

L'analyse des récits d'expériences de persévérance scolaire d'élèves du secondaire du nord-ouest d'Haïti

Analysis of secondary school persistence experiences in north-west Haiti

El análisis de las narraciones de experiencias de perseverancia escolar de alumnos de secundaria del noroeste de Haití

Jacques Botondo, Hélène Hensler et Élisabeth Mazalon

Volume 47, numéro 1, printemps 2019

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

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1060855ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1060855ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Botondo, J., Hensler, H. & Mazalon, É. (2019). L'analyse des récits d'expériences de persévérance scolaire d'élèves du secondaire du nord-ouest d'Haïti. *Éducation et francophonie*, 47(1), 205–228. <https://doi.org/10.7202/1060855ar>

Résumé de l'article

Cet article aborde la lutte contre le décrochage en tentant de cerner les différents facteurs qui contribuent à la persévérance scolaire d'élèves du secondaire dans un contexte socioéconomique défavorisé, où les risques de décrochage sont omniprésents. Il se base sur les récits et observations d'expériences de persévérance scolaire recueillis dans le cadre d'une recherche réalisée en Haïti auprès de 12 élèves haïtiens vulnérables, mais performants, au secondaire. L'étude, menée selon une approche ethnographique et faisant appel à trois modes de collecte des données, privilégie une forme d'analyse des récits permettant de comprendre le rôle de l'élève en tant qu'acteur et de mettre au jour des moyens pour soutenir la persévérance et la réussite scolaires. Elle met en relief l'importance du sens de la responsabilité, de la capacité à apprendre et de l'estime de soi comme facteurs de la persévérance et de la réussite scolaires.

L'analyse des récits d'expériences de persévérance scolaire d'élèves du secondaire du nord-ouest d'Haïti

Jacques BOTONDO

Commission scolaire Kativik, Québec, Canada

Hélène HENSLER

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Élisabeth MAZALON

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Cet article aborde la lutte contre le décrochage en tentant de cerner les différents facteurs qui contribuent à la persévérance scolaire d'élèves du secondaire dans un contexte socioéconomique défavorisé, où les risques de décrochage sont omniprésents. Il se base sur les récits et observations d'expériences de persévérance scolaire recueillis dans le cadre d'une recherche réalisée en Haïti auprès de 12 élèves haïtiens vulnérables, mais performants, au secondaire. L'étude, menée selon une approche ethnographique et faisant appel à trois modes de collecte des données, privilégie une forme d'analyse des récits permettant de comprendre le rôle de l'élève en tant qu'acteur et de mettre au jour des moyens pour soutenir la persévérance et la réussite scolaires. Elle met en relief l'importance du sens de la responsabilité, de la capacité

à apprendre et de l'estime de soi comme facteurs de la persévérance et de la réussite scolaires.

ABSTRACT

Analysis of secondary school persistence experiences in north-west Haiti

This paper examines the fight against the drop-out problem and attempts to identify factors contributing to the academic persistence of high school students in an under-privileged socioeconomic context, where the risks of dropping out are pervasive. It is based on the stories and observations of persistence experiences collected during a study done in Haiti, involving 12 vulnerable but high-performing Haitian secondary-school students. The study, conducted using an ethnographic approach and three data collection methods, involved a form of narrative analysis to understand the role of the student as an actor and to discover ways of supporting academic persistence and success. It highlights the importance of a sense of responsibility, the ability to learn and self-esteem as factors in academic persistence and success.

RESUMEN

El análisis de las narraciones de experiencias de perseverancia escolar de alumnos de secundaria del noroeste de Haití

Este artículo aborda la lucha contra la deserción escolar tratando de determinar los diferentes factores que contribuyen a la perseverancia escolar de los alumnos de secundaria en un contexto socioeconómico desfavorecido, en donde el riesgo de deserción escolar es omnipresente. Se basa en las historias y observaciones de experiencia de perseverancia escolar compilados en el cuadro de una investigación realizada en Haití entre 12 alumnos haitianos vulnerables pero eficientes, de secundaria. El estudio realizado según el método etnográfico y utilizando tres modos de recolección de datos, privilegia una forma de análisis de historias que permiten comprender el rol del alumno en tanto que actor y muestra los recursos para apoyar la perseverancia y el éxito escolar. Se subraya la importancia del significado de la responsabilidad, de la capacidad de aprender y de la estima de sí mismo en tanto que factores de la perseverancia y el éxito escolares.

INTRODUCTION

Dans un contexte mondial de démocratisation de l'éducation et d'exigence d'une main-d'œuvre qualifiée, le décrochage et le raccrochage scolaires constituent des enjeux majeurs des systèmes éducatifs. Les publications consacrées à ces questions sont nombreuses et étudient ces phénomènes à travers différentes approches théoriques et méthodologiques (Bruno, Félix et Saujat, 2017; Lapointe et Sirois, 2011), lesquelles peuvent être utilisées pour établir le niveau de performance des systèmes éducatifs et définir des politiques adaptées, sans toutefois contribuer suffisamment au développement de connaissances pertinentes pour consolider la réussite sur le terrain et agir de façon à prévenir le décrochage.

Cet article s'intéresse aux apports des récits d'expériences de persévérance scolaire vécues par des élèves du secondaire fréquentant une école en Haïti, située dans un milieu où les risques de décrochage sont nombreux. La recherche présentée utilise un dispositif méthodologique qui encourage l'expression et l'écoute des élèves pendant 10 mois, tout en respectant des principes éthiques qui tiennent compte des caractéristiques des jeunes participants.

Le texte comporte quatre sections. 1) La problématique examine les liens entre le décrochage scolaire et l'étude réalisée en Haïti, en s'appuyant sur la description du contexte et la recension des écrits. 2) Le cadre conceptuel présente les principaux concepts et leurs interrelations. 3) Le dispositif méthodologique s'inscrit dans une démarche ethnographique faisant appel aux observations, entrevues et journaux individuels des élèves. 4) La description et la discussion de certains résultats reliés à la compréhension des facteurs de persévérance scolaire constituent cette dernière partie.

PROBLÉMATIQUE

Le décrochage scolaire – considéré comme le fait, pour un élève, de quitter de manière prématurée l'école avant l'obtention de son diplôme de fin d'études secondaires (Legendre, 2005; Moulin, Doray, Prévost et Delavictoire, 2014) – est un phénomène préoccupant pour les éducateurs, les pouvoirs publics et les principaux acteurs du développement des sociétés contemporaines. Ses différentes causes, tout comme ses retombées aux plans humain, éducatif et socioéconomique, sont largement documentées, surtout dans les pays économiquement développés (Bernard et Venart, 2013; Day, Mozuraityte, Redgrave et McCoshan, 2013). Les nombreuses études réalisées sont en majorité statistiques et descriptives, et servent de base à la conception de mesures pour prévenir le décrochage et soutenir la persévérance des jeunes dans un contexte où les ressources consacrées à l'éducation sont substantielles (Bruno *et al.*, 2017; Fortin et Picard, 1999; Marcotte, Lachance et Lévesque, 2011). Sur quoi peut-on prendre appui pour améliorer la situation dans les pays pauvres? Force est d'admettre

que les résultats de ces études ne sont que très partiellement applicables dans des pays du Sud qui, très souvent, manquent de moyens pour scolariser adéquatement tous leurs enfants. L'étude présentée ici vise une meilleure compréhension de la persévérance scolaire d'élèves performants, vivant en milieu très défavorisé, scolarisés en Haïti. Elle tire son origine du questionnement suscité lors des deux années où l'auteur principal a œuvré comme directeur d'une école secondaire et enseignant dans ce pays. Comment expliquer qu'environ 10 % des élèves de l'école, située en milieu rural, obtiennent régulièrement des notes aux examens supérieures à la moyenne, alors qu'ils vivent dans une grande pauvreté et rencontrent beaucoup d'obstacles dans leur parcours? Quelles sont les actions de ces élèves en classe et hors de celle-ci? Quelles sont leurs attitudes par rapport au travail scolaire?

Contexte de la recherche

L'étude présentée ici est fondée sur des données recueillies dans le département du Nord-Ouest d'Haïti entre 2010 et 2011, dans une école secondaire privée catholique¹ (Botondo, 2016). En Haïti, la déperdition scolaire, qui comprend les échecs aux examens officiels, les redoublements et les abandons, est très élevée et s'aggrave d'un niveau à l'autre (Bourjolly, Féthière et Toussaint, 2010). Les taux de réussite scolaire calculés à partir de la réussite aux examens officiels organisés par l'État restent peu élevés, notamment au secondaire (Gouvernement de la République d'Haïti, 2012). Le baccalauréat, obtenu à la fin du secondaire, est un indicateur important du rendement du système éducatif de ce pays. En 2017, le taux de réussite nationale à la session ordinaire du baccalauréat était de 29,64 % (Gouvernement de la République d'Haïti, 2017), ce qui demeure nettement insuffisant, en dépit de certains progrès réalisés depuis quelques années². Signalons les redoublements récurrents, les échecs scolaires et les élèves suragés³ maintenus dans le système (Gouvernement de la République d'Haïti, 2012). En 2004, 70 % d'enfants haïtiens fréquentaient le primaire, mais seulement 30 % terminaient ce cycle; parmi ces derniers, 20 % accédaient au secondaire, mais seulement 10 % le terminaient (Gouvernement de la République d'Haïti, 2007; Institut Haïtien de Statistique et d'Informatique, 2005a). D'une façon

1. La plupart des publications s'accordent pour dire que plus de 80 % des écoles haïtiennes, tous cycles confondus, sont privées et vivent avec des fonds non étatiques. Plusieurs d'entre elles n'ont aucune licence officielle de fonctionnement (Gouvernement de la République d'Haïti, 2012). Bon nombre d'écoles privées accueillent donc des élèves défavorisés.
2. Haïti est un pays francophone dont les deux langues officielles d'instruction sont le créole et le français. Les acteurs de l'éducation en Haïti attribuent souvent les difficultés de réussite des élèves à la faible part du budget de l'État allouée à l'éducation, à la gratuité scolaire universelle, au niveau de qualification insuffisant des enseignants et à l'absence d'une véritable politique d'aménagement linguistique (Saint-Germain, 1997). Les récits de nos participants confirment nos observations d'enseignant et de chercheur en Haïti à savoir que la maîtrise du français par les élèves facilite la réalisation des travaux scolaires ainsi que les résultats aux épreuves d'évaluation.
3. Sont considérés comme élèves suragés ceux qui sont nettement plus âgés que leurs pairs en raison notamment de redoublements répétés ou d'entrée retardée à l'école. Selon une classification établie par Gimeno (1984), Haïti fait partie « des pays où le redoublement est, en principe, autorisé pour toutes les années d'études du cycle et où il n'y a pas de limite au nombre de redoublements autorisé soit pour une année d'étude donnée, soit au cours de la scolarité » (p. 14, tableau 3). Les auteurs n'ont pu vérifier si ce constat est encore valable aujourd'hui.

générale, les études réalisées en Haïti font ressortir le caractère fortement inégalitaire de l'école haïtienne (Abraham, 2018; Joint, 2006).

Malgré un contexte socioéconomique⁴ peu favorable aux études (Bourjolly *et al.*, 2010; Gouvernement de la République d'Haïti, 2012; Institut Haïtien de Statistique et d'Informatique, 2005a), une minorité d'élèves haïtiens défavorisés persévèrent et réussissent à l'école. Or les savoirs disponibles sur les facteurs influençant leur persévérance scolaire sont méconnus, et rares sont les écrits⁵ qui s'intéressent à leurs activités quotidiennes en rapport avec l'école.

Ces constats mettent en évidence la nécessité d'entreprendre des recherches pour mieux comprendre les situations vécues par les acteurs directement concernés, soit les élèves et les enseignants, afin de concevoir des moyens adaptés pour lutter contre le décrochage.

État des savoirs et position du problème

Les cadres théoriques pour étudier les processus selon lesquels les élèves « décrochent » abondent. Selon Lehr, Hansen, Sinclair et Christenson (2003, dans Bruno *et al.*, 2017), la majorité des études sont descriptives et probabilistes.

Parmi les facteurs à prendre en considération, Glasman (2005) relève les logiques familiales (prise en charge d'un membre de la famille, travail pour subvenir aux besoins), le manque de ressources et les perceptions de jeunes déscolarisés. Relativement aux critiques des théories explicatives des facteurs de l'échec scolaire, Chauveau (2005, p. 304) s'interroge : « Peut-on se contenter de dégager certaines caractéristiques des forces en présence (enfant, famille, milieu social, structure scolaire) sans prendre en compte “ce qui se passe vraiment” au quotidien sur le terrain? » Dans la même veine, Bruno *et al.* (2017, p. 261) observent que les études récentes menées en France et en Europe pointent la difficulté d'isoler les multiples facteurs de risque du décrochage, et de démêler leurs effets en matière de prévention par « des politiques volontaristes et structurelles ». Ces études valorisent souvent des approches qualitatives, compréhensives et écologiques pour contextualiser le processus de décrochage et d'échec scolaire qui intègre l'imbrication et la co-construction des facteurs de risque. De telles études peuvent s'avérer partiellement pertinentes dans un pays comme Haïti, où les solutions mises en œuvre sont souvent proposées et financées par des

4. Mentionnons la situation de grande pauvreté vécue par la majorité des familles, situation qui engendre des problèmes de santé et des carences alimentaires (Institut Haïtien de Statistique et d'Informatique, 2005a).

5. Il n'y a pas d'études approfondies concernant spécifiquement les phénomènes de retours à l'école comme les départs précoces qui s'observent fréquemment dans le contexte haïtien (Gouvernement de la République d'Haïti, 2005), ce qui limite considérablement la définition de mesures de prévention adaptées aux réalités du terrain.

instances extérieures. Toutefois, ces études ne présentent qu'un intérêt limité, car le contexte socioéducatif est complètement différent.

Quant au mouvement anglo-saxon de la *student voice*, Fielding (2001, p. 106) affirme ceci : « *If there is one lesson to be learned from both the history of student voice initiatives and from the new wave of current research and development work it is that action is necessary.* » Justement, l'ethnométhodologie, courant sociologique américain, nous offre un autre éclairage pour étudier le décrochage et le raccrochage au moyen de la persévérance scolaire du point de vue des élèves. Cette approche qualitative et compréhensive accorde une attention particulière aux procédures structurant les phénomènes sociaux et décrit les compétences déployées par les acteurs pour donner sens à leur monde (Coulon, 2014; Garfinkel, 2007). Dans le domaine de l'éducation, l'ethnométhodologie contribue à valoriser les élèves comme acteurs à travers leurs paroles et leurs actions.

La diversité des perspectives pour étudier le décrochage scolaire et mieux comprendre ce qui favorise la persévérance des élèves contribue incontestablement à faire avancer les connaissances. Cependant, il faut bien reconnaître que la majorité des recherches concernent les pays économiquement développés, où les élèves sont scolarisés dans des conditions peu comparables à celles des pays pauvres. Il y a encore peu de travaux empiriques sur ces sujets dans les pays en développement, pourtant très concernés, notamment les pays francophones comme Haïti (Calixte, 2008; Carmant, 1997). Ce constat justifie le choix d'un angle exploratoire plus large pour analyser les récits d'une minorité d'élèves haïtiens persévérants au secondaire. En cela, il apparaît important de s'intéresser à ces élèves qui « s'accrochent » malgré des conditions de vie et d'étude défavorables, de les observer et de les écouter comme nous l'avons fait à partir de quelques questions de base qui ont orienté la collecte de données : Comment apprennent-ils en classe et hors de la classe ? Quels soutiens reçoivent-ils ? Que disent-ils de leur persévérance ?

L'objectif général de cette étude qui valorise la parole et les actions des jeunes consiste à dégager des facteurs reliés à leur vie scolaire au quotidien et susceptibles de favoriser la persévérance au secondaire dans un milieu défavorisé comme celui que nous avons étudié en Haïti. Il convient de présenter maintenant, sous une forme succincte, le cadre conceptuel qui a servi de toile de fond à l'analyse des données et à la discussion des résultats.

CADRE CONCEPTUEL

Le cadre de référence de notre étude (Botondo, 2016) portait sur les différents facteurs de la réussite scolaire. Compte tenu de la problématique présentée et de l'espace disponible pour cet article, nous examinons ici les concepts les plus importants et leurs relations, en nous limitant aux travaux de quelques auteurs⁶.

Persévérance et réussite scolaires

Dans un contexte de scolarisation obligatoire, la persévérance peut être définie comme «le fait pour un ou une élève de poursuivre ses études en passant à la classe suivante d'un programme d'études ou en commençant un autre programme ou un autre cycle d'études» (Legendre, 2005, p. 980). Dans notre recherche, ce terme est utilisé dans un sens plus proche de celui du langage courant, pour caractériser ce qui se passe chez l'élève qui s'accroche à l'école. Dès le départ, c'est bien la persévérance des élèves performants que nous côtoyions dans une école secondaire d'Haïti qui nous a interpellés. La persévérance est souvent mentionnée dans les recherches portant sur la motivation et la réussite scolaires, sans que son sens soit défini clairement. Dans le cadre de notre recherche, nous pouvons définir la persévérance scolaire comme l'ensemble des conduites par lesquelles l'élève s'implique dans ses études pour s'adapter et réussir à l'école, incluant les perceptions et les croyances sur lesquelles il s'appuie. La persévérance est un des facteurs de la réussite scolaire⁷ qui ressort de l'analyse des discours et des actions des participants de notre étude. Les déterminants de la persévérance scolaire sont d'ordre individuel, familial, scolaire et environnemental et peuvent être corrélés aux déterminants de la motivation et de l'engagement scolaire (Fortin et Picard, 1999; Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004). Parmi les déterminants individuels de la persévérance, citons notamment la présence régulière à l'école (assiduité, ponctualité), la réalisation des devoirs, la responsabilité, la participation en classe (prise d'initiatives et de risques), l'implication dans les activités parascolaires (Fredricks *et al.*, 2004; Willms, 2003). Les déterminants scolaires souvent documentés sont le soutien et les encouragements des enseignants, ainsi que leurs attentes élevées envers les élèves, l'environnement positif dans l'école et la prise en charge des besoins des élèves (Fredricks *et al.*, 2004; OCDE, 2014). Fredricks *et al.* (2004) et Willms (2003) considèrent la persévérance scolaire parmi les dimensions de l'engagement d'agir défini par la participation sous ses différentes formes.

6. Pour une recension plus étendue de ces écrits, voir Botondo (2016).

7. Selon l'UNESCO (2007, p. 414), la réussite scolaire est une «performance à des tests ou examens standardisés mesurant les connaissances ou les compétences dans une matière spécifique. Cette expression est parfois employée comme indication de la qualité de l'éducation dans un système éducatif ou pour comparer plusieurs écoles».

Motivation, engagement et persévérance scolaires

Selon Galand (2008, p. 485), la motivation est «un ensemble de processus qui influence l'engagement dans une activité». Les liens entre la motivation et la réussite scolaire sont susceptibles d'être facilités non seulement par des facteurs situationnels, mais également par les processus individuels qui déterminent l'engagement scolaire de l'élève. Dans le même ordre d'idées, le modèle de la motivation scolaire proposé par Viau (2009), et basé sur les travaux se rattachant à la théorie sociocognitive de Bandura (1986, 2003), souligne l'importance des perceptions de l'élève comme source de motivation, tout en reconnaissant que l'engagement cognitif et la persévérance dans la réalisation des activités scolaires en sont les principales manifestations. Il y a donc un lien étroit entre la motivation et l'engagement. Plusieurs publications présentent l'engagement scolaire comme un concept multidimensionnel, qui désigne des phénomènes étudiés à l'aide d'autres concepts. Il est défini par trois dimensions interreliées, soit l'engagement de conduite, l'engagement émotionnel et l'engagement cognitif (Conseil supérieur de l'éducation, 2008; Fredricks *et al.*, 2004; Willms, 2003).

Dans leur méta-analyse de 167 recherches consacrées à l'engagement scolaire et à son impact sur les performances des élèves, Fredricks *et al.* (2004) avancent que l'engagement a une influence prépondérante non seulement sur le travail, la persévérance et la réussite scolaires des élèves, mais aussi sur les attitudes et les perceptions positives de l'enseignant. De plus, ces auteurs reconnaissent l'importance de la composante sociale de l'engagement scolaire, soit le sentiment d'appartenance. Il s'agit de l'identification, de l'attachement et des croyances de l'élève envers l'école, ses règles et ses acteurs.

Par ailleurs, la méta-analyse de Fredricks *et al.* (2004) fait état d'une série de recherches qui s'intéressent aux processus à l'œuvre dans l'abandon scolaire, lequel résulterait d'un long cheminement de désengagement progressif. Deux modèles conceptuels tentent d'expliquer comment et pourquoi le désengagement scolaire (manque d'implication dans les études) est relié à la décision de décrocher de l'école. Le premier modèle (Finn, 1989) est qualifié de «participation-identification». Il présente le décrochage comme un processus cyclique selon lequel le manque d'identification serait relié à la non-participation aux activités scolaires dans une relation réciproque. Il conduit à de faibles performances scolaires, souvent à l'origine de l'abandon. Le second modèle, appelé «engagement-appartenance» (Newmann, Wehlage et Lamborn, 1992), postule l'existence de différents processus parallèles qui se renforcent mutuellement. La décision de décrocher ou de persévérer serait reliée aux relations sociales de l'individu dans l'école, à son degré d'implication dans les activités scolaires et parascolaires, à sa croyance dans les valeurs et la légitimité de l'école.

Dans le contexte de notre étude, les activités parascolaires ou activités des élèves organisées par l'école en dehors des périodes officielles de classe (Gouvernement du Québec, 2005), occupent une place importante dans le quotidien de nos participants, ce qui justifie notre choix d'adopter une perspective plus large comme l'ethnométhodologie, laquelle valorise la totalité de la vie scolaire.

DISPOSITIONS MÉTHÉDOLOGIQUES

Le dispositif ayant guidé la collecte des données s'articule avec les spécificités méthodologiques de l'ethnométhodologie. Dans un contexte comme celui d'Haïti, où les connaissances sur les facteurs de persévérance au secondaire sont peu documentées, nous avons choisi d'inscrire cette étude exploratoire dans un paradigme interprétatif et compréhensif. Cette approche valorise le point de vue des participants et le sens qu'ils accordent aux phénomènes étudiés. L'enquête s'est inspirée de deux principes fondamentaux de l'ethnométhodologie, à savoir que, a) toute parole et toute action des participants doivent retenir l'attention du chercheur, b) les descriptions doivent respecter le déroulement de ce qui a été observé et entendu.

Population

Nous avons suivi et interrogé 12 élèves de 3^e secondaire, soit 5 filles et 7 garçons, âgés de 15 à 17 ans. Leur sélection s'est accomplie en plusieurs étapes selon deux critères : la moyenne annuelle de passage en 3^e secondaire et la profession des parents biologiques. Le premier critère détermine la réussite et la persévérance scolaires, telles que définies en lien avec l'engagement scolaire; le second critère permet d'évaluer le degré de défavorisation.

Tous les élèves de 3^e secondaire ont été classés par ordre décroissant selon les moyennes annuelles et celles obtenues depuis l'entrée au secondaire. Les élèves présélectionnés occupent les premières places. Leur moyenne annuelle à l'entrée en 3^e varie de 5,33/10 à 8,46/10 selon les archives de l'école. Leur défavorisation est reliée aux métiers occupés par leurs parents : ces derniers sont en grande majorité de petits commerçants et des agriculteurs, ou sont sans emploi, avec des revenus bas (Institut Haïtien de Statistique et d'Informatique, 2005b). Les 12 élèves retenus comme participants sont ceux qui répondaient à ces deux critères, et dont les parents ont signé le formulaire de consentement éthique.

Modes de collecte des données

Les modes de collecte des données ont été empruntés à l'ethnographie. Ce sont les observations directes, les entrevues semi-dirigées et les journaux individuels.

Observations directes

Elles consistent à suivre les participants individuellement ou en groupe, à l'école ou hors de l'école – sauf chez eux, afin de préserver leur intimité.

Environ 190⁸ observations directes et non participantes ont été réalisées, toutes retranscrites dans le journal de bord. Parmi elles, 90 observations ont été effectuées dans les classes pendant les périodes d'enseignement de 50 minutes. Les activités observées auprès des participants en groupe concernent leur prise de notes, leurs attitudes, leurs interactions avec les pairs et les enseignants, la possession du matériel scolaire.

Les 100 observations réalisées hors de la classe sont des rencontres formelles ou informelles en divers lieux de l'école et au quartier. Diverses activités ont été ciblées, dont les groupes de travail, l'étude à la bibliothèque, les conseils de classe et les concours organisés par l'école. Dans le quartier, nous avons suivi trois dispositifs. D'abord, nous avons effectué 30 observations, chacune de deux à quatre heures, dans une dizaine de groupes autogérés. Il s'agit d'un contexte d'apprentissage courant en Haïti, qui permet aux élèves de réviser leurs leçons, faire leurs devoirs et préparer leurs examens ensemble, et de partager des ressources. Ces groupes se réunissent après l'école ou en fin de semaine, et sont coanimés par cinq à six participants dans un lieu variable. Il y a également une quinzaine d'observations d'élèves dans leur école, généralement le samedi. Enfin, une vingtaine d'observations ont été réalisées lors des débats organisés à l'Alliance française (équivalent d'un centre culturel).

Les rencontres avec les participants, souvent négociées à l'avance, ont permis de recueillir leurs paroles sur les faits observés afin de nourrir le questionnement et la compréhension du phénomène étudié. Ces contacts ont aussi favorisé la confiance et la connaissance mutuelle entre le chercheur et les participants.

Entrevues semi-dirigées

Elles consistent en un retour sur les activités et les discours des participants notés lors des observations. À partir d'une contextualisation des faits par l'interviewer, les participants sont invités à commenter leurs actions scolaires. Onze entrevues

8. Nous n'avons pas établi une unité de base pour le comptage des observations réalisées. Il s'agit simplement d'énoncés du chercheur notés dans son journal de bord.

individuelles ont été réalisées. Chaque participant a donné son accord et sa disponibilité pour l'entrevue et son enregistrement sur magnétophone. Une collation a été offerte au début. Les entrevues ont duré de 29 à 41 minutes, et se sont déroulées en français, langue dont les participants ont une assez bonne maîtrise à l'écrit et à l'oral. Elles ont été retranscrites mot à mot en respectant l'anonymat et la confidentialité⁹. Les confidences provenant des journaux individuels sont absentes des questions pour des raisons éthiques¹⁰.

Journaux individuels

Ce dispositif conçu par le chercheur permet aux participants de s'exprimer librement sur leur expérience scolaire. Chacun y note tous les soirs toutes ses activités scolaires. Des consignes de rédaction ont été remises à tous pour les aider à ne pas s'éloigner de l'objet d'étude. Chaque journal est un cahier d'environ 60 pages manuscrites de texte. Cet outil donne des informations inédites sur la vie scolaire et personnelle des participants, par exemple les soutiens du milieu, leurs stratégies d'apprentissage, la fête organisée par l'établissement pour valoriser les persévérants.

Cette étude en milieu vulnérable a été conduite d'octobre 2010 à juillet 2011 dans un grand respect des personnes. Le personnel enseignant a approuvé chaque visite en classe. Le consentement libre et éclairé des participants a été requis et respecté chaque fois, ainsi que celui de leurs parents qui ont lu, rempli et signé un formulaire de consentement. Chaque participant savait qu'il était libre de se retirer à tout moment sans pénalité. Aucune compensation financière n'a été versée.

Analyse des données

Le traitement des données brutes s'inspire de l'analyse inductive générale (Blais et Martineau, 2006) qui permet un regard englobant du phénomène étudié, en plusieurs étapes. Premièrement, un codage «à la main» est effectué pour repérer des unités de sens. Cette opération consiste en plusieurs lectures, aux découpages et aux annotations des données selon l'objet d'étude¹¹. Deuxièmement, nous avons annoté manuellement deux entrevues et un journal individuel choisis au hasard, ainsi que nos notes d'observation. Les lectures de ce corpus ont permis, après plusieurs

9. La première entrevue a servi de test afin d'élaborer les grandes lignes des entrevues suivantes. Quelques questions reprenant des mots récurrents du vocabulaire des élèves sont communes, par exemple: Qu'est-ce qu'un bon élève? Que veut dire étudier? Qu'est-ce que travailler?

10. Par exemple, la suspension de l'école pour non-paiement des frais de scolarité ou encore le manque de nourriture à certains moments, lors de la réalisation de travaux scolaires.

11. Cette opération permet de relever des attitudes, des comportements, de l'information, de la description, et de l'interprétation du phénomène étudié.

reformulations, l'émergence de onze catégories préliminaires¹². Troisièmement, la catégorisation s'est raffinée par l'encodage des catégories préliminaires enrichies des contenus des autres entrevues et des journaux individuels dans le logiciel NVivo 9.0. Quatrièmement, l'approfondissement de la catégorisation s'est appuyé sur la théorisation ancrée selon Paillé (1994)¹³. Cette démarche a permis de fusionner ou reformuler les catégories préliminaires. Au total, cinq catégories principales ont été élaborées : autoformation, capacité à apprendre, responsabilité précoce, sentiment d'inconfort et estime de soi. Les facteurs de la persévérance scolaire proviennent de la compréhension des données organisées en catégories et analysées avec les intuitions du chercheur et les références théoriques.

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Les récits des 12 participants basés sur l'ensemble des informations rapportées décrivent leur expérience scolaire quotidienne ainsi que les réflexions qu'elle suscite. Ils permettent de comprendre que les facteurs de la persévérance scolaire identifiés correspondent soit aux ressources externes utilisées par les élèves, soit aux aptitudes et processus mentaux qu'ils mobilisent. Nous présentons seulement trois facteurs plus directement reliés à la thématique de ce numéro.

Sens aigu des responsabilités

Une majorité de participants affirme prendre leurs études et leur avenir au sérieux. À l'école et au quartier, ils s'impliquent et se comportent en leaders :

«Après l'école, je n'avais pas de devoirs. Mais, j'ai revu pendant trois heures les leçons de la journée et préparé mes examens.»

«Je suis le porte-parole de ma classe. Je me place devant pour communiquer aux élèves un message concernant le règlement de la classe.»

12. Ces catégories correspondent à un premier niveau d'analyse où chaque donnée brute issue des observations directes, des entrevues semi-dirigées et des journaux individuels des participants a fait l'objet d'une grande attention. Les onze catégories préliminaires identifiées sont a) les activités parascolaires diversifiées, b) les comportements d'obéissance et de discipline, c) le contexte d'étude difficile, d) l'estime de soi, e) la forme physique, f) la gestion stratégique du temps d'étude, g) la responsabilité à l'égard des études, h) le sens de l'appartenance, i) le sentiment d'humiliation, j) les stratégies en contexte scolaire, k) un ensemble d'éléments incluant soutien et motivation dans les études, interactions avec les enseignants, et religion ou Dieu.

13. Dans la démarche de théorisation ancrée, quelques questions guident nos lectures et relectures des données recueillies : qu'est-ce qui se passe ici ? De quoi s'agit-il ? Quel est le phénomène sous-jacent ? (Paillé, 1994.) Les catégories principales sont dégagées de l'incorporation des différentes données, des éléments qui convergeaient et de l'intuition du chercheur qui transcende les données. En somme, il s'agit d'une analyse inductive.

Certains énoncés rejoignent l'idée selon laquelle plusieurs élèves haïtiens qui s'accrochent au secondaire démontrent une grande maturité dès leur jeune âge (Foley, 2005; Joint, 2006). Des participants n'hésitent pas à inviter leurs camarades passifs à s'impliquer davantage dans les activités: *« Je force mes amis à travailler pour réussir. [...] Je les encourage en leur disant de ne pas se laisser envahir par les notes. Je leur donne des conseils pour étudier. »*

Plusieurs propos font référence à la persistance dans le travail malgré des situations d'inconfort qui pourraient constituer des motifs de découragement, de retards ou d'absentéisme défavorables à leur persévérance:

« J'ai eu très faim, car je n'avais pas mangé avant de venir à l'école. »

« Je suis resté à la maison pendant deux jours, car mes parents n'ont pas payé les frais de scolarité. On m'a chassé de l'école. [...] Je suis allé voir mes amis pour copier les leçons vues pendant mon absence. »

Des participants bravent les intempéries; certains parcourent de grandes distances à pied pour se rendre à l'école (Fordham, 1994). Plusieurs mentionnent l'appui de leurs parents:

« Je vais tous les jours à l'école et j'arrive à l'heure. Mes parents m'encouragent. »

« J'avais honte, car mon soulier s'est déchiré. J'ai marché pour venir à l'école. »

De nombreux commentaires permettent de penser que les participants sont généralement engagés en classe. Ils posent des questions et y répondent; ils donnent et demandent de l'aide: *« Je pose beaucoup de questions pour bien comprendre le professeur. Quand j'ai fini un exercice, je vais le voir pour savoir si c'est bon. »*

On retrouve des propos sur l'ambition d'une vie meilleure pour les participants et leurs familles. En dépit du peu de considération dont les pauvres sont souvent l'objet en Haïti, les participants sont convaincus de l'importance de l'école, bien que l'école haïtienne ne joue plus vraiment le rôle de promotion sociale par le diplôme¹⁴ (Joint, 2006):

« Je veux devenir diplomate pour essuyer les larmes de ma mère qui souffre pour nous. »

« Je prends mes études au sérieux pour avoir une bonne moyenne et devenir une personne respectée dans le futur. »

14. Bien que le contexte ne soit pas identique, signalons néanmoins que, contrairement à la majorité de nos participants, certains jeunes Afro-Américains de profil socioéconomique peu élevé décrochent de l'école; ils n'y croient plus faute de perspectives professionnelles intéressantes pour eux (Ogbu, 2003).

Beaucoup d'énoncés font aussi référence à la coopération et à l'entraide :

« Je trouve de l'aide chez mes amis à travers les documents qu'ils me prêtent. »

« J'aide mes amis à comprendre. Je les encourage à travailler. Ils viennent vers moi en classe ou à la maison s'ils ne comprennent pas quelque chose. »

Les récits confirment que le travail d'équipe à l'extérieur de la classe, surtout chez les adolescents, est un moyen d'apprentissage courant en Haïti (Joint, 2006). Pour les participants, cette structure est appropriée pour créer des liens. Elle tente de pallier le manque de ressources éducatives, tout en répondant à certains besoins socioaffectifs. Par ce moyen, les élèves collaborent de manière constructive pour réaliser des activités qui les aident à se développer intellectuellement et à se soutenir mutuellement. Toutes choses qui alimentent le goût de l'effort et le plaisir de travailler pour réussir à l'école :

« Je vais chez mon ami pendant le congé du Carnaval pour lui demander si maître S n'avait pas donné un devoir quand j'étais absente. »

« J'ai travaillé pendant 2 heures avec ma grande sœur. [...] Elle m'a aidé à comprendre une notion de biologie. »

Cependant, des participants expriment des réserves envers ce mode d'organisation :

« Je travaille seule chez moi. Je ne travaille pas en groupe. Certains élèves viennent en groupe pour déranger les autres. »

Plusieurs discours concernent l'autonomie. Les participants s'organisent et se fixent des règles pour « s'accrocher » et mener avec succès leurs travaux scolaires :

« J'ai révisé tous mes cours d'aujourd'hui. Je m'organise pour ne pas accumuler les leçons. »

« Pour préparer mes examens, j'établis un horaire. Je prends trois jours pour préparer une matière et un autre jour j'étudie d'autres matières. »

Les propos permettent d'établir des rapprochements entre l'implication scolaire des participants et celle d'élèves évoluant ailleurs en contexte francophone. Par exemple, ayant sondé 13 000 jeunes Québécois de 12 à 16 ans, Archambault (2006) observe que l'absence de discipline serait prédictive du décrochage scolaire. Les participants parlent beaucoup de discipline. Plusieurs manifestent une attitude positive envers les règles de leur école :

« Je suis un élève respectueux. Je ne choque pas les préfets de discipline, les professeurs et mes amis. [...] Quand le préfet me donne un ordre, j'obéis. »

« Je remets mes devoirs à temps selon les délais. Je suis l'amie de tous les professeurs, car je suis sage et gentille envers eux. »

Des participants soulignent aussi l'autodiscipline. L'autonomie, le respect de l'autorité et l'effort sont des valeurs de la culture haïtienne prédisposant à la persévérance et à la réussite scolaires (Bourjolly *et al.*, 2010) : *« J'ai des liens avec tous les professeurs parce que je ne suis pas indiscipliné. Quand ils enseignent, j'essuie le tableau et je rédige toujours mes devoirs. »*

Nos résultats font écho à Bourjolly *et al.* (2010), car certains participants affirment que leur conduite contribue à leur bonne image auprès des enseignants, des pairs et du milieu. Cela renforce leur bien-être à l'école, leur plaisir d'y aller et leur estime d'eux-mêmes :

« J'ai rencontré plusieurs professeurs qui m'apprécient [...] qui parlent souvent de moi en classe et me donnent en exemple parce que je suis le premier de ma classe. »

« Mes camarades me voient comme un bon élève [...] qui les aide à travailler, qui aime travailler. [...] Car on ne couronne pas les paresseux. »

L'autodiscipline démontre que les participants maîtrisent les codes implicites du travail scolaire et du fonctionnement de l'école. En cela, nous sommes d'accord avec Coulon (2014) pour qui les élèves compétents savent décoder les règles implicites de l'école : *« Je suis une élève qui respecte les règles, les professeurs, les élèves. [...] Mes professeurs et mes amis me prennent comme un modèle pour d'autres élèves. »*

Le respect de la discipline signifie-t-il pour autant une soumission servile à l'autorité et aux règles scolaires? Non, car certains participants formulent une critique ou une remise en cause des pratiques en vigueur dans leur école :

« Il y a des professeurs qui acceptent la contestation et pas d'autres. [...] Montaigne dit qu'un enfant n'est pas un tonneau vide. Je demande aux professeurs de comprendre cela. »

« Je respecte toutes les consignes de discipline. Mais, quelquefois, je les brise. »

Par conséquent, nous pensons que la plupart des participants développent une conscience et un sérieux qui influencent positivement leur persévérance scolaire.

Capacité à apprendre

Une majorité des propos exprime la prise en charge par les participants du développement de leur capacité à apprendre. Ils disent privilégier la compréhension, l'écoute active, la recherche et la répétition dans leurs études :

« Je suis un élève qui fait des recherches [...] qui étudie, demande aux plus grands pour acquérir des conseils pour apprendre. »

« Lorsque je lis une leçon, je cherche à comprendre. [...] Avec ma tête, je fais exprimer les mots pour répéter et vérifier si j'ai compris. »

Ces propos rejoignent les études de Fredricks *et al.* (2004) et d'Archambault (2006) sur l'engagement scolaire. En effet, l'engagement scolaire exige que l'élève s'investisse à fond et persévère dans la tâche : *« Quand je rentre à la maison, je me repose. Après, je prends tout le temps pour réviser mes leçons. »*

Des participants soulignent que leur succès à l'école provient de l'implication dans leurs apprentissages. La persévérance scolaire, comme la réussite scolaire, n'est donc pas le fruit de la douance ou de la nature, mais d'abord le résultat d'un engagement soutenu : *« Un élève capable c'est un élève qui travaille souvent. Il remet ses devoirs à temps. [...] C'est aussi un élève normal, même s'il n'est pas capable dans toutes les matières. »*

Considérant ces énoncés, nous croyons comme Bouchard, Bourbeau, Berthelot et St-Amant (1993) que les élèves qui décrochent de l'école ne sont pas forcément dépourvus de capacités intellectuelles. Pour Archambault (2006), c'est surtout la dimension comportementale qui cause leur mal-être à l'école. Toutefois, plusieurs participants se considèrent « brillants » ou « capables ». Un élève confie : *« Plusieurs professeurs m'apprécient, car je suis intelligente. »*

On retrouve plusieurs avis sur la mémorisation. Pour les participants, c'est une stratégie d'apprentissage valorisée en Haïti (Bourjolly *et al.*, 2010) : *« En Haïti, plusieurs enseignants exigent qu'on leur redonne tout ce qu'ils ont enseigné. »* Les participants ont compris que cette stratégie fait partie des codes à maîtriser, qui doivent mobiliser leurs efforts : *« Si on cherche à comprendre ses leçons [...] on ne les connaît pas, car à l'examen on ne demande pas l'idée, mais la leçon. Il faut apprendre par cœur pour passer l'examen. »*

D'autres perçoivent l'enjeu de s'adapter aux enseignants et à leur façon d'évaluer : *« Pour mémoriser une leçon, je dois bien lire. [...] Après, j'étudie pour mémoriser. [...] Je dois être capable de définir le mot littérature même en sortant du sommeil. »*

Toutefois, des participants apportent des nuances. Les récits révèlent qu'ils font bien la différence entre apprendre par cœur et comprendre ce qui doit être mémorisé : *« Ma première méthode pour étudier les leçons, c'est de ne pas étudier pour étudier. Je sélectionne ce qui m'apparaît plus important. »* Une autre précise : *« Une personne qui a un avenir à préparer ne doit pas étudier uniquement pour les examens. »* D'autres déplorent la difficulté de « redonner mot à mot » les leçons lors des évaluations : *« J'ai dit à notre enseignant d'accepter que l'élève écrive ce qu'il a compris, pas de mémoriser. »*

L'autorégulation revient également dans les énoncés. Selon Fredricks *et al.* (2004), les bons élèves se fixent des objectifs clairs. Des participants disent qu'ils anticipent, révisent à temps, sélectionnent l'information quand ils étudient. Nous y voyons leurs capacités à diriger leur réflexion et leur compréhension :

« En classe, je note les idées importantes que les professeurs écrivent au tableau. [...] Ils reviennent souvent sur ces notions. [...] Il faut étudier cela. »

« Ce qui m'intéresse c'est de prendre connaissance d'une notion avant le professeur. »

Nous pensons qu'une majorité de participants s'investissent à l'école de manière stratégique, avec le souci de comprendre au-delà des exigences des professeurs : *« Je n'étudie pas pour avoir de bonnes notes. J'étudie pour la vie. »* Ces résultats rejoignent Bourjolly *et al.* (2010), qui invitent les acteurs du système éducatif haïtien à encourager l'aptitude à la recherche, la curiosité et la pensée critique.

En outre, les participants affirment travailler avec les autres : *« J'ai demandé l'aide à une camarade en chimie. Elle m'a bien expliqué et j'ai compris. »* La présence de la famille est aussi importante : *« En rentrant de l'école, ma mère m'a demandé ce que j'ai fait. Elle m'a encouragé. »* C'est dire que plusieurs acteurs jouent un rôle de soutien à la persévérance scolaire. Concernant l'entraide entre pairs, plusieurs énoncés révèlent que la coopération semble généralement l'emporter sur la compétition : *« J'étudie seule. Mais, j'étudie aussi avec mes amis. Je les aide et ils m'aident. »*

Estime de soi

Plusieurs énoncés correspondent au fait que l'estime de soi relève des représentations, d'une croyance ou d'un sentiment positif explicite ou implicite. L'élève reconnaît et affirme sa fierté, sa valeur et ses capacités personnelles et intellectuelles :

« Les enseignants m'apprécient pour mon intelligence, car je fais toujours bien mes devoirs et je participe en classe. »

« J'ai ressenti un sentiment de joie quand j'ai été invité à la fête des meilleurs élèves avec ma mère. »

Cette reconnaissance est individuelle, mais aussi sociale, car la persévérance et la réussite scolaires sont socialement valorisées en Haïti : « *Quand le directeur m'a remis le prix pendant la levée du drapeau, je me suis sentie fière pour moi et pour ma famille. [...] Parce que ma famille a beaucoup travaillé pour que j'arrive en 3^e.* »

Les participants ont une bonne image d'eux-mêmes comme élèves : « *Je suis une élève compétente.* » Ils reconnaissent que les autres leur renvoient une image positive : « *Mes camarades me reconnaissent supérieures à elles. Elles m'apprécient.* »

Leur fierté s'alimente de leurs performances personnelles, scolaires ou sociales, fruits de leurs efforts et de la reconnaissance qu'ils en tirent : « *Le responsable de la vie étudiante m'aime parce que je travaille bien. Je suis discipliné.* »

Ces données convergent avec celles de Martinot (2008), à savoir que l'estime de soi en elle-même, sans effort constant et régulier dans le travail, n'influence pas positivement la persévérance ni le niveau de performance : « *Je suis un élève brillant parce que je porte beaucoup d'attention aux cours.* » La persévérance soutient la motivation des participants à fréquenter l'école; elle contribue aussi à alimenter en eux le sentiment qu'ils sont des personnes « de valeur ».

Par ailleurs, les récits attestent que les participants croient en eux et au succès :

« *Je suis capable de grandes choses. [...] Je le sens en moi.* »

« *Lorsque j'étudie, je peux obtenir la première place. [...] Je sais que je peux.* »

Les témoignages manifestent une reconnaissance de soi des participants et leur ambition d'une vie meilleure. Nous rejoignons Martinot (2008, p. 284), pour qui les personnes à forte estime de soi « peuvent développer des aspirations plus élevées que celles à faible estime de soi ». Ce processus où les efforts sont soutenus par la persévérance et récompensés par le succès donne aux participants un espoir d'une meilleure reconnaissance sociale qui alimente leur estime d'eux-mêmes : « *Grâce à l'école, je vais devenir une personne respectée dans la société.* » Les récits montrent que la reconnaissance se nourrit des expériences de réussite qui incitent elles-mêmes à « s'accrocher » : « *Quand les professeurs m'apprécient cela me rend fier et m'encourage à faire plus d'efforts.* » Plusieurs commentaires concernent les encouragements, les félicitations et les récompenses provenant de l'école, des enseignants, des parents. Les participants affirment leur impact positif dans leur parcours scolaire et leur bien-être personnel :

« *Les professeurs savent que je suis intelligent. Ils m'apprécient pour ma capacité, ils me disent que c'est parfait.* »

« Les félicitations m'encouragent à travailler plus. Si quelqu'un a compris une chose, on doit le féliciter. »

Ces données appuient celles de l'étude de Martinot (2008) qui relève l'effet positif des rétroactions positives sur l'estime de soi des élèves. Cette auteure évoque notamment les pratiques d'enseignement qui influencent indirectement, dans notre cas, la persévérance scolaire. Comme elle, nous croyons que les encouragements contribuent à l'augmentation de l'estime de soi des participants. Ces éléments agissent comme des moteurs qui soutiennent l'élève dans les moments de doute et de découragement.

La fierté des participants est une forme de revanche sur une société qui opprime et humilie les pauvres: *« Les difficultés que mes parents affrontent me poussent à travailler plus dur pour leur faire plaisir et rester parmi les meilleurs. »* Cela rejoint, avec quelques nuances, Bergier et Francequin (2005), qui parlent de la revanche de multiredoublants et recalés français devenus surdiplômés, ou Henriot-Van Zanten et Anderson-Levitt (1992), qui mentionnent le sentiment de dette morale des enfants d'immigrés installés aux États-Unis et en Europe.

Enfin, soulignons que l'estime de soi exprimée par ces élèves persévérants témoigne des bénéfices de l'approche ethnographique pour eux. *« Je suis fière d'être l'une des meilleures élèves de ton choix. »* Un autre ajoute: *« Je suis parmi les élèves capables de ton journal. »*

CONCLUSION

L'étude présentée met en évidence la richesse des apports des récits d'expérience accordant une large place à la parole des élèves pour mieux cerner la complexité des processus qui conditionnent la persévérance et la réussite scolaires au quotidien. Les démarches de collecte et d'analyse des données sont certes exigeantes, et nécessitent un cadre de recherche s'étendant sur une période relativement longue de présence sur le terrain et de contact avec les participants. Cependant, de telles études adoptant une approche ethnographique contribuent à développer des connaissances indispensables à l'élaboration de mesures et de dispositifs permettant d'atténuer les risques d'échec et de décrochage et ancrés dans la réalité vécue par les élèves en interaction avec leur milieu.

Les résultats partiels décrits et discutés dans cet article identifient le sens des responsabilités, la capacité à apprendre et l'estime de soi comme des facteurs de la persévérance scolaire sur lesquels l'école et la communauté environnante peuvent agir, même lorsque les ressources sont limitées, comme ce fut le cas dans notre étude.

Cependant, pour que ces études donnant la parole aux élèves puissent être exploitées judicieusement, la prise en compte des particularités de chaque contexte est

essentielle tout comme la mobilisation de tous les acteurs. Des recherches-actions menées à plus petite échelle sont par conséquent nécessaires pour concevoir et évaluer des interventions pertinentes, et susceptibles d'avoir des effets à long terme.

Références bibliographiques

- ABRAHAM, J. (2018). *L'établissement d'un lien entre ségrégation scolaire et rapports sociaux d'inégalité* (Thèse de doctorat). Institut des sciences, des technologies et des études avancées d'Haïti (ISTEAH), Port-au-Prince.
- 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, Montréal. Repéré à <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.473.9924&rep=rep1&type=pdf>
- BANDURA, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs (N.J.) : Prentice Hall.
- BANDURA, A. (2003). *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- BERGIER, B. et FRANCEQUIN, G. (2005). *La revanche scolaire. Des élèves multiredoublants, relégués, devenus surdiplômés*. Ramonville Saint-Agne : Erès.
- BERNARD, P.-Y. et VENART, A. (dir.) (2013). Décrochages, raccrochages. *Administration et Éducation*, 1, 5-131. Repéré à <http://www.ozp.fr/spip.php?article13503>
- BLAIS, M. et MARTINEAU, S. (2006). L'analyse inductive générale. Description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches Qualitatives*, 26(2), 1-18. Repéré à <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- BOTONDO, J. (2016). *La réussite scolaire d'élèves haïtiens performants au secondaire en classe de 3^e secondaire provenant de milieu socioéconomique défavorisé: une étude ethnométhodologique* (Thèse de doctorat). Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- BOUCHARD, P., BOURBEAU, L., BERTHELOT, J. et ST-AMANT, C. (1993). Les pratiques de raccrochage scolaire. *Bulletin du CRIRES* (Québec), 3, 1-8. Repéré à <http://www.ulaval.ca/cpires/pdf/CRIRES3.pdf>

- BOURJOLLY, J.-M., FÉTHIÈRE, J. et TOUSSAINT, P. (2010). Système éducatif haïtien. In S. Pierre (dir.), *Construction d'une Haïti nouvelle. Vision et contribution du GRAHN* (p. 303-336). Montréal : Presses internationales Polytechnique.
- BRUNO, F, FÉLIX, C. et SAUJEAT, F. (2017). L'évolution des approches du décrochage scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 43(1), 246-271. Repéré à <https://www-cairn.info.ezproxy.usherbrooke.ca/revue-carrefours-de-l-education-2017-1-page246.htm>
- CALIXTE, J. (2008). *Milieu familial et réussite scolaire. Du rôle des interactions parents adolescents axées sur l'école dans la réussite scolaire de l'adolescent haïtien vivant en milieu défavorisé* (Mémoire de licence). Université d'État d'Haïti, Port-au-Prince. Repéré à https://www.memoireonline.com/02/09/1981/m_Milieu-familial-et-reussite-scolaire0.html
- CARMANT, L. (1979). *Quelques causes de l'échec scolaire au secondaire public et privé à Port-au-Prince* (Thèse de doctorat). Université de Montréal, Montréal.
- CHAUVEAU, G. (2005). Échec scolaire. Dans P. Champy et C. Étévé (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (3^e éd., p. 302-305). Paris : Retz.
- Conseil supérieur de l'éducation (2008). *Au collégial. L'engagement de l'étudiant dans son projet de formation. Une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège*. Avis à la Ministre de l'éducation, du loisir et du sport. Québec : Gouvernement du Québec.
- COULON, A. (2014). *L'ethnométhodologie* (5^e éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- DAY, L., MOZURAITYTE, N., REDGRAVE, K. et McCOSHAN, A. (2013). *Preventing early leaving in Europe Lessons learned from second chance education*. Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- FIELDING, M. (2001). Beyond the rhetoric of student voice: New departures or new constraints in the transformation of 21st century schooling? Dans *Forum for promoting 3-19 comprehensive education*, 43(2), 100-110. Repéré à <https://ncledu2002.files.wordpress.com/2016/09/beyond-the-rhetoric-of-student-voice-fielding.pdf>
- FINN, J.D. (1989). Withdrawing From School. *Review of Educational Research*, 59, 117- 142.
- FOLEY, M. (2005). *Les croyances vaudou influencent-elles la réussite et/ou l'échec scolaire en Haïti?* (Mémoire de maîtrise). Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

- FORDHAM, P. (1994). *L'éducation pour tous: une vision élargie. Monographie II. Unesco. Conférence mondiale sur l'éducation pour tous. Jomtien, Thaïlande.* Paris: Éditions de l'Unesco.
- FORTIN, L. et Picard, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage: facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), 359-374.
- FREDRICKS, J.A., BLUMENFELD, P.C. et PARIS, A.H. (2004) School Engagement: Potentiel of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- GALAND, B. (2008). Motivation. Dans A. Van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 485-489). Paris: Presses universitaires de France.
- GARFINKEL, H. (2007). *Recherches en ethnométhodologie*. Paris: Presses universitaires de France.
- GLASMAN, D. (2005). Décrochage scolaire. Dans P. Champy et C. Étévé (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (3^e éd., p. 247-248). Paris: Retz.
- GIMENO, J. B. (1984). *L'Échec scolaire dans l'enseignement primaire: moyens de le combattre; étude comparée internationale*. Genève: Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. Repéré à <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000062883>
- Gouvernement du Québec (2005). *Et si la participation faisait la différence... Les activités parascolaires des élèves du secondaire et la réussite éducative. Rapport d'enquête*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement de la République d'Haïti (2005). Éducation et pauvreté en Haïti. Port-au-Prince: Ministère de la planification et de la coopération externe/ Programme des Nations Unies pour le Développement. Repéré à <http://www.ijdh.org/wpcontent/uploads/2005/12/MPCE-Education-et-Pauvrete-en-Haiti-2005.pdf>
- Gouvernement de la République d'Haïti (2007). *La stratégie nationale d'action pour l'éducation pour tous*. Port-au-Prince: Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle.
- Gouvernement de la République d'Haïti (2012). *Vers la Refondation du Système Éducatif Haïtien. Plan Opérationnel 2010-2015. Des recommandations du Groupe de Travail sur l'Éducation et la Formation*. Port-au-Prince: Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle, Février. Repéré à http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/haiti_plan_operationnel_2010-2015.pdf

- Gouvernement de la République d'Haïti (2017). *Examens du bac 2017: Publication des résultats pour les dix départements*. Repéré à <http://menfp.gouv.ht/comm/Publication-des-result-10-dept.html>
- HENRIOT-VAN ZANTEN, A. et ANDERSON-LEVITT, K. (1992). L'Anthropologie de l'éducation aux États-Unis: méthodes, théories et applications d'une discipline en évolution. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 101, 79-104.
- Institut Haïtien de Statistique et d'Informatique (2005a). *Enquête sur les conditions de vie en Haïti, 2*. Port-au-Prince: Ministère de l'Économie et des Finances.
- Institut Haïtien de Statistique et d'Informatique (2005b). *4^e recensement général de la population et de l'habitat. Résultats définitifs. Département du Nord-Ouest. Bureau de recensement*. Port-au-Prince: Ministère de l'Économie et des Finances.
- JOINT, L.A. (2006). *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti: le cas des écoles catholiques*. Paris: L'Harmattan.
- LAPOINTE, C. et SIROIS, P. (2011). *Regards critiques sur les discours politiques et scientifiques à l'égard de la réussite scolaire. Liminaire. Éducation et francophonie*, XXXIX(1), printemps, 1-6. Repéré à https://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-39-1-00_liminaire.pdf
- LEGENDRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal: Guérin.
- LEHR, C.-A., HANSEN, A., SINCLAIR, M.-F. et CHRISTENSON, S.-L. (2003). Moving beyond dropout toward school completion ; an integrative review of Data-based interventions. *School Psychology Review*, 32(3), 342-364.
- MARCOTTE, J., LACHANCE, M.H. et LÉVESQUE, G. (2011). Pleins feux sur la persévérance et le raccrochage. *Revue Canadienne de l'éducation*, 34(4), 135-157. Repéré à <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/viewFile/1092/1133>
- MARTINOT, D. (2008). L'estime de soi. Dans A. Van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 284-288). Paris: Presses universitaires de France/Quadrige.
- MOULIN, S., DORAY, P., PRÉVOST, J.-G., et DELAVICTOIRE, Q. (2014). La propagation internationale d'une représentation. Le cas du décrochage scolaire. *Histoire et Mesure*, XXIX(1), 139-166. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-histoire-et-mesure-2014-1-page-139.htm>
- NEWMANN, F., WEHLAGE, G.G. et LAMBORN, S.D. (1992). The Significance and sources of student engagement. In F. Newmann (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools* (p. 11-39). New York: Teachers College Press. Repéré à <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED371047.pdf>

- OCDE (2014). Réussite: les élèves sont-ils motivés? *Pisa à la loupe*, 37, 3 mars, 1-4. Repéré à [https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa-in-focus-n37\(fra\) final.pdf](https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa-in-focus-n37(fra) final.pdf)
- OGBU, J.U. (2003). *Black American Students in an Affluent Suburb: A study of academic disengagement*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- PAILLÉ, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 141-181. Repéré à <http://www.erudit.org/revue/crs/1994/v/n23/1002253ar.pdf>
- SAINT-GERMAIN, M. (1997). Problématique linguistique en Haïti et réforme éducative: quelques constats. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(3), 611-642.
- UNESCO (2007). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008. L'éducation pour tous en 2015. Un objectif accessible?* Paris: Éditions UNESCO. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/>
- VIAU, R. (2009) *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent: Éditions du Renouveau pédagogique Inc.
- WILLMS, J.D. (2003). *Student engagement at school. A sense of belonging and participation results from PISA 2000*. Paris: OECD Publications Service. Repéré à <http://www.oecd.org/dataoecd/42/35/33689437.pdf>