandonnons pas notre assemblée, comme c'est la coutume de quelques-uns, mais exhortons-nous réciproquement» (Hébreux 10:25). Le même apôtre souligne aussi: «N'abandonnez pas votre assurance à laquelle est attachée une grande rémunération» (Hébreux 10:35).

Définition des termes

Dans cette partie du travail, on a jugé nécessaire de définir quelques termes importants pour plus de clarté, ce qui permettra aux chercheurs de mieux comprendre le bien-fondé de cette

thèse.

Décrochage scolaire: Le décrochage scolaire consiste dans le fait qu'un élève qui va à l'école quitte ses études à une période où l'enseignement est encore obligatoire et qu'il doit rester en classe.

Elèves à risque de la section fondamentale ou du secondaire: la Direction de l'Adaptation des Elèves Handicapés ou élèves en Difficultés d'Adaptation (EHDA), du Ministère de l'Éducation du Québec (s.d.), croit qu'à ce niveau que les élèves à risque sont:

Ceux qui ont des retards d'apprentissage [...], ont une déficience intellectuelle légère, ont des difficultés non scolaires (grossesse, ont des problèmes émotifs, se sont absentés, sans motif valable, de plusieurs cours, ont été impliqués dans plusieurs incidents touchant la discipline (suspension, retenues, etc.), ont des troubles du comportement. (p. 6)

Organisation de l'étude

L'étude s'échelonne sur cinq chapitres. Le chapitre I présente la nature et la dimension du problème, la question de recherche, l'objectif, la justification de l'étude, la limitation, la délimitation, l'approche biblico-chrétienne sur la question, les hypothèses de l'investigation et quelques termes à définir.

Le chapitre II qu'est la revue de littérature, aborde les différents points de vue sur la question. Tout ce qui est vulgarisé en ce domaine.

Au chapitre III, on considérera le cadre méthodologique de la recherche: la population, l'échantillon, l'instrument et les hypothèses.

Le chapitre IV est réservé à l'interprétation des résultats de l'investigation.

Le chapitre V est réservé à la discussion des résultats et aux recommandations.

CHAPITRE II

REVUE DE LITTERATURE

Introduction

Cette revue de littérature des écrits est un bilan des études portant sur le décrochage scolaire et les variables spécifiés dans l'instrument de la recherche scientifique. Cette étape du travail permettra au chercheur d'explorer ce qui a été dit sur la question et aussi voir comment les adapter à ce travail de recherche.

Décrochage scolaire

La littérature scientifique ne présente pas un concept unique du décrochage scolaire en raison d'une variation au regard des critères d'identification du terme. Ruest (2009) présente deux critères distincts et qui sont utilisés par les auteurs. Le premier critère, selon lui correspond à la durée de la non-fréquentation scolaire alors que le deuxième critère concerne l'âge de l'individu. À l'intérieur de ces deux critères, il souligne qu'il n'existe pas de consensus rendant difficile la comparaison des résultats de recherche. En effet, il existe une discordance au regard de la durée de la non-fréquentation scolaire requise pour catégoriser un élève décrocheur. L'auteur propose de considérer un élève comme étant décrocheur lorsqu'il a cumulé plus de trois semaines d'absences consécutivement non motivées.

Cependant, Stipek et Mac Iver (1989) soulignent que les études longitudinales menées par le ministère de l'Éducation de la Californie désignent un élève décrocheur lorsqu'il quitte le système scolaire avant l'obtention d'un diplôme secondaire et lorsqu'il ne se réinscrit pas dans

un établissement scolaire au cours des 45 jours suivant son départ. Vu que les définitions varient, l'auteur de cette thèse ne tient pas compte d'âge scolaire; ceci dit, on peut décrocher à n'importe quel âge.

Battin-Pearson et al. (2000) voient les décrocheurs comme étant des élèves ayant quitté l'école sans obtenir de diplôme d'études secondaires à l'âge de 16 ans.

Les différentes recherches sur le décrochage font comprendre que le débat est de taille; d'un autre côté, tout jeune qui quitte un système de formation initiale, sans avoir le niveau de qualification minimum requis par la loi est considéré comme un décrocheur.

Le décrochage scolaire est un terme global qui est utilisé au niveau secondaire, universitaire, professionnel pour ne citer que ceux-là.

L'Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques (INSEE, 2013), statuant sur le décrochage, souligne ce qui suit «c'est un élève qui quitte un cursus de l'enseignement secondaire sans obtenir le diplôme finalisant cette formation» (p.1).

Thibert (2013) estime que le problème du décrochage est davantage considéré comme étant d'ordre social et économique que d'ordre scolaire ou psychologique.

L'auteur rapportant la typologie des décrocheurs de Kronick et Hargis, mentionne plusieurs types d'élèves décrocheurs dont: les élèves en difficultés (d'apprentissage et en trouble du comportement); les élèves tranquilles (difficultés d'apprentissage mais pas de trouble du comportement); les élèves silencieux (qui échouent à l'examen).

Il est important de signaler que le problème du décrochage est bien réel dans les pays développés comme dans les pays sous-développés du monde.

Turcotte (1991), suivant des entrevues réalisées auprès des enseignants, de la direction et des membres du personnel sur la mise en application d'un système d'encadrement estime que l'abandon prématuré des études constitue le plus évident signe de dysfonctionnement de l'école.

Il a même qualifié le décrochage scolaire «cancer» du système d'éducation et de «plaie sociale». Ainsi, le décrochage se présenterait comme l'aboutissement d'un vécu scolaire empreint de déceptions, de frustrations et de crises.

Le décrochage scolaire dans le contexte international

Le décrochage scolaire qui est un phénomène diversifié à maintes fois été souligné dans plusieurs études faites en ce sens. Ce phénomène est très fréquent dans les pays développés comme dans les pays sous-développés du monde.

Doucet (1993), souligne qu'au Canada, environ 67% des jeunes seulement obtiennent un diplôme d'études secondaires au Québec, comparativement à 87% aux États-Unis, à 90% en Allemagne et à 94% au Japon. Le Emploi et Immigration Canada (1990) souligne aussi ces mêmes données qui sont vraiment importants.

Fortier (2018), de son côté, fait croire que «le décrochage des élèves dans les écoles reste alarmant, surtout chez les francophones nés au Québec».

L'auteur souligne jusqu'à un garçon sur deux et une fille sur trois n'ont toujours pas de diplôme sept ans après le début de leurs études secondaires, selon les plus récentes données; le taux du décrochage demeure préoccupant dans certaines régions majoritairement francophones au Québec. Il est important de savoir que 80,1% des élèves québécois ont un diplôme.

Il était difficile de croire, suivant les données consultées qu'une génération d'immigrants (nés au Québec de parents étrangers) seraient plus persévérants dans leurs études que les petits Québécois, originaires du pays.

En ces dernières années, Fortier fait comprendre que le décrochage devient très préoccupant au Canada; toutefois, une enquête internationale menée auprès de 21 pays par l'Organisation de la Coopération et de Développement Economiques (OCDE, 2003) souligne que «les

taux d'obtention d'un diplôme du secondaire sont désormais plus élevés chez les filles que chez les garçons» (p. 6).

Selon les données du Ministère de l'Education, du Loisir et du Sport (MELS, 2005), les garçons sont plus nombreux à être en difficultés d'apprentissage et à redoubler une année que les filles. En faisant l'étude même de la question, les auteurs, d'année en année arrivent à comprendre que le décrochage même reste un problème majeur et un défi qui ne peut être levé ni aujourd'hui ni demain, tenant compte de la diversification du problème. Comment arrive-t-on à comprendre que même dans les pays les plus vus au monde et qui accordent plus de facilités pour faire des études, les jeunes se détachent de leurs études?

Sachant déjà que l'étude vise la mondialisation, le chercheur, toutefois, a choisi de faire cette tour d'horizon de façon à bien saisir la question. Comme souligné, le redoublement est un indicateur clef dans le cadre de cette investigation.

Un regard sur le redoublement en Europe

Comme souligné un peu plus haut, le décrochage est le résultat du redoublement. En tout cas, au seuil de cette section on veut faire comprendre aux chercheurs que le décrochage et le redoublement sont aussi liés.

Certains pays de l'Europe estiment nécessaire d'adopter le redoublement. Dans les rapports présentés par PISA, ce point fait l'objet de grandes discussions. Le sujet met à prises partisans et opposantes sur (Fédération Wallonie Bruxelles, 2013).

La Fédération Wallonie Bruxelles (2013) rapporte qu'à travers les données de PISA 2009: la Slovénie, le Royaume-Uni, l'Islande et la Finlande sont présentes comme des pays ayant de faibles taux de redoublement, soit un pourcentage de moins de 3%; d'autres pays comme la Belgique et la Fédération Wallonie sont à 46%. Cependant, l'Espagne, la France, le

Luxembourg et Portugal sont des pays à taux élevés de redoublement à plus de 30%. Elle souligne que le redoublement scolaire est donc possible dans la plupart des pays européens, bien que souvent limité par des réglementations.

Cependant, les taux et la pratique du redoublement peuvent varier considérablement. Le redoublement est particulièrement fréquent au Luxembourg, le taux le plus faible selon le rapport de l'OCDE (2014) sur le Luxembourg; seulement 40% des élèves achèvent l'enseignement secondaire sans encombre dans le nombre minimal d'années prévu.

Le redoublement coûte cher au système éducatif, tandis que ses avantages éducatifs sont maigres et de courte durée (Klapproth et al., 2016). Les effets psychologiques qui y sont liés sont également considérables. Anderson et al. (2005) ont découvert que les élèves considéraient le redoublement comme l'événement le plus stressant de leur vie, comparable à la perte d'un parent. Enfin, le redoublement accroît les dépenses dans les autres services sociaux, car les élèves en échec scolaire ont davantage tendance à adopter des comportements à risques ou à abandonner l'école (Jimerson et al., 2006).

Un regard sur le redoublement en Haïti

Le redoublement est considéré comme l'un des indicateurs du décrochage scolaire; il est important de savoir que cette question n'a pas toujours été bien appréciée par plus d'uns, surtout en Haïti. Toutefois, Dorvilier (2016) soutient que la pratique du redoublement est comme pédagogiquement inefficace et économiquement coûteuse. Il a été démontré qu'elle est pédagogiquement toxique, psycho sociologiquement stigmatisant.

On doit souligner que les organisations internationales qui émettent des rapports scientifiques croient que la question du redoublement n'a pas été toujours bien apprécié, c'est en ce sens, Dorvilier souligne aussi l'intérêt de la plupart des chercheurs en sciences de l'éducation

comme l'Organisation pour la Coopération et le Développement Economiques, «dont les fameuses études du Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves, PISA) sont très respectées» (p. 51).

Toujours dans la même veine, Dorvilier (2016) présente quelques problèmes de la pratique du redoublement. Il souligne que cette pratique est «psycho sociologiquement stigmatisant dans la mesure où elle est dévalorisante et assène un grand coup à l'estime de soi des élèves. Les redoublants et leurs parents sont alors portés à réviser leurs ambitions scolaires et socio-professionnelles» (p. 51).

En effet, les élèves nourrissent un sentiment d'incompétence, «ce qui les conduit au décrochage scolaire. De plus, ils sont ridiculisés et marginalisés par leurs pairs, ce qui s'avère très honteux et donc douloureux pour eux» (p. 51). En tout cas, suivant les constatations faites par le chercheur; dans les salles de classes en Haïti, les redoublants sont considérés par certains élèves ou professeurs, comme le présente cette expression *des Papas Classe*; c'est une manière pour leur dire qu'ils sont des crétins ou qu'ils sont trop grands pour les nouveaux élèves. C'est aussi une forme de stigmatisation pour les réduire en parias et les détruire psychologiquement.

Un regard sur le décrochage scolaire en Haïti

Bien que l'approche entamée dans cette thèse ne soit pas l'abandon en soi. Il est important de noter que le décrochage passif peut conduire à l'abandon; c'est en ce sens, ceux-là qui sont anxieux de faire des études sur le décrochage ont fini par comprendre qu'Haïti n'est pas exempt du décrochage. Il est aussi important d'informer aux chercheurs que les termes *abandon* ou *décrochage* sont utilisés pour une bonne compréhension du travail. En tout cas, pour arriver à l'abandon l'élève doit décrocher, cela peut être passif.

Une étude réalisée par Jolicoeur (2008) sur Haïti montre que le pays n'était pas exempt de ce phénomène. L'abandon scolaire n'est pas un phénomène récent en Haïti. De nos jours, il constitue un problème d'ordre social.

Jolicoeur rapporte, suivant l'annuaire statistique de l'école fondamentale haïtienne que «l'abandon scolaire continue de constituer un handicap majeur pour le système éducatif haïtien. Ce phénomène prend des proportions de plus en plus alarmantes à travers le pays et a une incidence directe sur l'efficacité interne du système» (p. 10).

Suivant les recherches faites par Jolicoeur, il souligne que «sur 1000 enfants d'une génération d'élèves secondaires, seulement 245 entrent en sixième. A peine 105 de ces derniers parviennent en classe de seconde, soit 10% de la cohorte» (p. 10). Enfin, 26 obtiennent le baccalauréat. En effet, selon une enquête de PAPDA (2003, cité dans Jolicoeur, 2008), on souligne que «jusqu'au 31 décembre 1994, une population de 2.430.000 enfants haïtiens en âge de fréquenter l'école n'était admis dans aucun centre d'éducation» (p. 10).

Ici, on peut comprendre que, suivant le chercheur, le sous-développement peut être considéré comme un paramètre qui engendre le décrochage scolaire. Jolicoeur poursuit ses recherches en faisant croire que dans les «quartiers populaires où le statut socio-économique des habitants est très faible et les écoles sont déficientes, le phénomène de l'abandon scolaire est plus élevé par rapport aux autres quartiers» (p. 10).

Dans la même veine, il relate que depuis l'année scolaire 1994/1995 «le fait que les écoles rurales ont souvent des taux d'abandon plus élevés que les écoles urbaines; une étude de dépistage intéressante a été menée sur une cohorte de 850 élèves de préscolaire par un groupe de recherche *d'Aide et Action* dans les zones de Pérodin, Médor et Chénor, Haïti» (pp. 10, 11).

Décrochage chez les filles en Haïti

Trouillot Ménard (2013) de son côté, souligne qu'à «l'échelle nationale, chez les filles, un décrochage net est évident à partir de 17 ans» (p. 35). Le Fonds des Nations Unies pour l'Enfance, (UNICEF) qui est une agence de l'ONU (cité dans Trouillot Ménard, 2013) rapporte, en moyenne que

en Haïti 70% des jeunes femmes âgées de 15 à 24 ans quittent l'école plus tôt que les garçons ce qui est contraire à certains autres pays. En effet, les filles sont les premières à être sacrifiées si la famille n'est pas en mesure de payer la scolarisation de tous les enfants. (p. 36)

L'auteur souligne que les «cas d'abandon sont très courants chez les filles, il souligne aussi que souvent, les parents ne s'attendent pas à ce qu'elles aillent jusqu'à la fin du cursus» (p. 36). Ceci dit, aux yeux des parents, il n'est pas trop important de consentir trop de sacrifices pour elles; ces filles ratent des jours de classes de manière à pouvoir rester pour servir à la maison. Il souligne aussi qu'«elles ont «raté des jours de classe pour diverses raisons: travaux domestiques, frais scolaires non payés, etc.» (p. 36).

Théories du décrochage scolaire

Archambault (2006) rapporte que plusieurs études (Ayres, 1909; Ekstrom, Goertz, Pollock et Rock, 1986) ont développé des théories sur le décrochage scolaire. Dans le même esprit, les recherches menées par Archambault mettent en évidence que les théories du décrochage scolaire ont été marquées par des approches importantes en psychopédagogie et par d'autres domaines d'études.

C'est en ce sens, Archambault (2006) soutient également que

l'évolution de ces théories est le résultat de changements idéologiques, politiques et sociaux fondamentaux à travers les époques. Issues d'hypothèses générales ou de principes testés et révisés pour devenir de plus en plus complexes et intégrées, ces

théories ont suivi un processus d'élaboration, de prolifération et d'intégration à travers les années. (p. 17)

Voici quelques-unes des théories sur le décrochage.

Selon Tinto (1975), le concept de décrochage s'intéresse au profil et aux attitudes des jeunes décrocheurs et «est orienté et [...] centré sur l'étude des interactions qui existent entre les individus et l'environnement scolaire» (Tinto , cité dans Archambault, 2006, p. 20).

Rumberger et Larson (1998) présentent une théorie selon laquelle l'abandon scolaire est abordé comme le résultat d'interactions entre les caractéristiques des élèves et celles de leur famille, de leur école et de leur communauté.

À la fin des années 1980, la théorie de Finn (1989) est apparue, proposant deux modèles pour comprendre l'abandon scolaire précoce.

Son premier modèle, celui de la «participation-identification», permet de comprendre comment certaines variables telles que l'attachement, l'engagement, l'implication et les croyances associées à l'école peuvent permettre de comprendre l'adaptation scolaire normative des individus. Finn (cité dans Archambault, 2006) déclare que «l'individu qui ne participe pas aux activités scolaires [...] subirait des conséquences scolaires négatives, en raison du manque d'identification et de l'isolement» (p. 21).

Dans le deuxième modèle, le modèle «frustration-estime de soi», Finn a proposé que l'abandon scolaire soit davantage associé aux problèmes et aux comportements scolaires.

La théorie de la prévention du décrochage de Wehlage et al. (1989) voit l'école comme un facteur contribuant aux problèmes et au décrochage des élèves à risque. Selon cette théorie, les élèves sont considérés à risque en fonction d'une combinaison de caractéristiques individuelles, familiales, scolaires et sociales.

Perception de l'élève de son niveau de réussite scolaire

Viau (1998) dans ses études sur la perception des élèves, définit la perception comme étant le jugement que l'élève porte sur l'intérêt ou l'utilité d'une activité en fonction des buts qu'il poursuit» (p. 45). Un élève qui ne voit aucun intérêt ou aucune utilité aux activités qu'il doit accomplir n'est généralement démotivée. L'auteur relate que

si un élève ne voit pas l'intérêt ou l'utilité de lire, d'écrire ou de s'exprimer oralement, il y a de fortes chances qu'il ne s'engagera pas dans ces activités sous prétexte qu'elles ne lui apportent rien, les perceptions de l'élève sont donc à l'origine de sa motivation. (p. 45)

Pour une bonne compréhension de cette question, on doit souligner en ce qui concerne les explications à fournir sur le terme perception que certains parlent de perception au pluriel et d'autres voient la singularité du terme; ceci dit, l'élève peut avoir une ou des perceptions de ses activités scolaires. Il est aussi important de mettre en exergue les capacités de l'élève. Notez que, il peut arriver que l'élève ait sa perception de contrôle. C'est en ce sens, les chercheurs parlent de perception de contrôlabilité.

La perception de contrôlabilité est donc influencée par le sentiment d'efficacité interpersonnelle de l'élève.

Viau (1998) relate qu'en contexte scolaire, la perception de contrôlabilité se définit comme étant «le degré de contrôle qu'un élève croit avoir sur le déroulement d'une activité et sur les résultats qui en découlent. La perception de contrôlabilité s'exprime d'abord sur le déroulement des activités pédagogiques».

Pour une meilleure compréhension, Viau soutient que

un élève montrera une perception élevée de contrôlabilité s'il affirme aimer les activités de lecture en classe, car on lui permet de choisir son roman ou le nombre de pages à lire à chaque semaine. À l'opposé, un élève aura une faible perception de contrôlabilité, s'il croit que l'enseignant dicte tout et qu'il n'a pas son mot à dire dans le déroulement des activités. (p. 45)

Il est important de souligner que «la perception de contrôlabilité porte également sur les conséquences qui résultent des activités». Viau fait croire que : un élève qui a un sentiment de contrôlabilité sur les activités qu'on lui propose croit qu'il est responsable des notes qu'il obtient.

Viau (1998), en parlant de la perception de sa compétence, suggère que

la perception que l'on a de sa compétence à accomplir une activité serait une perception de soi. Une personne qui veut entreprendre une activité qui comporte un degré élevé d'incertitude quant à sa réussite évalue ses capacités à l'accomplir de manière adéquate. (p. 46)

Engagement parental dans les activités touchant l'école

Parlant d'engagement parental, on voit dans cette variable la participation des parents dans les tâches et les apprentissages de l'enfant.

A travers les recherches faites sur l'engagement parental, Martin (2018) relate que

l'engagement parental est caractérisé par les «bonnes» pratiques parentales à la maison, les conditions matérielles, en termes d'environnement stable et sécurisant, les stimulations intellectuelles, les discussions et les échanges entre parents et enfants, mais aussi les «bons» modèles de valeurs sociales et éducatives proposés par les parents, ou encore leurs aspirations concernant la réalisation et la citoyenneté de leurs enfants. (p. 7)

Selon Martin, cet engagement parental se manifeste également au-delà du domicile dans les interactions des parents avec l'école, telles que la participation aux événements et à la vie scolaire, contacts avec les enseignants, participation à la gouvernance des établissements, entre autres.

Jean-Bouchard (2015), pour sa part, travaillant sur l'engagement parental dans les services de garde, stipule que l'engagement parental peut se concrétiser de diverses manières au sein du milieu scolaire. Certaines activités viennent favoriser l'établissement d'une relation de partenariat entre la famille et l'école. Paraphrasant les idées de l'auteur concernant les facettes

de la vie de l'élève, les parents ne doivent pas chômees; car, fort souvent, les élèves ont toujours des activités à faire chez eux. Ceci dit, les parents doivent s'engager. C'est par la prise de décisions commune que le parent participe activement aux choix relatifs à son enfant, concernant les soins à prodiguer, les interventions à adopter.

Attitudes de l'élève envers l'école

Les différentes recherches effectuées, ont démontré que les attitudes des élèves envers l'école déterminent les comportements et les performances des enfants; c'est en ce sens, on est arrivé à comprendre que les attitudes favorables à l'égard de l'école s'accompagnent souvent de la réussite scolaire, d'autonomie, de motivation, de contrôle interne et d'estime de soi.

Bennacer (2007) soutient que les attitudes favorables découragent chez les élèves l'abandon des études, la délinquance juvénile, l'usage fréquent de la cigarette et de l'alcool. Généralement, les recherches fondamentales faites sur cette variable, voient l'attitude comme le sentiment développé par les élèves pour l'institution.

Piéron et al. (1997) estiment que l'attitude peut être favorable ou défavorable. D'après les données recueillies du Programme International pour le Suivi des Acquis des Elèves (PISA, 2013), on comprend que les attitudes des élèves vis-à-vis de l'école peuvent être influencées par leurs enseignants, leurs camarades de classe ou encore par l'ambiance qui règne dans l'établissement.

Piéron et al. (1997) soulignent que l'attitude caractérise une personne. Il s'agit d'une variable relativement stable. L'attitude que les enfants développent à l'égard de l'école revêt une importance capitale. Elle peut conditionner la poursuite d'études futures. Cette attitude constitue un domaine particulièrement sensible pour les chercheurs. On peut comprendre l'attitude, comme le sentiment développée par les élèves pour l'institution d'après la compréhension

que l'auteur a dans ses recherches scientifiques.

Potvin et Rousseau (1991) rapportent que

l'attitude est une tendance relativement stable d'une personne. Elle peut être vue comme étant un système permanent d'évaluations positives ou négatives permettant de prédire la réaction d'une personne dans des conditions connues. De façon générale, l'attitude se définit comme un construit; les changements qui permettent de l'inférer se manifestent dans les comportements verbaux ou non-verbaux de la personne. L'attitude est une tendance qui influence plus ou moins le comportement. (p. 36)

D'un autre côté Potvin et Rousseau rapportent l'attitude comme

une disposition intérieure de la personne qui se traduit par des réactions émotives modérées qui sont apprises puis ressenties chaque fois que cette personne est en présence d'un objet (ou d'une idée ou d'une activité); ces réactions émotives la portent à s'approcher (à être favorable) ou à s'éloigner (à être défavorable) de cet objet. (p. 37)

Dans la littérature scientifique le mot attitude est à la fois singulier et pluriel; ceci dit, un élève peut avoir plusieurs attitudes en ce qui concerne de ses études ou de son école.

Supervision parentale dans les activités touchant l'école

Suivant ce qu'on a pu comprendre de la littérature scientifique; la supervision peut être considérée comme l'une des pratiques parentales en milieu familial; pour bien dire, les parents sont considérés comme des agents importants, dans l'éducation de leurs enfants. C'est dans cet ordre d'idée, Montigny-Malenfant (2016) définit les pratiques parentales «comme des comportements spécifiques adoptés par les parents, et sont vues comme jouant un rôle primordial dans l'adaptation des adolescents et le développement des problèmes de comportement» (p. 3).

DeVore et Ginsburg (2005, cités dans Montigny-Malenfant, 2016) font comprendre que la supervision parentale donne l'idée que les parents connaissent les allées et venues, les activités et les fréquentations de leurs enfants.

Tandis que d'autres auteurs, comme Dishion et McMahon (1998) croient qu'il s'agit également de la qualité et de la justesse de l'information que détiennent les parents quant à ce qui se passe dans la vie de leurs adolescents à l'extérieur de la sphère familiale.

DeVore et Ginsburg (2005) relatent que les parents peuvent augmenter leurs connaissances à propos des activités de leurs enfants en exerçant un haut niveau de contrôle sur eux, le contrôle se rapportant ici aux règles et aux restrictions qu'ils mettent en place. Alors que cette variable revêt une importance capitale, le chercheur estime que chaque parent a pour devoir d'accompagner son enfant sur le parcours de la vie scolaire.

Montigny-Malenfant (2016) partage l'idée que les degrés élevés de supervision parentale seraient considérés comme étant une protection pour l'adaptation des jeunes; d'un autre côté, le chercheur Montigny-Malenfant estime aussi que les degrés faibles de supervision peuvent être néfastes.

Aspirations scolaires de l'élève

Castaing-Jordan (2013) dans sa perception, souligne que l'aspiration scolaire d'un élève, c'est l'idéal de soi projeté dans le futur, pour ne citer que ces mots.

Cette variable, comme les précédentes, revêt une importance capitale. En scrutant celle-ci, on arrive à comprendre que l'élève doit viser des objectifs; il est important de faire comprendre dans cet ordre d'idée que les parents ont eux aussi, des aspirations pour leurs enfants comme le fait saisir Castaing-Jordan. C'est en ce sens, il souligne que

les aspirations scolaires de l'élève pourraient donc être davantage influencées par la perception que l'adolescent a des aspirations scolaires parentales le concernant, que par les aspirations réelles de ses parents. Cette étude considère donc les aspirations scolaires parentales telles que perçues par l'adolescent. (p. 9)

Pour conclure, d'après Castaing-Jordan, les aspirations jouent un rôle prédictif contre le décrochage scolaire, d'ailleurs, c'est aussi une des pratiques parentales. Ainsi, plus les «aspirations scolaires des parents pour leur enfant seraient élevées, moins l'élève risquerait de décrocher» (p. 9).

CHAPITRE III

CADRE METHODOLOGIQUE

Introduction

Ce présent chapitre revêt une importance capitale dans le cadre du travail que le chercheur veut réaliser; il a comme objectif principal de déterminer s'il existe une différence significative de moyenne dans la perception de risque de décrochage chez les élèves de la neuvième année fondamentale dans les écoles publiques et privées à Tabarre. Dans ce chapitre, les points suivants ont été considérés: (a) type d'investigation, (b) population et échantillon, (c) instrument de mesure de la variable en question, (d) hypothèse nulle, (e) collecte des données et (f) analyse des données.

Type d'investigation

C'est une recherche quantitative qui a pour objectif de collecter des données sur le terrain afin de prouver s'il y a une différence significative de moyenne dans la perception du risque de décrochage chez les élèves des écoles publiques et ceux des écoles privées. L'étude comporte une seule variable indépendante avec cinq dimensions. C'est une étude descriptive, corrélationnel, transversale de style narratif. Dans ce même élan, l'investigateur explique ce qu'il comprend de ces types d'études à travers la recherche scientifique:

Corrélationnel descriptif: Vallerand et Hess (2000), parlant de l'étude de type corrélationnel descriptif, soulignent qu'on utilise «ces études pour déterminer les caractéristiques qui sont propres à un phénomène, une variable ou une population» (p. 228).

Vallerand et Hess croient que les études de type descriptif visent à définir les facteurs ou les caractéristiques qui sont associées à un phénomène précis. Ils soutiennent que ces études peuvent prendre des formes différentes [...] (p. 228).

Une étude sur le décrochage scolaire peut prendre une description simple; celui qui effectue ces genres d'études sur le décrochage scolaire par exemple tient compte de beaucoup de facteurs. Dans le cadre de cette thèse les cinq dimensions sont déjà connues.

Corrélationnel transversal: Si le type corrélationnel descriptif vise à déterminer les caractéristiques d'un phénomène [...], on peut déduire que le type corrélationnel transversal aurait comme principe essentiel de recueillir des informations de manière simultanée.

Population et échantillon

Pour trouver sa population, le chercheur, informe aux lecteurs que le repêchage d'élèves a été accidentel, pour la simple et bonne raison que les redoublants fort souvent ne redoublent pas dans les écoles qu'ils ont fréquenté auparavant; certains élèves redoublants ont été repêchés dans des groupes de travail, sur rendez-vous; d'autres, aux heures de fonctionnement de leurs écoles. Il est important de souligner que la population de cette étude sont les élèves redoublants en neuvième année fondamentale qui sont au nombre de 135 élèves et qui constituent aussi l'échantillon; dont 93 dans les écoles publiques et 42 dans les écoles privées.

Instrument de mesure

Voici l'instrument que l'on va considérer: Questionnaire de dépistage d'élèves à risque de décrochage scolaire (Potvin et al., 2003); cet instrument a été utilisé au Canada pour des études en secondaire; cependant, l'auteur de cette investigation a choisi de l'utiliser à Tabarre (Haïti) avec 34 questions tout en sachant que les terrains et les circonstances ne sont pas les mêmes; car, la treizième question du questionnaire qui était en trois volets a été considérée pour

trois questions, selon certaines considérations faites avec des gens qui se connaissent dans le domaine de l'éducation. La question 3 qui a fait référence à la section primaire est remplacée par neuvième année fondamentale; la question 4 qui fait référence au secondaire est enlevée. Dans la question 27, le mot secondaire est remplacé par classique suivant l'adaptation que le chercheur veut faire dans la perception de l'instrument qu'il utilise.

En toute logique, tout de ce que l'auteur de l'instrument a considéré est respecté par le chercheur; les recherches entamées dans le cadre de cette étude concernent simplement les élèves en neuvième année fondamentale et non les élèves au secondaire que l'auteur de l'instrument avait lui-même considéré; ceci dit, y a une légère modification dans les items des variables 3 et 4 où le redoublement au secondaire est enlevé.

L'instrument contient cinq dimensions, qui sont: (a) perception de l'élève de son niveau de réussite scolaire (cinq items: 8, 15, 19, 20, 26); (b) engagement parental dans les activités touchant l'école (sept items: 4, 11, 17, 21, 22, 23, 24); (c) attitudes de l'élève envers l'école (neuf items: 5, 9, 10, 16, 26, 28, 31, 32, 34); (d) supervision parentale (un item: 5); (e) aspirations scolaires de l'élève (quatre items: 6, 7, 18, 30). On note que l'étude a été réalisée à Tabarre, (Haïti). Pour tester l'instrument une enquête pilote a été menée auprès d'une vingtaine d'élèves redoublants en neuvième année fondamentale. Ceci dit, la population trouvée ($N = 20$) était accidentelle.

Les résultats ont permis à l'auteur de la recherche d'avoir un alpha de Cronbach qui est égal à .825, et qui est considéré par des personnes qui se connaissent en éducation très fiable.

Pour être clair, l'enquête est composée de 132 élèves redoublants de la neuvième année fondamentale; ce nombre constitue la taille de l'échantillon. Notez que, la population cible dans le cadre de cette recherche sont les (élèves redoublants) en neuvième année fondamentale qui ont été appelés à remplir le questionnaire d'enquête.

Opérationnalisation des variables

La variable perception du risque de décrochage à opérationnaliser et qui doit attirer l'attention des chercheurs, comporte cinq dimensions dont: (a) la perception de l'élève de sa réussite scolaire ;(b) l'engagement parental dans les activités touchant l'école; (c) les attitudes de l'élève envers l'école; (d) la supervision parentale et (e) les aspirations scolaires de l'élève (voir Tableau 1).

Collecte des données

Pour collecter les premières données, le chercheur a dû contacter quelques directions d'écoles dans lesquelles se trouvaient des *redoublants* en neuvième année fondamentale. Pour trouver sa population, il a eu l'apport des inspecteurs du bureau du district scolaire de Tabarre qui lui ont guidé de manière à savoir où aller. Les élèves redoublants ont été collectés accidentellement dans les écoles sélectionnées du district scolaire se trouvant dans la commune de Tabarre.

Il est important de savoir qu'en Haïti lorsqu'un élève ne réussit pas aux examens officiels d'Etat, y a probabilité qu'il ou (qu'elle) change d'école la prochaine année, ou qu'il (qu'elle) reste chez lui (elle) pour travailler en groupe avec les élèves d'autres écoles, ou laisse définitivement l'école qu'il ou (qu'elle) était auparavant.

C'est en ce sens, l'investigateur a réalisé un travail pratique consistant à recueillir des données accidentelles dans les écoles fondamentales de la place.

Au lieu de considérer seulement les données du Bureau du District Scolaire (BDS) comme le seul point de mire, le chercheur a été conseillé de se rendre directement dans les écoles pour plus d'amples informations.

Tableau 1*Opérationnalisation des variables*

Variable	Définition conceptuelle	Définition instrumentale	Définition opérationnelle
Perception de son niveau de réussite scolaire	Elle permet d'évaluer la perception que l'élève a de son rendement scolaire : sa performance en français et en mathématique (moyenne en pourcentage ou niveau de réponse aux exigences ou niveau de compétence), son niveau de satisfaction de ses résultats scolaires, la perception de son niveau de capacité de réaliser ce qu'il entreprend.	Composée de cinq items dont: (8, 15, 19, 20, 26)	Faire les sommes afin d'obtenir une valeur entre 5 et 20
Engagement parental	Le concept voit l'implication des parents dans les tâches et les apprentissages de l'enfant ainsi que la participation dans les activités. (Potvin et al. 2003).	Composée de cinq items dont: (4, 11, 17, 22, 24)	Faire les sommes afin d'obtenir une valeur entre 5 et 20.
Attitude envers l'école	Ce concept est perçu comme le sentiment développé par les élèves pour l'institution.	Composée de neuf items dont: (5, 9, 10, 16, 26, 28, 31, 32, 34)	Faire les sommes afin d'obtenir une valeur entre 9 et 36.
Supervision parentale	C'est un concept qui permet d'identifier le niveau de supervision que l'élève reçoit de la part de ses parents : le degré d'information de ses parents concernant ses activités dans ses temps libres et le genre d'amis qu'il fréquente. Des items comme l'absentéisme et le redoublement font partie de la supervision parentale, car dans les écrits scientifiques le rôle parental y est reconnu.	Composée d'un item: (5)	Faire les sommes afin d'obtenir une valeur entre 1 et 4.
Aspirations scolaires	Elle permet d'évaluer le degré d'aspiration de l'élève en ce qui concerne sa formation scolaire : jusqu'où il a l'intention de poursuivre ses études et les attentes de ses parents face à la poursuite de ses études.	Composée de quatre items dont: (6, 7, 18, 30)	Faire les sommes afin d'obtenir une valeur entre 4 et 16.

Analyse des données

Pour tester l'hypothèse, le test *t* de Student pour des échantillons indépendants a été utilisé, qui a été complété par l'analyse de la taille de l'effet *D* dans Cohen chacune des dimensions de la variable dépendant.

Opérationnalisation de l'hypothèse nulle

L'hypothèse nulle se formule ainsi: Il n'existe pas de différence significative de moyenne de risque de décrochage scolaire chez les élèves de neuvième fondamentale dans les écoles publiques et privées à Tabarre pour l'année 2016-2017 (voir Tableau 2).

Tableau 2

Opérationnalisation de l'hypothèse nulle

Hypothèse nulle	Variable	Type	Niveau mesure	Rang des valeurs	Instruments	Preuve statistique
H ₀ : Il n'y a pas de différence significative de moyenne dans la perception du risque de décrochage scolaire chez les élèves de neuvième année fondamentale des écoles publiques et privées de la commune de Tabarre (Haïti) pour l'année scolaire 2016-2017.	Décrochage scolaire	Dépendante	Intervalle		Questionnaire de dépistage d'élèves à risque de décrochage scolaire (Potvin et al., 2003).	<i>t</i> de Student
	Dimensions:					
	- Perception de l'élève;			5-20		
	- Engagement parental;			5-20		
	- Attitude de l'élève envers l'école;			9-36		
- Supervision parentale;			1-4			
- Aspirations scolaires			4-16			
	Types d'écoles	Indépendante	Nominal	1-Publiques 2-Privées	Registre	

CHAPITRE IV

INTERPRETATIONS DES RESULTATS

Introduction

Ce présent chapitre permet d'analyser les résultats obtenus de l'investigation. Il permet d'établir s'il y a une différence significative de moyenne de risque de décrochage chez les élèves des écoles publiques et privées à Tabarre pour l'année 2016-2017. La population et l'échantillon se confondent. La population cible dans le cadre de cette étude est les élèves de la neuvième année fondamentale. L'investigation est de type quantitatif, descriptif, transversal, narratif et corrélationnel. La variable indépendante étudiée contient cinq dimensions; les variables démographiques tels que sexe et âge ont été aussi considérés et analysés. Les points suivants ont été revus et considérés: (a) type d'investigation; (b) population et échantillon; (c) instrument de mesure de la variable en question; (d) hypothèse nulle; (e) collecte des données et (f) analyse des données.

Description de l'échantillon

L'échantillon était composée de 135 élèves en neuvième année fondamentale des deux types d'écoles qui ont participé à cette étude pour l'année 2016-2017, puisque trois matières ont été éliminées ($n = 132$). De ce nombre, 38,6% de la population sont des garçons et 61,4% sont des filles (voir Tableau 3).

Tableau 3

Distribution des participants selon le sexe

Sexe	<i>N</i>	%
Masculin	51	38.6
Féminin	81	61.4
Total	132	100.0

Variable démographique âge

Dans le cas de la variable d'âge démographique, les élèves participants avaient entre 12 et 25 ans; l'explication est que les élèves de 16 à 25 ans retournent plus fréquemment dans les écoles secondaires publiques lors du redoublement.

Des analyses descriptives de l'échantillon de neuvième année ont été produites et 129 élèves ont indiqué leur âge, avec une moyenne de 17,8 ans.

Statistiques descriptives de risque de décrochage

Pour que toutes les dimensions aient la même signification, certains items ont été recodés, de telle sorte qu'un score plus élevé indique un risque moindre de décrochage scolaire. Les recodages dans chaque dimension sont les suivants: (a) Perception de l'élève de son niveau de réussite: items 8, 15, 19, 20, 26; (b) Engagement parental dans les activités touchant l'école: items 4, 11, 17, 22, 24; (c) Attitude de l'élève envers l'école: items 5, 9, 10, 16, 26, 28, 31, 32, 34; (d) Supervision parentale: item 5; et (e) Aspirations scolaires de l'élève: items 6, 7, 18, 30.

Les évaluations les plus élevées et les plus faibles de chacune des dimensions du risque de décrochage scolaire sont présentées ci-dessous.

Dans la dimension Perception ($M = 2.945$, $ET = 0.455$), l'élément 20, faisant référence

à la fierté que vous ressentez lorsque vous effectuez des tâches scolaires, ceci a permis d'obtenir la note la plus élevée ($M = 3.595$, $ET = 0.696$). L'item 8 a obtenu l'évaluation la plus faible ($M = 2.772$, $ET = 0.977$), se référant au degré de satisfaction de l'élève par rapport à ses résultats scolaires au cours des deux dernières années (voir l'annexe D).

Dans la dimension de l'engagement parental ($M = 3.002$, $ET = 0.490$), l'élément 22, se référant à l'intérêt des parents pour ce que l'élève fait à l'école, a obtenu la valeur la plus élevée ($M = 3.626$, $ET = 0.755$). L'item 23 a obtenu l'évaluation la plus faible ($M = 2.152$, $ET = 1.044$), se référant à l'aide qu'ils reçoivent de leurs parents pour rédiger leurs devoirs.

La dimension Attitude ($M = 3.586$, $ET = 0.287$), a obtenu l'évaluation la plus élevée à l'item 32 ($M = 3.992$, $ET = 0.870$), qui dit: «Crois-tu que tes études te seront utiles dans la vie? ». L'item 25, «T'arrive-t-il de t'absenter de tes cours sans raison particulière (ex: sécher tes cours)», a obtenu la plus faible évaluation ($M = 3.166$, $ET = 0.913$).

Dans la dimension Supervision Parentale ($M = 2.565$, $ET = 0.365$), item 27, «Est-ce que les amies que tu fréquentes veulent terminer leurs études classiques?», Obtient la valeur la plus élevée ($M = 3.2879$, $ET = 0.796$); tandis que l'item 12 a obtenu la valorisation la plus faible ($M = 2.227$, $ET = 0.825$), qui stipule: «Tes parents savent exactement: Où tu vas chaque soir».

Dans la dimension Aspiration ($M = 2.803$, $ET = 0.615$), élément 18, «Jusqu'où as-tu l'intention de poursuivre tes études?», A obtenu la valeur la plus élevée ($M = 3.404$, $ET = 1.017$). Par contre, l'item 6, «Indiquez le plus haut niveau de scolarité que ta mère a terminé», a obtenu la valeur la plus faible ($M = 2.118$, $ET = 0.946$).

Fiabilité de l'instrument

Après avoir mesuré l'instrument, qu'est le Questionnaire de dépistage d'élèves à

risque de décrochage scolaire Potvin et al. (2003), on a trouvé un alpha de Cronbach de .769 que l'on estime très fiable d'après les experts qui se connaissent en éducation.

Test de l'hypothèse

Avant de passer au test d'hypothèse, les variables ont été analysées pour vérifier que l'hypothèse de normalité était respectée. Pour cela, le test de Kolmogorov-Smirnov a été appliqué pour des groupes de plus de 50 sujets; et le test de Shapiro-Wilk pour les groupes de moins de 50 sujets. Dans les deux tests, si le niveau de signification est inférieur à .05, on peut affirmer que les données ne proviennent pas d'une distribution normale (voir Figure 1 y 2). Il a été vérifié que la distribution des données a un comportement normal pour la variable risque décrochage scolaire, tant chez les élèves fréquentant les écoles publiques ($KS = .074$; $p = .200$; $n = 95$) que les élèves du privée ($SW = .967$; $p = 0.336$, $n = 37$).

Figure 1

Comportement de la variable risque de décrochage scolaire dans les écoles publiques

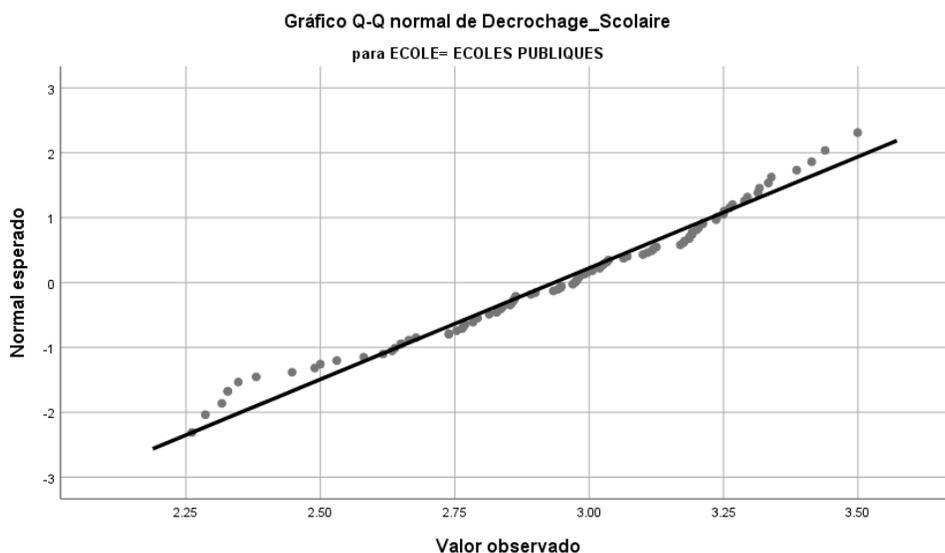
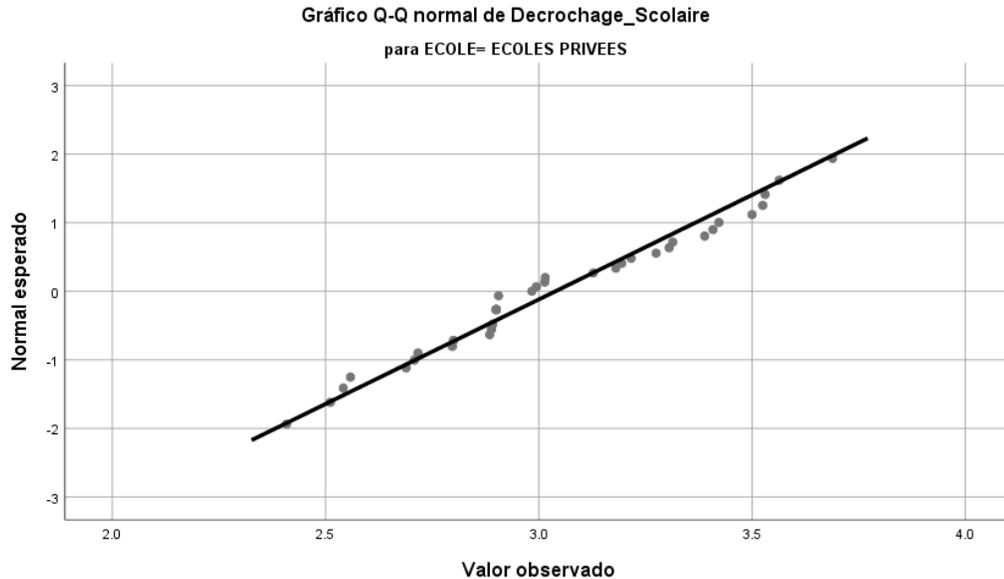


Figure 2

Comportement de la variable risque de décrochage scolaire dans les écoles privées



Le test t pour des échantillons indépendants montre que la différence de risque de décrochage scolaire entre les écoles publiques et privées n'est pas significative ($t_{130} = -1.365$, $p = .174$). L'interprétation des données indique que plus l'évaluation est élevée, plus le risque de décrochage scolaire est faible. Les écoles privées avaient une moyenne de 3.114, tandis que dans les écoles publiques, la moyenne était de 3.035. Cependant, cette différence n'est pas significative; donc l'hypothèse nulle n'est conservée.

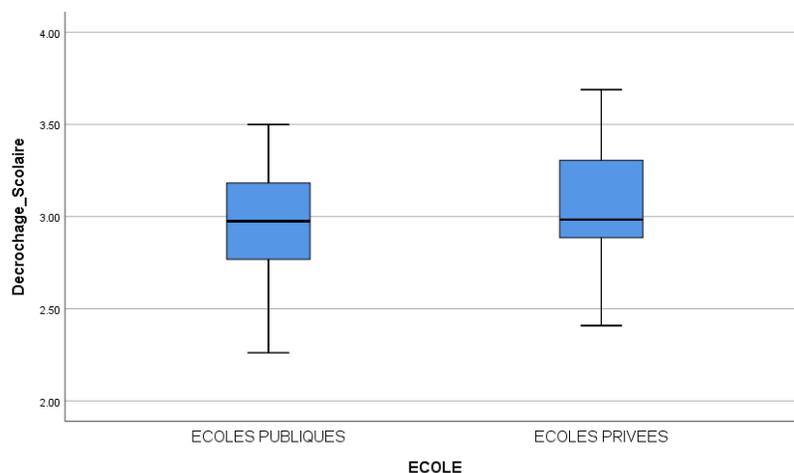
La Figure 3 est un graphique qui montre le risque moyen de décrochage scolaire entre les écoles publiques et privées. La similitude des moyennes peut y être observée.

Autres analyses

En plus du test d'hypothèse, des analyses supplémentaires ont été effectuées pour déterminer s'il y avait une différence significative entre les écoles publiques et privées dans chacune des dimensions de la variable indépendante.

Figure 3

Graphique de risque de décrochage scolaire dans les écoles publiques et privées



Tout d'abord, le test de normalité de cette dimension a été effectué, dont les résultats peuvent être vus dans le Tableau 4. La seule variable dont les données présentent une distribution normale est *Perception*, avec les résultats suivants: (a) Écoles publiques ($SW = .974, p = .055$) et (b) Écoles privées ($SW = .974, p = .517$).

Tableau 4

Test de normalité des dimensions de la variable risque de décrochage scolaire

Dimension	Ecole	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		<i>KS</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>SW</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Perception	Ecoles Publiques	.083	95	.107	.974	95	.055
	Ecoles Privees	.120	37	.196	.974	37	.517
Engagement Parental	Ecoles Publiques	.123	95	.001	.954	95	.002
	Ecoles Privees	.165	37	.013	.919	37	.010
Attitude	Ecoles Publiques	.165	95	.000	.910	95	.000
	Ecoles Privees	.215	37	.000	.911	37	.006
Supervision Parentale	Ecoles Publiques	.138	95	.000	.946	95	.001
	Ecoles Privees	.210	37	.000	.938	37	.039
Aspiration	Ecoles Publiques	.160	95	.000	.949	95	.001
	Ecoles Privees	.186	37	.002	.889	37	.002

Le test *t* de Student a été appliqué pour déterminer s'il y avait une différence significative dans la dimension *Perception* entre les écoles publiques et privées. Les résultats ont montré qu'il y avait une différence significative ($t_{(130)} = -2.848, p = .005$).

Les élèves des écoles privées ont une évaluation plus élevée ($M = 3.122, ET = 0.413$) que les écoles publiques ($M = 2.877, ET = 0.454$). L'ampleur de l'effet de la perception, basée sur la performance académique perçue et la satisfaction des étudiants, a été mesurée avec le *d* de Cohen. Une taille d'effet moyenne a été trouvée ($d = -0.552$). La puissance statistique $1-\beta$ était égale à 0.81, considérée comme élevée.

Le test non paramétrique de Mann-Whitney a été utilisé pour déterminer si l'une des dimensions qui ne présentaient pas de distribution normale présentait des différences significatives entre les écoles publiques et privées (voir le Tableau 5). Il a été constaté que la dimension *Aspiration* présentait des différences significatives ($U = 1146, p = .002$) dans les fourchettes moyennes entre les écoles privées ($R = 83.03$) et les écoles publiques ($R = 60.06$). L'ampleur de l'effet, mesurée avec la corrélation rang-bisériel, était égale à -0,348, considérée comme un effet faible et une puissance statistique médiane $1-\beta$ égale à 0.54 (voir l'Annexe E).

Tableau 5

Test non paramétrique de Mann-Whitney

Dimension	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	p
Engagement parental	1508.5	2211.5	-1.265	0.206
Attitude	1592.0	2295.0	-0.846	0.397
Supervision parentale	1633.5	2336.5	-0.634	0.526
Aspiration	1146.0	5706.0	-3.131	0.002

a. Variable de agrupación: ECOLE

CHAPITRE V

DISCUSSION DES RESULTATS

Résumé

Au début de cette étude, il a été précisé que l'hypothèse vise à établir s'il existe une différence significative de moyenne de risque de décrochage entre les écoles publiques et privées de Tabarre, pour l'année 2016-2017.

En ce sens, les quatre chapitres qui ont précédé ce cinquième ont présenté : l'introduction, le cadre théorique, la méthodologie et les résultats. Cependant, dans ce cinquième chapitre, les titres suivants sont présentés: résumé, discussion, implications, conclusions et recommandations.

Au chapitre III, la conception méthodologique a été présentée. L'étude est quantitative, descriptive, transversale, narrative et corrélacionnelle. L'instrument de mesure utilisé est le Questionnaire de dépistage d'élèves à risque de décrochage scolaire (Potvin et al., 2003); cet instrument partage une variable indépendante (VI) à cinq dimensions recodifiées (perception, engagement, attitude, supervision et aspiration). La population est composée d'élèves de neuvième année fondamentale provenant de 23 écoles locales, qui ont répondu à 135 questionnaires d'enquête. Parmi ceux-ci, trois sondages n'étaient pas valides pour présenter des valeurs aberrantes. Les cinq dimensions de la variable indépendante sont les suivantes: (a) Perception du niveau de réussite scolaire (en français et en mathématiques, cinq items); (b) Engagement parental dans les activités touchant l'école (cinq items); c) Attitudes

de l'élève envers l'école; d) supervision parentale (un item); e) les aspirations scolaires de l'élève (quatre items).

Le test de normalité a été réalisé pour déterminer le comportement des données, afin de déterminer le test statistique le plus approprié. Les résultats sont brièvement présentés ci-dessous.

Résultats de l'étude

Le risque de décrochage scolaire a présenté un comportement de données normal. L'hypothèse de normalité étant remplie, le test *t* de Student a été utilisé pour tester l'hypothèse nulle. Il a été constaté qu'il n'y a pas de différence significative concernant la perception que les élèves de neuvième année ont du risque de décrochage scolaire entre les écoles publiques et privées du district scolaire de Tabarre, au cours de l'année scolaire 2016-2017. Par conséquent, l'hypothèse nulle a été retenue.

Il a été constaté que des cinq dimensions de la variable risque de décrochage scolaire, deux présentaient des différences significatives entre les écoles publiques et privées.

Le premier d'entre elles est la dimension Perception, qui renvoie à la perception qu'ont les élèves de leur réussite scolaire en français et en mathématiques ainsi qu'à leur niveau de satisfaction à l'égard de leurs résultats scolaires et à la perception de leur capacité à réaliser ce qu'ils entreprennent. Les écoles privées affichent une moyenne plus élevée que les écoles publiques. L'interprétation a un sens négatif, c'est-à-dire que plus l'évaluation est faible, plus le risque de décrochage scolaire est grand.

La deuxième dimension dans laquelle il y avait une différence significative est dans l'Aspiration, se référant à l'intention des étudiants de poursuivre leurs études et aux attentes de leurs parents à cet égard. Comme dans la dimension Perception, les écoles privées ont une

valorisation plus élevée que les écoles publiques.

Discussion

L'objectif de la présente étude était de prouver s'il existe une moyenne de risque de décrochage chez les élèves des écoles publiques et privées à Tabarre (Haïti) pour l'année 2016-2017. Il a été constaté qu'il n'y a pas de différence significative concernant la perception que les élèves de neuvième année ont du risque de décrochage scolaire entre les écoles publiques et privées du district scolaire de Tabarre, au cours de l'année scolaire 2016-2017. Par conséquent, l'hypothèse nulle a été retenue. Après toutes les analyses faites il y a au niveau de (la perception des élèves) des écoles publiques et les écoles privées une différence significative de moyenne en français et en mathématiques. Les écoles privées affichent une moyenne plus élevée que les écoles publiques.

Toutefois, consultant d'autres études réalisées sur le risque de décrochage scolaire, on a découvert des points de ressemblances à un certain pourcentage.

Bourgeois (2016) a fait, lui-même, une expérimentation sur la perception des conséquences du décrochage qui est un peu semblable à la perception du risque de décrochage. Lui, il a écrit sur la perception des conséquences de décrochage scolaire; lui, il a fait une approche qualitative. L'objectif général visé dans la recherche était de faire comprendre les perceptions des jeunes vivant une situation de décrochage scolaire.

Bourgeois vise aussi à travers cette étude à mettre en relief les conséquences vécues par ces jeunes en lien avec leur situation de décrochage. C'est en ce sens, cette investigation a donné toute la place à l'analyse subjective des jeunes.

D'un autre côté, Olena (2012) a réalisé une investigation sur des observations [...], il a utilisé une approche quantitative, son travail est basé sur l'analyse de données chiffrées

provenant d'enquêtes effectuées. C'était une recherche longitudinale, descriptive et corrélative (p. 31).

Cette étude longitudinale [...] chez les élèves, a été basée sur les observations de leurs enseignants, tandis que la qualité de relation élève-enseignant a été mesurée à partir de perceptions de jeunes (p. 23).

Olena laisse comprendre les facteurs de risque qui peuvent se déclarer dans les relations enseignants-élèves.

Bien que le travail vise la perception du risque de décrochage, mais, il y a d'autres études, performances et expériences personnelles que le chercheur a jugé nécessaire d'avancer dans cette étape finale de l'étude.

Saoudi et al. (2017) avaient réalisé une étude sur la performance scolaire au secondaire au Maroc. Dans cette étude, une analyse des différentes définitions de la performance en général et de la performance de l'école en particulier ont été abordées. Cependant, dans le cas de l'enseignement secondaire au Maroc, cette performance est plus appréhendée en termes de résultats académiques et équité qu'en termes de développement personnel. [...] (p. 1).

Après la réalisation de ce travail de thèse, on arrive à comprendre que la définition même de la performance de l'école revêt plusieurs significations qui ont évolué au cours des années.

Sainte-Marie et Hutsebaut (1979) de leur part, ont présenté un travail académique ayant pour but de vérifier si les étudiants, qui abordent leur premier cours de sciences au niveau secondaire, manifestent une attitude favorable ou défavorable envers chacune des sciences et si cette attitude se modifie en cours d'année.

Sainte-Marie et Hutsebaut voient dans l'attitude une disposition mentale propre à chaque individu, exerçant une influence directive et dynamique sur ses réponses face à une situation vécue (p. 4).

Pour une vision plus claire sur la perception; les expériences comme professeur vont expliquer pourquoi les écoles privées en Haïti ont plus de performance que les écoles publiques. Les grandes écoles privées constituent jadis et aujourd'hui des références, celles-ci utilisent de nos jours des moyens technologiques permettant aux élèves d'être toujours performants. Les propriétaires de ces établissements scolaires se défontent pour garder un standard tant au niveau de réputation de leurs institutions qu'au niveau des examens officiels.

Dans la majorité de ces écoles, on utilise ce qu'on appelle «l'approche par compétence (APC)». Il faut aussi noter que la rigueur scientifique est au rendez-vous dans ces institutions éducatives, c'est ce qui permet aux élèves d'avoir une très forte perception comparativement aux écoles publiques qui affichent certaines fois, de faibles résultats.

En ce qui concerne l'aspiration de l'élève, en tant que chercheur et professeur expérimenté, on voit l'aspiration comme un objectif et aussi comme un héritage parental. Ceci dit, les élèves qui viennent d'une bonne lignée parentale ont de grandes aspirations. Les aspirations des élèves des grandes écoles privées sont plus manifestes pour la simple et bonne raison qu'en Haïti, ces écoles sont plus performantes.

Conclusions

Cette étude a été menée sur la perception du risque de décrochage scolaire chez les élèves de neuvième année des écoles publiques et privées du District scolaire de Tabarre.

Le test t de Student a été utilisé pour comparer le risque de la variable décrochage

scolaire entre les écoles publiques et privées. Les données nous permettent de retenir l'hypothèse nulle, puisque la différence n'est pas significative.

Cependant, lors de l'analyse du comportement des cinq dimensions de la variable principale, il a été constaté que les écoles privées ont un meilleur score que les écoles publiques dans les dimensions Perception et Aspiration. Cela indique que dans ces dimensions, le risque de décrochage scolaire est plus faible dans les écoles privées que dans les écoles publiques.

Recommandations

Pour la communauté scolaire

Au terme de cette investigation, les recommandations suivantes ont été formulées:

1. Il est conseillé aux parents de ces deux types d'écoles de renforcer leur engagement en faveur de leurs enfants.
2. Il est demandé à ce que les élèves des écoles privées travaillent davantage les matières de manière à avoir une plus forte perception.
3. Il est conseillé aux parents de prendre plus au sérieux leur manière de superviser leurs enfants dans les travaux scolaires à la maison.
4. Il est conseillé aux responsables des écoles de structurer leurs établissements scolaires afin de permettre aux élèves d'avoir un sentiment de fierté pour leurs écoles.
5. Il est conseillé aux responsables d'institutions scolaires de coopérer avec les familles des élèves afin d'aider les élèves à avoir de très bonnes moyennes.

Pour les futures investigations

Après avoir fait ce parcours dans le cadre de cette investigation, il serait avantageux

qu'un prochain investigateur étende davantage ses cordages sur un tel sujet.

1. Suggérer à ce que des instigateurs travaillent sur d'autres facteurs de risque à part le redoublement qu'on vient d'étudier dans le cadre de cette étude.

2. Proposer aux futurs investigateurs de mettre l'accent sur les moyennes qui constituent des indicateurs indispensables permettant de chercher la force ou la faiblesse d'une école.

3. Proposer à ce que le Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) mette plus de structures dans les écoles publiques de manière à favoriser aux élèves le sentiment d'appartenance de leurs institutions.

4. Proposer d'avoir dans les écoles publiques et privées des professeurs licenciés et compétents pouvant favoriser chez les élèves de bonnes perceptions.

5. Proposer la coopération famille-école dans l'idée du progrès et du rendement scolaire.

APPENDICE A

QUESTIONNAIRE D'ENQUETE

**Présentation du Formulaire de consentement
Participation A l'entretien de la recherche**

Le chercheur **Eugène CARRENAN** est un étudiant du programme de maîtrise à l'Université Monte Morelos du Mexique : option Administration Scolaire. En vue de répondre aux exigences académiques, il se propose de mener une recherche sur le sujet qui a pour titre : «**Perception du risque de décrochage scolaire chez les élèves de la 9^e fondamentale dans les écoles publiques et privées de la commune de Tabarre pour l'année 2016-2017.**»

L'objectif général de cette recherche est de chercher s'il y a une différence de moyenne dans la **perception de risque de décrochage** chez les élèves des écoles publiques et privées à Tabarre pour l'année 2016-2017.

J'ai pris connaissance de la lettre d'information à l'intention des participants et participantes à l'étude sur le risque de décrochage. **Je suis conscient que je peux communiquer avec le chercheur responsable de l'étude.**

Ecole Fréquentée: Publique Privée

INFORMATIONS GENERALES

Quel est ton sexe ?

- Masculin
 Féminin

Quel est ton âge ?

- 12 ans
 13 ans
 14 ans
 15 ans
 16 ans
 17 ans
 18 ans
 19ans
 20 ans
 21 ans
 22 ans
 23 ans
 24 ans
 25 ans

1- Lors de ton dernier bulletin, quelle était la performance en français?

- a) Moins de 50% /E/ ne répond à aucune exigences/ ne démontre pas de compétences
- b) De 50% à 59% / D/ répond peu d'exigences/ démontre très peu de compétences
- c) De 60% à 69% /C ou C+/ répond a Presque toutes les exigences/démontre un peu de compétence
- d) De 70% à 79% /Bou B+/ répond aux exigences / démontre des compétences acceptables
- e) De 80% à 89% /A / dépasse les exigences / démontre des compétences plus qu'acceptables

f) 90% et plus / A+/ dépasse de beaucoup les exigences maîtrise cette compétence

2- Lors de ton dernier bulletin, quelle était ta performance en mathématiques ?

- a) Moins de 50% /E/ ne répond à aucune exigence ne/ démontre pas de compétences
- b) De 50% à 59% /D/ répond à peu d'exigences démontre très peu de compétences
- c) De 60% à 69% /C ou C+/ répond a Presque toutes les exigences /démontre un peu de compétences
- d) De 70% à 79% /B ou B+/ répond aux exigences / démontre des compétences acceptables
- e) De 80% à 89% /A/ dépasse les exigences/ démontre des compétences plus qu'acceptable
- f) 90% et plus /A+/ dépasse de beaucoup les exigences maîtrise cette compétence

3- As-tu déjà redoublé la Fondamentale ?

- a) Non
- b) Oui

4- Es-tu en accord ou en désaccord avec ce qui suit :

Mes parents m'aident quand je ne comprends pas quelque chose dans mes travaux scolaires

- a) Tout à fait d'accord
- b) Plutôt accord
- c) Plutôt en désaccord
- d) Tout à fait en désaccord

5-Parmi les situations suivantes, quelle est celle qui correspond à ta situation depuis le début de l'année scolaire?

- a) A l'école, les enseignants sont satisfaits de mon comportement
- b) Occasionnellement, je prends plaisir à faire fâcher les enseignants
- c) Mes comportements sont à ce point dérangeant que les enseignants doivent parfois m'expulser de la classe
- d) Il m'est déjà arrivé de me faire suspendre de l'école en raison de mon comportement en classe

6-Indique le plus haut niveau de scolarité que ta mère a terminé

- a) Primaire
- b) Secondaire
- c) Universitaire
- d) Je ne sais pas

7-Indique le plus haut niveau de scolarité que ton père a terminé

- a) Primaire
- b) Secondaire
- c) Universitaire
- d) Je ne sais pas

8-Complete l'énoncé suivant: depuis les deux dernières années, je suis _____ de mes résultats scolaires?

- a) Très satisfaits (e)
- b) Satisfaits (e)
- c) Insatisfaits (e)
- d) Très insatisfaits (e)

9-A la maison, fais-tu tes devoirs

- a) Toujours
- b) Souvent
- c) Parfois
- d) Jamais

10-Pour moi, réussir à l'école c'est:

- a) Très important
- b) Important
- c) Peu important
- d) Très peu important

11- Parmi les énoncés suivants, choisis celui qui représente le mieux ta famille

- a) A la maison, mes parents et moi (ainsi que mes frères et sœurs) nous nous sommes entendus sur les règlements et règles à suivre
- b) A la maison, ce sont mes parents qui ont décidé des règlements et je (ainsi que mes frères et sœurs) n'ai pu en discuter avec eux
- c) A la maison c'est moi (ainsi que mes frères et sœurs) qui décide des règlements et mes parents sont toujours d'accord
- d) A la maison, je (ainsi que mes frères et sœurs) fais ce que je veux car il n'y a pas de règlement

12- Tes parents savent exactement : Où tu vas chaque soir

- a) Jamais
- b) Parfois
- c) Souvent

13- Tes parents savent exactement ce que tu fais pendant tes temps libres

- a) Jamais
- b) Parfois
- c) Souvent

14- Tes parents savent exactement où tu es en l'après-midi

- a) Jamais
- b) Parfois
- c) Souvent

15-Considères-tu que tu as du retard dans tes matières scolaires cette année?

- a) Je n'ai pas de retard dans mes matières scolaires
- b) J'ai du retard mais je vais reprendre la situation en main
- c) J'ai du retard et je ne serai pas capable de reprendre la situation en main
- d) J'ai du retard et j'ai envie de tout abandonner

16-En général, aimes-tu aller à l'école ?

- a) J'ai toujours aimé aller à l'école
- b) Des fois, j'aime aller à l'école alors que d'autres fois, je n'aime pas aller à l'école
- c) Je n'aime pas aller à l'école
- d) Je déteste l'école

17-Choisis l'énoncé qui représente le mieux ta famille

- a) Dans ma famille, il arrive souvent que nous prenons plaisir à parler ensemble
- b) Dans ma famille, il arrive parfois que nous prenons plaisir à parler ensemble
- c) Dans ma famille, il arrive rarement que nous prenons plaisir à parler ensemble
- d) Dans ma famille, il n'arrive jamais que nous prenons plaisir à parler ensemble

18-Jusqu'où as-tu l'intention de poursuivre tes études ?

- a) Je compte terminer mon secondaire
- b) Je compte faire un centre professionnel
- c) Je compte aller à l'université
- d) Je ne sais pas car je ne suis pas encore décidé

19-Crois-tu que tu es présentement en situation d'échec dans une ou plusieurs matières?

- a) Non, je ne suis pas en situation d'échec
- b) Oui je suis en situation d'échec dans une matière mais pas en français ou en mathématique
- c) Oui, je suis en situation d'échec en français ou en mathématiques
- d) Oui, je suis en situation d'échec dans deux matières ou plus incluant le français ou les mathématiques

20-Complete l'énoncé suivant : Dans les taches scolaires que je réalise,

- a) Je suis toujours fier (e) de moi
- b) Je suis habituellement fier (e) de moi
- c) Je suis rarement fier (e) de moi
- d) Je ne suis jamais fier (e) de moi

21-Certains problèmes m'empêchent de bien travailler à l'école (ex: divorce des parents, peine d'amour etc.)

- a) Très souvent
- b) Souvent
- c) Parfois
- d) Jamais

22-Complete l'énoncé suivant: < mes parents, ou ceux qui les remplacent, sont _____ à ce que je fais à l'école>

- a) Très intéressés
- b) Assez intéressés
- c) Peu intéressés
- d) Très peu intéressés

23-Combien de fois, depuis septembre, l'énoncé suivant s'est avéré vrai: << un de mes parents m'aide à faire mes devoirs quand je lui demande>>

- a) Jamais
- b) Quelques fois
- c) Souvent
- d) Très souvent

24-Complete l'énoncé suivant: «à la maison, _____ des discussions intéressantes qui me donnent le gout d'en savoir davantage

- a) Nous avons souvent
- b) Nous avons parfois
- c) Nous avons rarement
- d) Nous n'avons jamais

25-T'arrive-t-il de t'absenter de tes cours sans raison particulier (ex: sécher tes cours)

- a) Jamais
- b) Environ une fois par étape
- c) Quelque fois c'est-à-dire 2 ou 3 fois par étape
- d) Souvent, soit plus de 5 fois par étape

26-Choisis l'énoncé qui te représente le mieux

- a) Je suis une personne qui est capable de réussir tout ce qu'elle entreprend à l'école
- b) Je suis une personne qui est capable de réussir Presque tout ce qu'elle entreprend à l'école
- c) Parfois, il n'arrive de me sentir incapable à réussir à l'école
- d) Souvent, je me sens incapable de réussir à l'école

27-Est-ce que les amies que tu fréquentes veulent terminer leurs études classiques?

- a) Oui tous mes amis
- b) Oui, la plupart de mes amis
- c) Quelques-uns de mes amis
- d) Très peu de mes amis veulent terminer, certains ont même quitté avant d'avoir terminé

28-Est-ce que tu prends le temps de bien faire tes travaux scolaires?

- a) Toujours
- b) Souvent
- c) Parfois
- d) Jamais

29-Combien de fois, depuis septembre, l'énoncé suivant s'est avéré vrai: << un de mes parents me félicite pour mes réalisations (résultats d'examen, travaux ou autres activités)

- a) Jamais
- b) Quelques fois
- c) Souvent
- d) Très souvent

30-Jusqu'où tes parents, ou ceux qui les remplacent, tiennent-ils à ce que tu poursuives des études

- a) Que je termine mon secondaire
- b) Que j'aille au centre professionnel
- c) Que j'aille à l'université
- d) Je ne le sais pas

31-En général, que dirais-tu de tes relations en général avec les enseignants ?

- a) Elles sont très bonnes
- b) Elles sont bonnes
- c) Elles sont mauvaises
- d) Elles sont très mauvaises

32-Crois-tu que tes études te seront utiles dans la vie?

- a) Très utile
- b) Assez utile
- c) Un peu utile
- d) Pas du tout utile

33-Combien de fois, depuis septembre l'énoncé suivant s'est avéré vrai: «un de mes parents m'encourage dans mes activités scolaires»

- a) Jamais
- b) Quelques fois
- c) Souvent
- d) Très souvent

34-Es-tu en accord ou en désaccord avec ce qui suit :

<< Je me sens bien à l'école >>

- a) Totalemment d'accord
- b) En accord
- c) En désaccord
- d) Totalemment en désaccord

APPENDICE B

ANALYSES DESCRIPTIVES DES VARIABLES
DEMOGRAPHIQUES

Tableau de Fréquence Sexe

SEXE: Quel est ton sexe?

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage va- lide	Pourcentage ac- cumulé
Valide	Masculin	51	38.6	38.6	38.6
	Féminin	81	61.4	61.4	100.0
	Total	132	100.0	100.0	

ÂGE: Quel est ton âge?

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage va- lide	Pourcentage ac- cumulé
Valide	12	2	1.5	1.6	1.6
	14	7	5.3	5.5	7.1
	15	6	4.5	4.7	11.8
	16	10	7.6	7.9	19.7
	17	21	15.9	16.5	36.2
	18	81	61.4	63.8	100.0
	Total	127	96.2	100.0	
	Perdus	Sistem	5	3.8	
Total		132	100.0		

ECOLE

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage va- lide	Pourcentage ac- cumulé
Valide	ECOLES PUBLIQUES	95	72.0	72.0	72.0
	ECOLES PRIVEES	37	28.0	28.0	100.0
	Total	132	100.0	100.0	

Résumé du traitement des cas

	ECOLE	Valide		Cas Perdus		Total	
		N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
Décrochage_Scolaire	ECOLES PUBLIQUES	95	100.0%	0	0.0%	95	100.0%
	ECOLES PRIVEES	37	100.0%	0	0.0%	37	100.0%

APPENDICE C

ANALYSE DE CONFIANCE DE L'INSTRUMENT

**Statistiques de confiance de
l'instrument**

Alfa de Cronbach	N d' éléments
.769	34

APPENDICE D

ANALYSES DESCRIPTIVES DES VARIABLES DE L'ETUDE

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
SMEAN(Q1)	132	1.00	6.00	2.9389	1.52213
SMEAN(Q2)	132	1.00	6.00	3.0308	1.52805
SMEAN(Q3)	132	1.00	2.00	1.9924	.08704
SMEAN(Q8r)	132	1.00	4.00	2.7727	.97754
SMEAN(Q15r)	132	1.00	4.00	3.1908	.54021
SMEAN(Q19r)	132	1.00	4.00	2.8931	.88457
SMEAN(Q20r)	132	1.00	4.00	3.5954	.69654
SMEAN(Q21)	132	1.00	4.00	2.8154	1.10367
SMEAN(Q26r)	132	1.00	4.00	3.2803	.90220
Perception	132	2.00	4.02	2.9455	.45508
SMEAN(Q4r)	132	1.00	4.00	3.1667	1.08541
SMEAN(Q11r)	132	1.00	4.00	3.2824	.63336
SMEAN(Q17r)	132	1.00	4.00	3.5496	.79323
SMEAN(Q21)	132	1.00	4.00	2.8154	1.10367
SMEAN(Q22r)	132	1.00	4.00	3.6260	.75499
SMEAN(Q23)	132	1.00	4.00	2.1527	1.04460
SMEAN(Q24r)	132	1.00	4.00	3.0229	.89499
SMEAN(Q29)	132	1.00	4.00	2.5152	.99222
SMEAN(Q33)	132	1.00	4.00	2.8864	1.08176
Engagement_Parental	132	1.67	4.00	3.0019	.49030
SMEAN(Q5r)	132	1.00	4.00	3.6462	.82759
SMEAN(Q9r)	132	1.00	4.00	3.2595	.88747
SMEAN(Q10r)	132	3.00	4.00	3.9545	.20909
SMEAN(Q16r)	132	3.00	4.00	3.8788	.32762
SMEAN(Q25r)	132	1.00	4.00	3.1163	.91324
SMEAN(Q28r)	132	1.00	4.00	3.2424	.84818
SMEAN(Q31r)	132	2.00	4.00	3.5420	.59591
SMEAN(Q32r)	132	3.00	4.00	3.9924	.08704
SMEAN(Q34r)	132	1.00	4.00	3.6489	.60436
Attitude	132	2.89	4.00	3.5868	.28718
SMEAN(Q3)	132	1.00	2.00	1.9924	.08704
SMEAN(Q12)	132	1.00	3.00	2.2273	.82509
SMEAN(Q13)	132	1.00	3.00	2.3939	.67403
SMEAN(Q14)	132	1.00	3.00	2.3740	.73449

SMEAN(Q25r)	132	1.00	4.00	3.1163	.91324
SMEAN(Q27r)	132	1.00	4.00	3.2879	.79627
Spervision_Parentale	132	1.50	3.17	2.5653	.36532
SMEAN(Q6r)	132	1.00	4.00	2.1181	.94598
SMEAN(Q7r)	132	1.00	4.00	2.3000	.97017
SMEAN(Q18r)	132	1.00	4.00	3.4046	1.01725
SMEAN(Q30r)	132	1.00	4.00	3.3893	1.01570
Aspiration	132	1.25	4.00	2.8030	.61541
Decrochage_Scolaire	132	2.26	3.69	2.9643	.30447
N válido (por lista)	132				

APPENDICE E

TEST DE L'HYPOTHESE

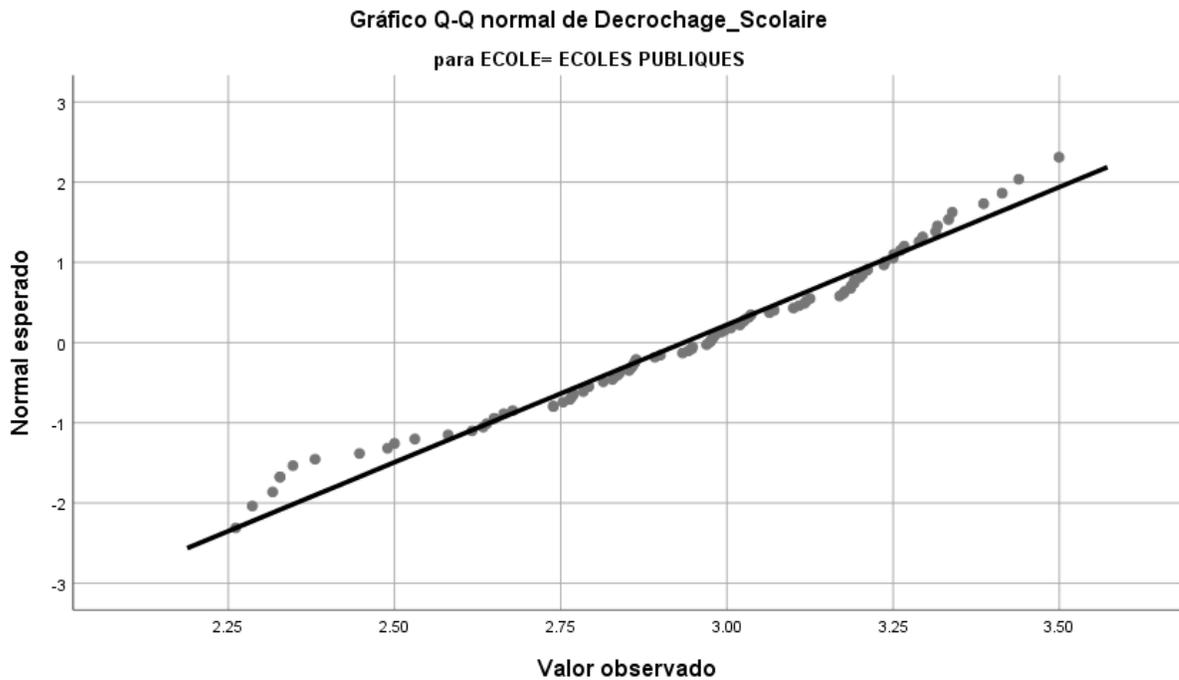
Test T

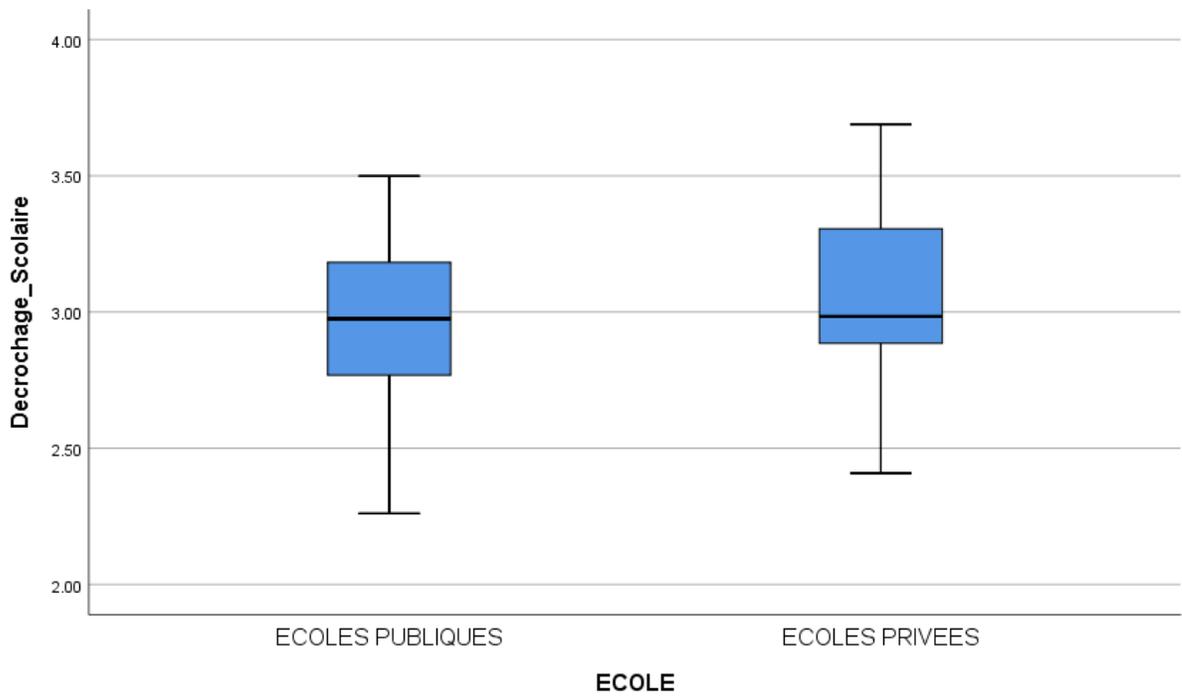
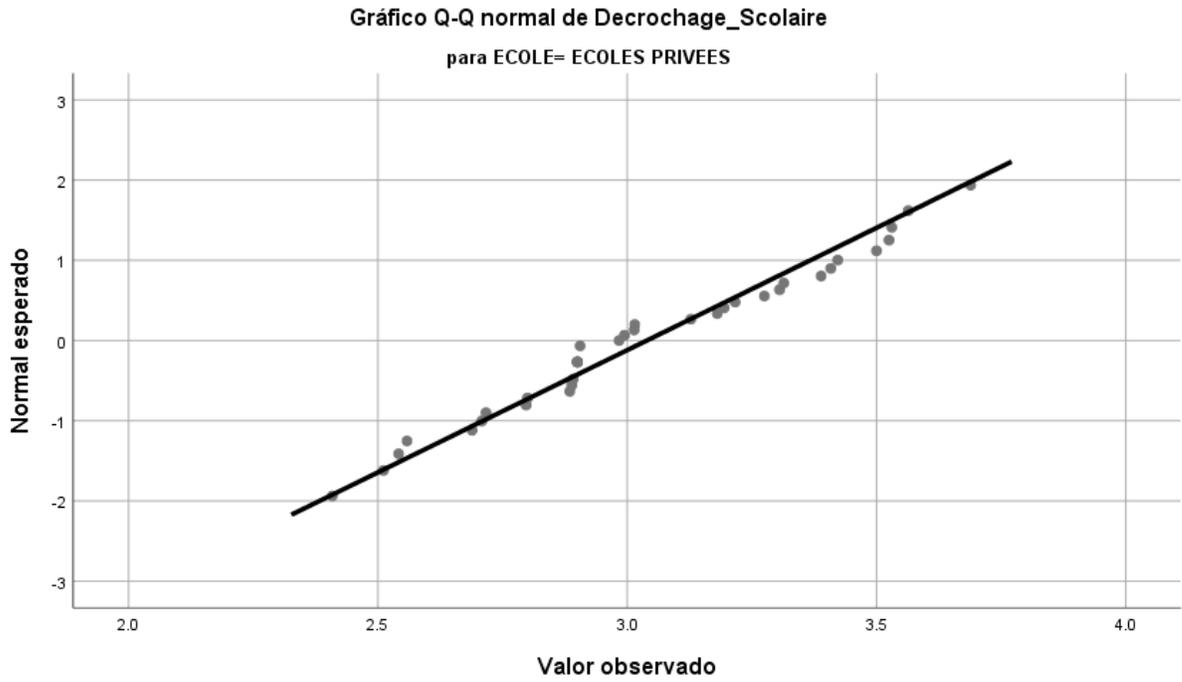
Pruebas de normalidad

	ECOLE	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Decrochage_	ECOLES PUBLIQUES	.074	95	.200*	.971	95	.035
Scolaire	ECOLES PRIVEES	.145	37	.049	.967	37	.336

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors





Estadísticas de grupo

	ECOLE	N	Media	Desv. Des- viación	Desv. Error promedio
Decro-	ECOLES PUBLIQUES	95	3.0350	.30211	.03100
chage_Scolaire	ECOLES PRIVEES	37	3.1148	.30098	.04948

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Le- vene de igual- dad de va- rianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilate- ral)	Diferen- cia de medias	Diferen- cia de error es- tándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
Decrochage Scolaire	Se asumen varianzas iguales	.105	.747	-1.365	130	.174	-.07986	.05848	-.19556	.03584
	No se asu- men varian- zas iguales			-1.368	65.910	.176	-.07986	.05839	-.19643	.03672

Pruebas de normalidad

	ECOLE	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Perception_b	ECOLES PUBLIQUES	.083	95	.107	.974	95	.055
	ECOLES PRIVEES	.120	37	.196	.974	37	.517
Engagement	ECOLES PUBLIQUES	.123	95	.001	.954	95	.002
	ECOLES PRIVEES	.165	37	.013	.919	37	.010
Attitude	ECOLES PUBLIQUES	.165	95	.000	.910	95	.000
	ECOLES PRIVEES	.215	37	.000	.911	37	.006
Spervision	ECOLES PUBLIQUES	.138	95	.000	.946	95	.001
	ECOLES PRIVEES	.210	37	.000	.938	37	.039
Aspiration	ECOLES PUBLIQUES	.160	95	.000	.949	95	.001
	ECOLES PRIVEES	.186	37	.002	.889	37	.002

a. Corrección de significación de Lilliefors

Test T Perception

Estadísticas de grupo

	ECOLE	N	Media	Desv. Desvia-	Desv. Error pro-
				ción	medio
Perception	ECOLES PUBLIQUES	95	2.8770	.45426	.04661
	ECOLES PRIVEES	37	3.1216	.41295	.06789

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
Perception	Se asumen varianzas iguales	.542	.463	-2.848	130	.005	-.24460	.08589	-.41452	-.07468
	No se asumen varianzas iguales			-2.970	71.821	.004	-.24460	.08235	-.40876	-.08044

Independent Samples T-Test

		Statistic	df	p	Cohen's d
Perception	Student's t	-2.85	130	0.005	-0.552

parametric

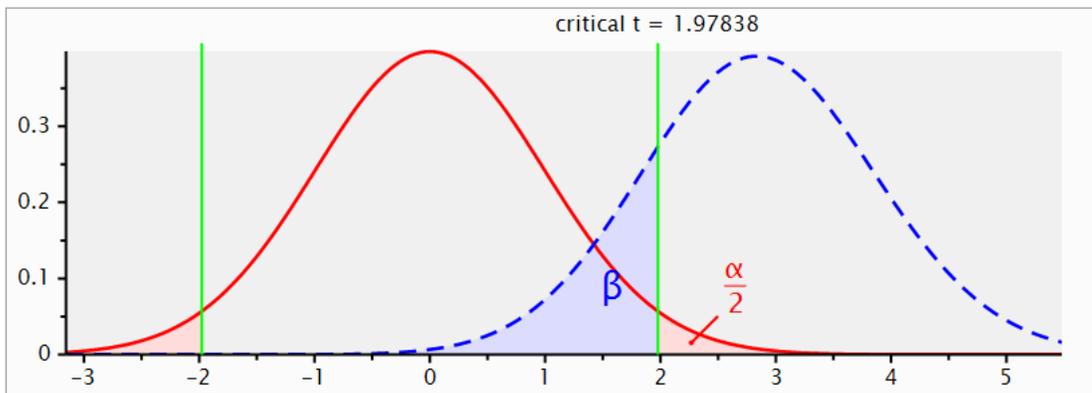
Interpretación (Cohen's, 1988)

0.2 Pequeño
0.5 Mediano
>0.8 Grande

Test: Student's dependent samples t-test
Effect size: Cohen's d, Hedge's g

Effect size	Small	Medium	Large	Range
Cohen's d	0.20	0.50	0.80	[0,1]
Hedge's g	0.20	0.50	0.80	[0,1]

Central and noncentral distributions Protocol of power analyses



Test family: t tests

Statistical test: Means: Difference between two independent means (two groups)

Type of power analysis: Post hoc: Compute achieved power – given α , sample size, and effect size

Input Parameters:

- Tail(s): Two
- Effect size d: 0.552
- α err prob: 0.05
- Sample size group 1: 95
- Sample size group 2: 37

Output Parameters:

- Noncentrality parameter δ : 2.8484905
- Critical t: 1.9783804
- Df: 130
- Power ($1-\beta$ err prob): 0.8071458

Test de Mann-Whitney

	Rangos			
	ECOLE	N	Rango promedio	Suma de rangos
Engagement_Parental	ECOLES PUBLIQUES	95	69.12	6566.50
	ECOLES PRIVEES	37	59.77	2211.50
	Total	132		
Attitude	ECOLES PUBLIQUES	95	68.24	6483.00
	ECOLES PRIVEES	37	62.03	2295.00
	Total	132		
Spervision_Parentale	ECOLES PUBLIQUES	95	67.81	6441.50
	ECOLES PRIVEES	37	63.15	2336.50
	Total	132		
Aspiration	ECOLES PUBLIQUES	95	60.06	5706.00
	ECOLES PRIVEES	37	83.03	3072.00
	Total	132		

Estadísticos de prueba^a

	Engagement Parental	Attitude	Spervision Parentale	Aspiration
U de Mann-Whitney	1508.500	1592.000	1633.500	1146.000
W de Wilcoxon	2211.500	2295.000	2336.500	5706.000
Z	-1.265	-.846	-.634	-3.131
Sig. asintótica(bilateral)	.206	.397	.526	.002

Results

Independent Samples T-Test

Independent Samples T-Test

	W	df	p	Rank-Biserial Correlation
Aspiration	1146.000		0.002	-0.348

Note. For the Mann-Whitney test, effect size is given by the rank biserial correlation.

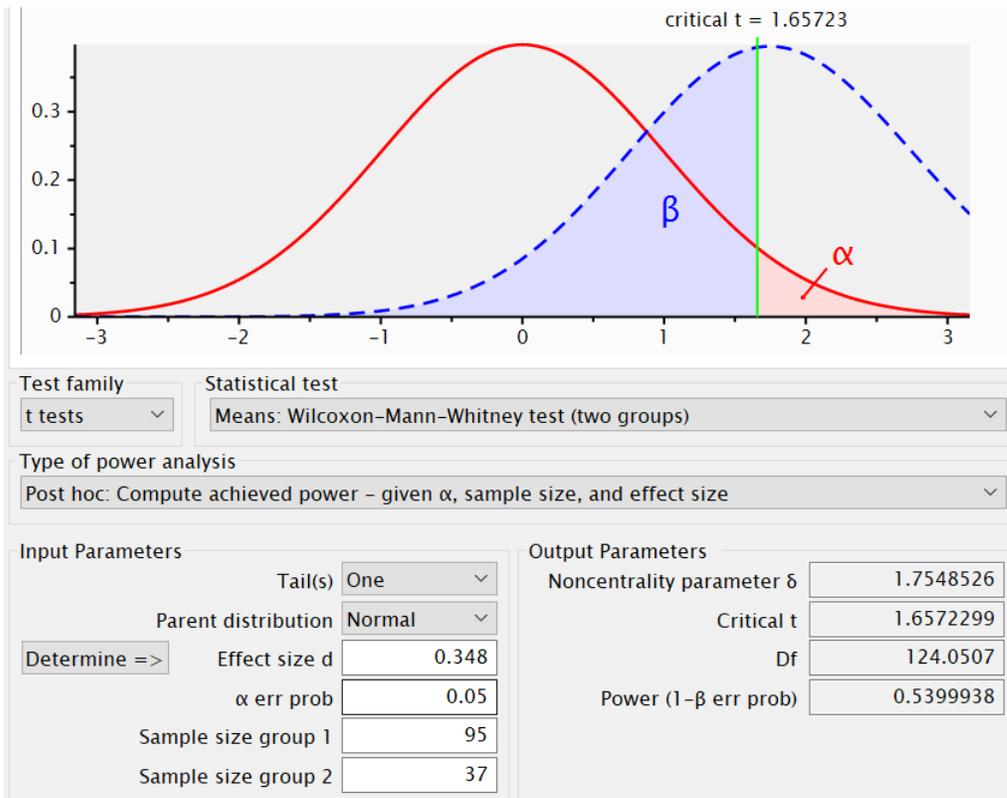
Note. Mann-Whitney U test.

non-parametric

Test: Wilcoxon signed-rank test

Effect size: $r (= Z / \sqrt{N_{pairs}})$

Effect size	Small	Medium	Large	Range
r	0.10 – < 0.30	0.30 – < 0.50	≥ 0.50	[0,1]



REFERENCES

- Anderson, G. E., Jimerson, S. R. et Whipple, A. D. (2005). Students' ratings of stressful experiences at home and school: Loss of a parent and grade retention as superlative stressors. *Journal of Applied School Psychology*, 21(1), 1-20. http://doi.org/10.1300/J370v21n01_01
- Archambault, I. (2006). *Continuité et discontinuité dans le développement de l'engagement scolaire chez les élèves du secondaire : une approche centrée sur la personne pour prédire le décrochage* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <http://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/17034>
- Ayres, L. (1909). *Laggards in our schools*. Sage.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F. et Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 568-582. doi:10.1037/0022-0663.92.3.568
- Beaupère, N., Boudesseul, G. et Macaire, S. (2009). *Sortir sans diplôme de l'université: de l'orientation post-bac à l'entrée sur le marché du travail*. Observatoire National de la vie Etudiante.
- Bennacer, H. (2007). Attitudes des élèves à l'égard de l'école élémentaire: mise au point de la version abrégée d'une échelle. http://aref2007.u-strasbg.fr/actes_pdf/AREF2007_Halim_BENNACER_085.pdf
- Besson, J. (2015). *Le décrochage scolaire. Accrocher les décrocheurs en Histoire-Géographie*. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01274012/document>
- Bourgeois, J. (2016). La perception des conséquences du décrochage scolaire du point de vue des jeunes [Thèse de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/18670>
- Castaing-Jordan, H. (2013). *Aspirations scolaires des parents et décrochage scolaire : le rôle du soutien parental et des aspirations des adolescents* [Thèse de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/10377/Castaing_Jordan_Helene_2013_memoire.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- DeVore, E. R. et Ginsburg, K. R. (2005). The protective effects of good parenting on adolescents. *Current Opinion in Pediatrics*, 17, 460-465. <https://doi.org/10.1097/01.mop.0000170514.27649.c9>

- Dishion, T. J. et McMahon, R. J. (1998). Parental monitoring and the prevention of child and adolescent problem behavior: A conceptual and empirical formulation. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 1, 61-75. <https://doi.org/10.1023/A:1021800432380>
- Dorvilier, F. (2016). Pour l'élimination du redoublement dans le cycle d'enseignement fondamental en Haïti. *Haïti Perspectives*, 5(1), 50-54.
- Doucet, D. (1993). *Rôle du style parental dans le phénomène de l'abandon scolaire chez les adolescents* [Thèse de maîtrise, Université du Québec]. Cognitio. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/5241/>
- Ekstrom, R. B., Goertz, M. E., Pollack, J. M. et Rock, D. A. (1986). Who drops out of high school and why? Findings from a national study. *Teachers College Record*, 87, 356-373.
- Emploi et Immigration Canada. (1990). *Projet national d'incitation à la poursuite des études*. Gouvernement du Canada.
- Faustine, C. (2012). *Parcours de vie et parcours scolaire de Garçons âgés de 18 ans et moins qui fréquentent un centre d'Éducation des adultes* [Thèse de Maîtrise, Université du Québec]. Constellation. <https://constellation.uqac.ca/2535/>
- Fédération Wallonie Bruxelles. (2013). Les cultures de redoublement en Europe. *Faits et Gestes*, 40, 3-16. https://biblio.helmo.be/opac_css/doc_num.php?explnum_id=5596
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142. <https://doi.org/10.3102/00346543059002117>
- Fortier, M. (2018, 5 mars). Alerte au décrochage scolaire chez les jeunes francophones. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/societe/education/521841/alerte-au-decrochage-chez-les-francophones>
- Gulick, L. H. (1910). Why 250,000 children quit school. *World's Work*, 20(4), 285-289. https://www.russellsage.org/sites/default/files/Gulick_Why%20250K%20Children%20Quit_0.pdf
- Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques. (2013). *Définition de l'abandon scolaire*. <http://www.touteduc.fr/fr/archives/id-8347-l-insee-donne-la-premiere-definition-du-decrochage>
- Jean-Bouchard, A. (2015). *Comprendre l'engagement parental dans le service de garde en milieu de travail* [Thèse de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/8140/>

- Jimerson, S. R., Pletcher, S. M. W., Graydon, K., Schnurr, B. L., Nickerson, A. B. et Kundert, D. K. (2006). Beyond grade retention and social promotion: Promoting the social and academic competence of students. *Psychology in the School*, 43(1), 87-95. <https://doi.org/10.1002/pits.20132>
- Jolicoeur, R. (2008). *Effets de l'abandon scolaire comme indicateur de l'exclusion scolaire dans les pays en développement: le cas d'Haïti* [Thèse de maîtrise, Université Laval]. Corpus. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/20105>
- Klapproth, F., Schaltz, P., Brunner, M., Keller, U., Fishbach, A., Ugen, S. et Martin, R. (2016). Short-term and medium-term effects of grade retention in secondary school on academic achievement and psychosocial outcome variables. *Learning and Individual Differences*, 50, 182-194. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.014>
- Martin, C. (2018). Engagement ou investissement des parents: pour quel bien-être des enfants? Dans C. Martin (Dir.), *Accompagner les parents dans leur travail éducatif et de soin Savoirs, questions et perspectives pour l'action publique et la recherche* (pp 1-11). Paris: La Documentation Française.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005). *Indicateurs de l'éducation*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (s.d). *Elèves Handicapés ou élèves en Difficulté d'Adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. <http://www.comportement.net/publications/eh-daa.PDF>
- Montigny-Malenfant, B. (2016). *Modérateurs de la relation entre la supervision parentale et l'adaptation d'adolescents suivis en vertu de la Loi sur la protection de la jeunesse pour troubles de comportement sérieux* [Thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/26641/1/32374.pdf>
- Organisation de Coopération et de Développement Economique. (2003). *Education at a glance. OECD indicators*. OCDE. <https://www.oecd.org/site/worldforum/33703760.pdf>
- Organisation de Coopération et de Développement Economique (2014). *Regards sur l'éducation 2014: les indicateurs de l'OCDE*. OCDE. <http://www.oecd.org/education/Regards-sur-l'education-2014.pdf>
- Olena, P. (2012). Le lien entre les perceptions des élèves sur la relation élève-enseignant et les problèmes de comportement extériorisés [Thèse de maîtrise, Université de Montréal]. <https://core.ac.uk/download/pdf/55651787.pdf>
- Piéron, M., Delfosse, C., Ledent, M. et Cloes, M. (1997). Attitude des élèves face à l'école et au cours d'éducation physique, âge et retard scolaire. *Revue de l'Éducation Physique*, 37(1), 31-41. <https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/30344/1/Pieron%20et%20al%201997%20REP%2037%20attitude.pdf>

- Potvin, P. Doré-Côté, A., Fortin, L., Royer, E., Marcotte, D. et Leclerc, D. (2003). *Questionnaire de Dépistage d'élèves à risque de décrochage scolaire*. Centre de Transfert pour la Réussite Educative.
- Potvin, P. et Rousseau, R. (1991). *Les attitudes réciproques des enseignants et des élèves en difficulté scolaire* (Rapport de recherche subventionné par le FCAR, EQ 3562). Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychologie.
- Ruest, N. (2009). *Le décrochage scolaire à l'école secondaire: les attributions causales des élèves et celles de leurs parents en fonction du type de décrocheurs et le lien entre les attributions des élèves et de leurs parents* [Thèse de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/1999/>
- Rumberger, R. W. et Larson, K. A. (1998). Student mobility and the increased risk of high school dropout. *American Journal of Education*, 107, 1-35. <https://doi.org/10.1086/444201>
- Sainte-Marie, L. et Hutsebaut, P. (1979). L'attitude des étudiants face aux sciences au niveau secondaire. *Revue des Sciences de L'éducation*, 5(1), 3-20. <https://doi.org/10.7202/900094ar>
- Saoudi, K., Chroqui, R. et Okar, Ch. (2017). Performance de l'école: définitions et analyse dans le cas de l'enseignement marocain secondaire. *Revue Organisation et Territoires*, 3, 1-25.
- St-Pierre, V., Denault A-S. et Fortin, L. (2012). Le risque de décrochage scolaire et la participation à des activités parascolaires à l'école secondaire: effets médiateurs des symptômes dépressifs et des problèmes de comportement extériorisés. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 35(2), 379-400. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1289>
- Stipek, D. et Mac Iver, D. (1989). Developmental change in children's assessment of intellectual competence. *Child Développement*, 60(3), 521-538. <https://doi.org/10.2307/1130719>
- Thibert, R. (2013). Le décrochage scolaire: diversité des approches, diversité des dispositifs. *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, 84,1-28. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/84-mai-2013.pdf>
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Trouillot Menard, E. (2013). L'éducation en Haïti: inégalités économiques et sociales et question de genre. La femme dans l'enseignement supérieur. *Haïti Perspectives*, 2(3), 35-39. <http://www.haiti-perspectives.com/pdf/2.3-education.pdf>
- Turcotte, D. (1991). *La participation des enseignants du secondaire à l'encadrement des élèves comme modalité de réduction de l'inadaptation scolaire: une analyse stratégique* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. <https://constellation.uqac.ca/1499/>

- Vallerand, R. J. et Hess, U. (2000). *Méthode de recherche en psychologie*. Gaëtan Morin.
- Viau, R. (1998). *Les perceptions de l'élève sources de sa motivation dans les cours de français*. *Québec Français*, 110, 45-47. <https://id.erudit.org/iderudit/56310ac>
- Wehlage, G. G., Rutter, R. A., Smith, G. A., Lesko, N. et Fernandez, R. R. (1989). *Reducing the risk: Schools as communities of support*. The Falmer Press.
- White, E. G. (1995). *Pour un bon équilibre mental*. Maison d'Édition Interaméricaine.