

PERCEPTIONS DE COMPETENCE ET RISQUE DE DECROCHAGE : UNE
ETUDE AUPRES DES ETUDIANTS DE L'UNIVERSITE DE LOME AU TOGO

BAWA Ibn Habib

Enseignant-Chercheur, Université de Lomé (Togo)

Email. : ihbawa@yahoo.com

Submitted: 2024-03-10

valued: 2024-05-20

validated: 2024-07-30

Résumé

Dans le contexte universitaire d'un système Licence-Master-Doctorat (LMD) très contraignant, les étudiants de l'Université de Lomé sont très nombreux à abandonner leurs études en plein parcours. Cette étude vise à comprendre le soubassement du phénomène chez les étudiants à risque surtout sous l'angle d'un facteur psychologique : les perceptions de compétence. Pour atteindre cet objectif, nous avons mobilisé 681 étudiants consentants et volontaires inscrits pour le compte de l'année académique 2015-2016. Les perceptions de compétence sont évaluées au moyen de l'échelle des *Perceptions de Compétence dans les Domaines de Vie* de Losier et al. (1993) et le risque de décrochage est évalué à partir du questionnaire de *Dépistage du Risque de Décrochage* de Potvin et al. (2007). Les qualités métrologiques de tous ces instruments ont été vérifiées. Les données recueillies au terme de l'enquête ont été traitées par le biais de la corrélation de Pearson, les tests khi-deux et de Student. A terme, il ressort que le risque de décrochage est fonction des perceptions de compétence, c'est-à-dire que moins l'étudiant se perçoit compétent, plus il est exposé au décrochage. La perception de compétence scolaire est la plus déterminante.

Mots clés: Perceptions de compétence ; risque de décrochage scolaire, étudiants.

PERCEPTIONS OF COMPETENCE AND THE RISK OF DROPPING OUT: A
RESEARCH CLOSE TO STUDENTS OF LOME UNIVERSITY

Abstract

In the university context of a very restrictive Bachelor-Master-Doctorate (LMD) system, students at the University of Lomé are very numerous to drop their studies in full course. This study aims to understand the underpinning of the phenomenon in students at risk, especially from a psychological perspective: perceptions of competence. To achieve this goal, we mobilized 681 willing and volunteer students enrolled on behalf of the academic year 2015-2016. Perceptions of competence are assessed using the Perceptions of Competence Scale in the Life Domains of Losier et al. (1993), and the risk of dropping out is assessed using the Potency Detection Risk Screening questionnaire from Potvin et al. (2007). The metrological qualities of all these instruments have been verified. The data collected at the end of the survey were processed through the Pearson correlation, Student Chi-square and Student t tests. Ultimately, the risk of dropping out is a function of perceptions of competence, ie the less perceived competence of the student, the greater the risk of dropping out. The perception of academic competence is the most important.

169

des cantines scolaires dans les écoles des régions des Savanes et de la Centrale en titre de projet pilote, le recrutement régulier des enseignants, la formation des enseignants dans les écoles normales... Malgré tous ces efforts, le système éducatif togolais reste gangréné par le décrochage scolaire. Probablement, c'est parce que les vraies causes restent encore à identifier. Cela ne pourra se faire qu'à travers des recherches bien nourries.

Les travaux dans le monde occidental nous fournissent à suffisance les causes du décrochage scolaire. Au plan familial, plusieurs études montrent que les élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés sont les plus susceptibles de décrocher (Davies, 1994; Deslandes & Royer, 1994 ; Fortin et al., 2004 ; Janosz et al., 2000; Rumberger, 1995). Ainsi, les parents dont la condition socio-économique est précaire sont plus susceptibles d'avoir une faible scolarité qui peut aussi influencer négativement la scolarité de leurs progénitures.

De plus, certains auteurs tels que Kherroubi, Chanteau et Larguèze (2004) avancent l'idée du manque de savoirs et de compétences de parents peu scolarisés pour offrir du soutien scolaire à leur enfant. Ainsi, des parents peu scolarisés peuvent être moins aptes à accompagner et à aider leurs enfants sur le plan académique (devoirs et leçons), et ce, d'autant plus que l'enfant progresse dans son cheminement scolaire ou qu'il rencontre des obstacles. Par ailleurs, ces parents sont parfois moins exigeants sur le plan scolaire (Cloutier, 1996). La structure familiale aurait également un impact d'après Davies (1994) qui trouve que les enfants provenant de familles monoparentales ou recomposées seraient plus susceptibles de décrocher que ceux provenant de familles biparentales. La qualité de l'atmosphère familiale et des relations entre les membres de la famille sont aussi associées au phénomène du décrochage. De faibles niveaux de cohésion et de soutien entre les membres de la famille, de même qu'un manque de supervision parentale à l'égard des activités de l'enfant sont des composantes du risque ou de l'expérience du décrochage. Les élèves à risque perçoivent un faible soutien des membres de leur famille et rencontrent des difficultés de communication avec leurs parents. Contrairement aux pratiques dites démocratiques, celles qui sont reconnues comme permissives sont liées au risque de décrochage. Les parents qui adoptent ce type de pratique, ont peu d'exigences en termes de prise de responsabilités et misent peu sur l'apprentissage, le respect des règles (Giguère, 2000).

Les enfants de ce type de parents sont en quelque sorte habitués à régir eux-mêmes leurs activités. Cette situation a pour conséquence le fait que ces enfants sont moins populaires, car ils sont peu soucieux des besoins des autres (Deslandes, 2007, Garnier et al, 1997). Garnier et al. (op. cit.) soulignent l'importance de considérer les facteurs familiaux en bas âge des enfants pour prédire la probabilité d'un

décrochage scolaire futur dans la mesure où le contexte familial jouerait un rôle crucial dans le développement de l'enfant (Lessard et al., 2007) et fournirait une base importante lors de l'entrée à l'école primaire (Carlson et al., 2000). L'influence des valeurs parentales sur le cheminement scolaire des enfants plus spécifiquement l'adhésion des parents à des valeurs non conventionnelles comme consommer de la drogue serait également considérée comme un facteur de risque (Garnier et al. op.cit.).

Sur le plan scolaire, Blaya (2010) et Blaya et Fortin (2011) trouvent que ce sont plutôt les facteurs scolaires qui sont les plus prépondérants dans la genèse du décrochage scolaire. Ils citent plus particulièrement le climat scolaire dans son ensemble (Janosz, 2000), le manque de clarté des règles, la perception et la capacité d'innovation chez les enseignants, le soutien des enseignants envers les apprenants dans leur engagement scolaire. Hugon (2010), pour sa part, estime qu'il ne faut pas négliger le facteur gestion des temps morts pendant la classe car une bonne gestion du temps (qui évite les temps morts) incite davantage les élèves à s'engager dans les tâches demandées et diminue de fait le risque de décrochage. Dès lors, au collège, lorsque les élèves doivent s'ajuster à une forme scolaire profondément différente de la forme élémentaire, le sentiment d'appartenance scolaire est essentiel pour que les élèves s'investissent dans leur scolarité. Or, ce sentiment diminue fortement lorsqu'il y a plusieurs enseignants référents : au collège, la multiplicité des adultes référents et la focalisation sur les résultats scolaires tendent à distendre les relations avec les élèves (Hugon, op. cit.).

Déjà en 1992, Bertrand et Valois concluent que le décrochage scolaire est inscrit dans le paradigme éducatif des sociétés industrielles, influencé par deux écoles de pensée : le paradigme rationnel, centré sur la transmission des connaissances et des valeurs dominantes et le paradigme technologique, préoccupé par l'efficacité de la communication. Dans ces façons de voir le monde, certaines matières scolaires priment au détriment des autres, soit les mathématiques et les sciences. L'étudiant, à l'instar du travailleur, est orienté vers la logique et la rationalité ; les expériences affectives, abstraites ou créatives sont jugées superficielles. Ainsi, l'expérience scolaire est préprogrammée afin de transmettre des savoirs et des valeurs préalablement déterminés. Dans ces conditions, « l'élève doit se soumettre à un processus identique pour tous, centré sur les habiletés cognitives et qui commande la maîtrise des émotions, de l'imagination, de la sensibilité » (Janosz et Le Blanc, 1996 : 76). Il est obligé de suivre des règles dictées par l'enseignant, ce dernier étant l'acteur central transmettant les théories de ces paradigmes. C'est aussi lui qui évalue le rendement de l'élève selon son degré de maîtrise du savoir enseigné, mais aussi en regard de la conformité de son comportement en fonction des normes dominantes du système scolaire. Ceux qui ne pourront pas s'adapter à un tel système seront qualifiés de

déviant et étiqueté comme tel, avec comme conséquence l'exclusion sociale et, par extension, le désengagement scolaire, voire l'abandon (Fédération Autonome de l'Enseignement, 2012).

Parmi les facteurs personnels qui ont été documentés comme contribuant à augmenter le risque de décrochage scolaire, nous relevons : de faibles habiletés sociales (Cossette et al. 2004; Fortin et al. 2005; Janosz et al. 1996; Rumberger, 1995). En lien avec habiletés sociales, les travaux de Janosz (2000) et Battin-Pearson et al. (2000) aboutissent aux résultats qui indiquent que les futurs décrocheurs ont une plus forte propension à s'associer avec des pairs décrocheurs ou potentiellement décrocheurs, avec une aspiration scolaire peu élevée. Ces mêmes futurs décrocheurs désignent l'affiliation aux pairs déviants, comme étant un des facteurs de risque personnels liés au décrochage scolaire.

Entre autres facteurs personnels, Bouffard et al. (2006) mentionnent le sentiment d'incompétence. En effet, selon eux, certains élèves développent un sentiment d'incompétence qui a des effets dévastateurs sur leurs apprentissages, à différents niveaux du cursus scolaire. Celui-ci engendre une posture de repli, visant à protéger son estime de soi et à réduire la valeur accordée au domaine scolaire. Chez les élèves « en échec », ce sentiment d'incompétence est une conséquence de leurs difficultés. L'enfant au départ survalorise l'école à l'instar des adultes. A partir de ce moment, il lui devient difficile de régler son problème d'apprentissage en dévalorisant l'école, histoire de ne pas transgresser la loi des adultes. En contrepartie, il se dévalorise. Or, un manque d'estime de soi engendre une moindre motivation intrinsèque, qui s'accompagne d'une diminution de l'engagement scolaire et le plus souvent le rendement est médiocre, ce qui renforce le sujet dans sa croyance d'être un incompetent. Conforté alors dans son sentiment d'incompétence, l'élève boucle sur ce processus qui engendrera, au mieux, de la passivité (Toczec, 2006). La Fédération Autonome de l'Enseignement, 2012) rapporte les travaux de Fortin et al. (2004) pour qui les comportements des élèves à risque sont les suivants : comportement antisocial, trouble du comportement, défi de l'autorité, difficulté dans la résolution de problème, consommation de drogue et haut taux d'absentéisme. Ces comportements auraient toutefois tendance à s'atténuer après l'abandon des études, ceux-ci pouvant être reliés au stress et aux frustrations vécus à l'école. Les habitudes de vie des jeunes ont aussi une incidence sur le décrochage.

Les résultats des études longitudinales de Janosz (2000) évoquent les comportements tels que le tabagisme, la toxicomanie, présenter des conduites délinquantes, avoir des relations amoureuses et avoir un enfant comme des facteurs de risque puissants. De plus, les jeunes qui ne perçoivent pas l'importance de l'école dans leur projet d'avenir sont moins assidus dans leurs tâches scolaires et utilisent des

méthodes d'apprentissage moins efficaces. Ils accumulent ainsi les difficultés académiques et les retards scolaires, lesquels sont des indicateurs de décrochage scolaire. En effet, la majorité des décrocheurs ont des notes faibles ou ont accumulé du retard dans leur cheminement (Battin-Pearson et al., 2000; Rumberger, 1987). Ces obstacles académiques jouent sur la confiance en soi et la motivation des jeunes, les amenant à se détacher peu à peu de l'école (Kronick et Hargis, 1998). Bref, la littérature occidentale sur la question foisonne tellement que nous convions le lecteur à consulter au besoin les auteurs suivants : Richardson et al. (1986) ; Wehlage et Rutter (1986) ; Quiroga et al. (2006) et Royer et al. (2000), et autres.

En Afrique francophone et sur la base des études menées sur le phénomène du décrochage, Diaoune (2016) identifie cinq causes pouvant être déterminantes dans ce fléau que constituent l'échec et le décrochage scolaire, et qui contrarient sérieusement les progrès réels de l'éducation dans cette région du monde. Ce sont : l'extrême pauvreté et la pauvreté qui touchent 40 à 50 % de la population des pays. Dans un tel contexte, le coût élevé des dépenses d'éducation à la charge des familles constitue à la fois, un frein à la scolarisation et un puissant facteur d'échec et de décrochage scolaires ; les programmes scolaires peu articulés et adaptés aux réalités économiques, sociales, culturelles, nationales et locales que les produits de l'École ont vocation à transformer. En effet, il y a souvent une rupture entre, d'un côté, l'acquisition des savoirs, et de l'autre côté, des savoir-faire et savoir-être. Ceci a pour conséquences l'inadaptation, l'acculturation (aliénation culturelle) et un chômage élevé des jeunes instruits, des diplômés en particulier. Ceci rend donc l'école peu attractive et affaiblit sa capacité de rétention des enfants et des jeunes issus des couches populaires analphabètes et pauvres.

Depuis les politiques d'ajustement structurel des années 1980 et 1990, il y a eu le recrutement d'enseignants à faible niveau académique avec sans ou peu de formation professionnelle. Ces enseignants sont finalement peu motivés à cause de la baisse sensible des traitements salariaux et la dégradation de leurs statuts professionnel et social. Il en résulte sur le plan pédagogique, un faible niveau d'acquisition des enseignements-apprentissages par le plus grand nombre des élèves, d'où la démotivation des parents et de leurs enfants, les échecs et la déscolarisation... ; le financement insuffisant et/ou la gestion peu efficiente et efficace des ressources publiques allouées à l'éducation. Il en résulte des insuffisances de l'offre éducative en termes d'infrastructures, d'équipements et de ressources humaines qualifiées, d'où des conditions poussives d'éducation et de formation. Des conditions d'enseignement-apprentissage qui concourent à favoriser l'échec et parfois le décrochage et enfin la récurrence de longues grèves d'enseignants, l'environnement d'analphabétisme

dominant, la mise au travail de milliers d'enfants, de même que les conflits et les guerres défavorisent la rétention de certains jeunes à l'école.

Le Togo n'échappe pas à ces facteurs quasi sociologiques identifiés par Diaoune (2016). Sur le plan personnel ou psychologique, les travaux qui sont à notre suffrage sont ceux d'Azoti (2011) et Tchable et Bawa (2015). En effet, Azoti (op.cit.) aborde le phénomène sous l'angle de la motivation à la réussite. Ainsi, elle parvient à montrer que les apprenants du secondaire qui ont une motivation à la réussite faible sont ceux qui risquent davantage de décrocher. Quant à Tchable et Bawa (2015), ils accusent plutôt l'estime de soi d'en être responsable. C'est ainsi qu'ils concluent que les étudiants à estime de soi faible décrochent plus. Comme l'on pourrait le remarquer, le constat d'une carence des travaux est criard surtout au niveau universitaire où depuis un certain temps le système LMD (Licence, Master, Doctorat), dans ses exigences, pousse bon nombre d'étudiants à quitter l'Université sans même avoir le premier diplôme qui est la Licence (Tchable et Bawa, op. cit.). Nous cherchons à comprendre le risque de décrochage à l'Université cette fois-ci avec la perception de compétences comme variable causale.

En effet, la perception de compétence est une composante de la motivation d'après Archambault et Chouinard (2003) tout comme les attributions causales, le sentiment d'auto efficacité, les orientations de l'apprentissage, les intérêts. Pour d'autres chercheurs, le concept de perception des compétences découle de l'estime de soi par le fait qu'il constitue un des six domaines appartenant au concept d'estime et qu'il concerne particulièrement l'aspect cognitif, aussi appelé domaine scolaire (D'Amours, 2009). Tout compte fait, avec Bouffard, Vezeau et Simard (2006 : 396), la perception de compétences correspond à « une évaluation subjective par une personne de ses habiletés dans un domaine particulier d'activités et reflètent aussi sa croyance ou sa conviction d'avoir les ressources nécessaires pour la mener à bien ». D'après D'Amours (op. cit.), la perception de ses compétences, plus précisément de son auto-efficacité, constitue une notion centrale de la théorie de l'auto-efficacité de Bandura (1986, 2003) qui reste notre modèle théorique de base d'interprétation de nos résultats. Il est clairement démontré que la perception de compétences ou le sentiment d'auto-efficacité influe positivement sur la performance (Bawa, 2017 ; Leclerc, Larivée, Archambault, et Janosz, 2010) de deux manières. Il a un rôle direct : il permet aux personnes de mobiliser et organiser leurs compétences. Dans son rôle indirect, il influence le choix des objectifs et des actions.

C'est ce que montrent les résultats de la méta-analyse effectuée par Sadri et Robertson (1993). S'il est indéniablement démontré que la perception de compétence influe sur les performances scolaires (Gbatu, 2012 ; Montague et Applegate, 2001; Phillips, 1987), qu'en est-il de son effet sur le risque de décrochage ? C'est justement à

cette question que la présente étude tente de répondre en postulant de l'existence de lien entre la perception de compétence et le risque de décrochage chez les étudiants de l'Université de Lomé enclins aux stress et découragement liés au nouveau système de travail le LMD (Licence-Master-Doctorat). Plus spécifiquement, lorsque les perceptions de compétence augmentent chez les étudiants de l'Université de Lomé, le risque qu'ils décrochent diminue.

1- Méthodologie

1.1- Cadre de l'étude

L'Université de Lomé constitue notre cadre d'étude. Elle compte quatorze établissements dont trois instituts, cinq écoles et cinq facultés avec un effectif d'étudiants estimé à plus de cinquante mille.

1.2- Echantillon

Au total, 681 étudiants volontaires et consentants de différentes écoles et facultés ont été mobilisés à la phase de collecte des données sur le campus de l'Université de Lomé. Ils présentent les caractéristiques suivantes :

Tableau 1 : Caractéristiques des sujets de l'échantillon selon leur sexe

Sexe	Effectifs	Pourcentages
Masculin	426	62,6
féminin	247	36,3
Système manquant	8	1,1
Total	681	100

Source : Données de l'enquête

A travers de ce tableau, nous observons que les filles sont moins représentées (36,3%) dans notre échantillon d'étude ; les garçons font presque les deux tiers (62,6%)

Tableau 2 : Caractéristiques des sujets de l'échantillon selon l'âge d'entrée à l'Université

Tranches d'âge	Effectifs	%
moins de 18ans	100	14,7
de 18 à 20 ans	339	49,8
plus de 20 ans	226	33,2
Système manquant	16	2,3
Total	681	100

Source : Données de l'enquête

L'analyse de ce tableau indique que les étudiants qui sont entrés à l'Université entre 18 et 20 ans sont majoritaires soit un effectif de 339. C'est justement la tranche d'âge normale requise pour le début des études universitaires. Les moins nombreux sont les moins de 18 ans. Ils ne représentent que 14,7% des enquêtés. Les plus âgés ne sont pas des moindres avec 33,2% de l'effectif.

1.1- Instruments

- *Les perceptions de compétence*

Elles ont été évaluées à l'aide de l'*Echelle de Perceptions de Compétences dans les Domaines de Vie* (EPCDV) de Losier et al. (1993). Il s'agit d'une échelle de 16 items. Ces items sont des énoncés reflétant un sentiment de compétence (en contexte naturel) dans un secteur donné.

Par exemple :

- l'item 2 : « dans l'ensemble, je crois être un (e) bon(ne) étudiant(e) » ; est un énoncé qui permet d'évaluer la Perception de Compétence de l'étudiant(e) dans le domaine éducatif. (P.C.E). de même
- l'item 11 : « dans mes loisirs, je réussis presque toujours à atteindre les objectifs que je me fixe » mesure la Perception de Compétence dans le domaine des loisirs (P.C.L).

Les réponses aux items se répartissent sur une échelle de type Likert à 7 points, allant du point 1 (pas du tout d'accord) au point 7 (très fortement en accord). Les items sont regroupés en sous-échelles comme suit :

- perception de compétences générales (PCG) : 1-5-9-1.
- perception de compétences scolaires (PCS): 2-6-10-14.
- perception de compétences dans les relations interpersonnelles (PCI): 3-7-11-15.
- perception de compétence dans les loisirs (PCL) : 4-8-12-16.

On a pour score minimal 16 et pour score maximal au niveau du score global 112, le score au niveau des domaines variera entre 4 et 28. La moyenne de la distribution 56

- *Le risque de décrochage scolaire*

Il a été évalué à l'aide du Questionnaire de Dépistage d'élèves à Risque de Décrochage Scolaire de Potvin, Doré-côté, Fortin, Royer, Marcotte et Leclerc (2007). Il s'agit d'un questionnaire qui a pour objectif d'évaluer le risque de décrochage scolaire chez les élèves du secondaire. Il comprend 33 questions. La compilation des réponses au questionnaire permet d'évaluer le niveau de risque de décrochage. Il est divisé en cinq sous-échelles (Engagement parental, Attitudes envers l'école, Perception de son niveau de réussite scolaire, Supervision parentale, Aspirations scolaires) qui mettent

l'accent sur certains aspects intimement reliés au décrochage scolaire. On peut ainsi cerner les dimensions pour lesquelles l'élève présente un plus grand risque de décrochage. Pour sa passation et cotation, les auteurs recommandent d'employer le questionnaire après le premier trimestre de l'année scolaire, soit vers la fin octobre, période se situant en général au premier trimestre. Il peut toutefois être administré à d'autres périodes de l'année. Il produit six scores : le score à l'échelle totale basée sur les 33 items, et les scores aux cinq sous échelles composées de quatre à dix items. Les items sont codifiés de façon à ce que les résultats les plus élevés correspondent à un niveau plus élevé de risque de décrochage.

Les résultats obtenus pour l'échelle totale et pour chacune des sous-échelles indiquent l'intensité du risque de décrochage. Afin de ne pas avoir à effectuer des calculs complexes, une grille à remplir a été préparée. Ainsi, à partir des choix de réponses du questionnaire, il suffira de remplir cette grille et de procéder à quelques additions pour obtenir les scores aux sous-échelles et à l'échelle totale, de même que le niveau de risque de décrochage associé à chacun. L'élève est considéré à risque de décrochage s'il est à risque dans l'une des cinq sous-échelles. L'intensité du risque de décrochage provient alors du score de l'échelle totale; l'élève doit avoir un score de 115 ou plus pour avoir une intensité faible, modéré ou sévère.

Pour toutes les sous-échelles et l'échelle totale, plus le score obtenu est élevé, plus le risque de décrochage scolaire augmente. Inversement, plus le score est faible, plus le risque de décrochage scolaire est faible. Les scores aux sous-échelles et à l'échelle totale peuvent être interprétés en scores bruts ou en niveaux de risque (faible, modéré ou sévère).

1.3- Pré-enquête

Ce fut une phase cruciale de notre recherche. Elle a consisté à choisir 320 sujets de notre population d'enquête pour adapter notre instrument relatif aux perceptions de compétences, adaptation très nécessaire parce qu'étant donné que les perceptions de compétence demeurent subjectives, elles « *peuvent différer grandement de la réalité, de sorte que tant de biais positifs que des biais négatifs sont observés* » (Vaillancourt et Bouffard, 2009, cité par Bolduc, 2011 : 9). Ce faisant, nous avons dû retoucher certains items dans leur formulation. En le faisant, nous étions obligés de vérifier les qualités métrologiques de chaque instrument. Les résultats sont consignés dans la section 2- Résultats. La pré-enquête a duré au total trois semaines.

Nous rappelons que le Questionnaire de Dépistage d'élèves à Risque de Décrochage Scolaire de Potvin et al. (2007) a été déjà adapté par Tchable et Bawa (2015).

1.4- L'enquête proprement dite

Elle a duré 3 mois et a concerné un échantillon de 681 étudiants tout venants inscrits en licence pour le compte de l'année universitaire 2015-2016 dans les écoles, instituts et centres de formation de l'Université de Lomé.

1.2- Méthodes d'analyse des données

Les différentes données recueillies ont été analysées à l'aide des méthodes statistiques suivantes :

- la courbe de Gauss pour la sensibilité;
- α de Cronbach pour la fiabilité;
- les analyses factorielles et les matrices de corrélation pour la validité des instruments de mesure;
- et enfin le coefficient r de Pearson pour vérifier la liaison entre les variables considérées.

2- Résultats

2.1- Résultats de la pré-enquête

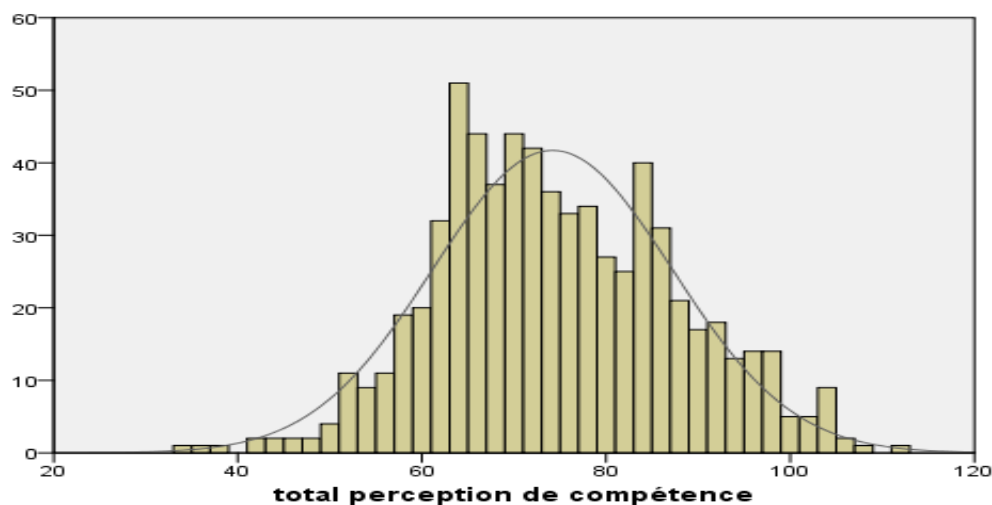
2.1.1- Validation de l'EPCDV

La fidélité

La fidélité a été vérifiée à travers la consistance interne. Le degré de la consistance interne de l'EPCDV est mesuré à l'aide de l' α de Cronbach. L'alpha calculé pour l'échelle totale de l'EPCDV est de 0,61. Cela indique que notre échelle est fidèle malgré les modifications apportées.

La Sensibilité

La courbe de Gauss ci-dessous laisse voir une discrimination normale des scores des individus de notre échantillon. Pour s'assurer que cette distribution est normale nous avons effectué les calculs. La moyenne des scores est 74,17 avec un écart-type de 13,024, l'asymétrie est de 0,151 et l'aplatissement est de - 0,191 qui sont très proches de 0 (zéro) confirment que le questionnaire de dépistage des étudiants à risque de décrochage est sensible.



Source : Données de l'enquête

Figure 1 : Courbe normale réduite de gauss de l'EPCDV

La validité

Tableau 3: l'analyse en composante principale de l'EPCDV

Items	Composante			
	1	2	3	4
Q1	-,441	,452	,070	,179
Q2	-,291	,547	,071	-,042
Q3	-,339	,039	,706	,081
Q4	,465	,305	,316	-,242
Q5	-,175	,494	,118	,183
Q6	,424	,248	,391	,397
Q7	,455	,436	-,253	,026
Q8	,504	,452	,209	-,346
Q9	-,461	,558	-,191	,045
Q10	-,533	,442	-,130	-,173
Q11	,455	,359	-,483	,028
Q12	,504	,318	,252	-,473
Q13	-,405	,467	,020	-,290
Q14	,505	,197	,275	,539
Q15	,441	,355	-,407	,287
Q16	-,407	,276	,015	,317

a. 4 composantes extraites.

Source : Données de l'enquête

L'analyse factorielle avec rotation varimax en composantes principales des 16 items de l'EPCDV fait ressortir quatre (4) composantes principales. Ces résultats correspondent à ceux de l'auteur qui a structuré l'échelle en quatre sous échelles principales à savoir : Perception de compétence scolaire, Perception de compétence générale, Perception de compétence dans les relations interpersonnelles et Perception de compétence dans les loisirs.

2.2- Résultats de l'enquête proprement dite

2.2.1- Relation entre les perceptions de compétence et risque de décrochage

Tableau 4: Corrélation entre Perceptions de compétence générale et risque de décrochage.

	1	2
Perception de compétence (1)	1	-
Risque de décrochage (2)	- 0,36**	1

** signifie que la corrélation est significative au niveau 0.01

Source : Données de l'enquête

Le tableau ci-dessus montre l'existence de corrélation significative entre le risque de décrochage et la perception de compétence chez les étudiants de l'Université de Lomé pour $r = - 0,36$ au seuil $p = 0,01$. Le lien étant négatif prouve que lorsque le score au risque de décrochage augmente, celui de la perception de compétence diminue. Ainsi, moins l'étudiant se sent compétent, sévère est son risque de décrochage.

2.2.2- Corrélation entre les modalités de perception de compétence et le risque de décrochage

Tableau 5 : Matrice corrélationnelle entre le risque de décrochage et les modalités de perceptions de compétence.

	1	2	3	4	5
P C dans les Loisirs (1)	1	-	-	-	-
P C Relations Interpersonnelles (2)	0,32**	1	-	-	-
P C Scolaire (3)	0,24**	0,26**	1	-	-
P C Général (4)	0,10**	0,11**	0,38**	1	-
Risque de décrochage (5)	- 0,18**	- 0,195**	- 0,40**	- 0,17**	1

** signifie que la corrélation est significative au niveau 0.01

Source : Données de l'enquête

La matrice de corrélation ci-dessus nous révèle que la sous-dimension de l'EPCDV qui explique le plus le risque de décrochage est celle de la perception de compétence dans le domaine scolaire ($r = 0,40$).

3- Discussions

L'objectif de cette recherche est de voir s'il existe de relation entre les perceptions de compétence et le risque de décrochage chez les étudiants de l'Université de Lomé. A terme les résultats sont concluants et montrent effectivement que plus l'étudiant se perçoit compétent, moins il est à même de décrocher. En plus, la perception de compétence dans le domaine scolaire semble être la plus déterminante. Nous constatons que nos résultats rejoignent ceux de Bouffard et al. (2006) qui trouvent que la perception de compétence perçue par le sujet est un des facteurs importants du risque de décrochage. Il va sans dire avec Bandura (1989 ; 1994) que les sujets agissent face à une situation donnée en fonction de la croyance qu'ils ont en leur capacité de pouvoir la réussir ou non. Si le sujet ne se perçoit pas assez compétent pour pouvoir avoir le résultat final escompté qui est la réussite universitaire, il ne s'investit pas totalement dans ses tâches universitaires ; son faible investissement produira des résultats négatifs lesquels à leur tour vont de plus en plus alimenter son désintérêt pour les activités universitaires et aboutir à un abandon total des études. Harter (1985) soutient que se sentir compétent ou s'apercevoir compétent est un besoin vital pour l'être humain. L'idée que l'élève a de ses compétences est un facteur déterminant de premier ordre dans sa manière d'agir tout le long de sa scolarité. Face à une difficulté, les étudiants qui se perçoivent compétents, trouvent en eux la force et les ressources nécessaires pour la surmonter, du fait qu'ils se savent pleins de ressources pour réussir ce qu'ils entreprennent.

A l'inverse, ceux qui ne se perçoivent pas compétents préféreront abandonner pour conserver le peu d'estime qu'ils ont d'eux-mêmes, car à quoi leur servirait-il de s'investir dans une tâche quand ils sont déjà convaincus d'essayer encore un échec. Cette idée est d'autant plus vérifiée, surtout dans ce nouveau système LMD qui oblige l'étudiant à valider toutes ses unités d'enseignement avant d'obtenir son diplôme, quitte à les reprendre autant de fois qu'il ne les valide pas. L'étudiant qui est obligé de reprendre plusieurs fois les mêmes unités d'enseignement s'émousse peu à peu et la perception qu'il a de sa compétence à réussir ses unités d'enseignement de même que ses études universitaires en général diminue considérablement au point qu'il finit par abandonner les études. La particularité de la perception dans le domaine scolaire est expliquée par Viau (1997) par le fait que les étudiants qui se perçoivent peu compétents sont ceux qui ont dû vivre dans leur environnement scolaire des

expériences humiliantes, comme le fait d'être dénigrés, d'avoir la renommée d'être le mauvais élève, entendre souvent dire qu'ils sont bon à rien.

Conclusion

La présente étude a montré que le risque de décrochage scolaire est lié aux perceptions que les étudiants de l'Université de Lomé ont de leur compétence, c'est-à-dire qu'une faible perception de compétence augmente le risque de décrochage. Cela est plus prégnant dans le domaine scolaire.

De tels résultats ont forcément des implications tant pour les conseillers d'orientation-psychologues que pour les étudiants eux-mêmes. En effet, dans le processus de choix de filières de formation à l'Université, ils doivent insister sur les compétences, les capacités personnelles à réussir dans la filière choisie.

Comme toute étude scientifique, la nôtre présente aussi des limites. La principale tient au fait que l'échelle de perceptions de compétence et le questionnaire de risque de décrochage soient d'inspiration occidentale et non d'une construction sur la base des indicateurs locaux. En plus, Il aurait été très intéressant de prendre en compte d'autres variables sociodémographiques telles que le sexe et l'âge qui ont des liens avérés avec les perceptions de compétences et le risque de décrochage scolaire.

Références bibliographiques

- Archambault, J., et Chouinard, R. (2003). « La motivation des élèves à bien se comporter ». In J. Archambault et R. Chouinard, *Vers une gestion éducative de la classe* (pp. 165-238). Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.
- Azoti, A. (2010). *Motivation à la réussite et risque de décrochage scolaire*. Mémoire de DESS, Université de Lomé.
- Bandura, A. (1986). « Social foundations of thought and action : A social cognitive theory ». Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall, Inc.
- Bandura, A. (1989). "Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency, the psychologist": *Bulletin of the British Psychological Society*, 2, 4-12.
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy: The exercise of control*. New-York: Freeman.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle* (Trad. J. Lecomte). Bruxelles : De Boeck.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., et J. Hawkins (2000). Predictors of early high school dropout : A test of five theories », *Journal of Educational Psychology*, 92(3),p. 568-582.
- Bawa, I. H. (2017, sous presse). *Sentiment d'efficacité personnelle et performances universitaires des étudiants de l'Université de Lomé : impact du sexe*. In Actes du

Colloque International pluridisciplinaire. Département de Français, Université de Légon, Ghana.

- Bertrand, Y., et P. Valois (1992). *École et Sociétés*. Laval : Édition Agence Arc.
- Blaya, C., et Fortin, L. (2011). Les élèves français et québécois à risque de décrochage scolaire: comparaison entre les facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 40(1), 55-85.
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires : L'école en difficulté*. Bruxelles : De Boeck.
- Bolduc, E. (2011). *Les biais de perceptions de compétence et les perceptions de compétence réfléchies par les pairs chez des élèves du troisième cycle d'une école internationale primaire*. Mémoire de Maîtrise, Université du Québec à Montréal.
- Bouffard, T., Vezeau, C. et Simard, G. (2006). Motivation pour apprendre à l'école primaire: différences entre garçons et filles et selon les matières. *Enfance*, 58(4), 395-409.
- Carlson, D. S., Kacmar, K. H. et Williams, L. J. (2000). Construction and initial validation of a multidimensional measure of work-family conflict. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 249-276.
- Cloutier, R. (1996). *Psychologie de l'adolescence* (2e éd.). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Cossette, M.-C., Potvin, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, E., et Leclerc, D. (2004). Le risque de décrochage scolaire et la perception du climat de classe chez les élèves du secondaire. *Revue de psychoéducation*, 33(1), 117-136.
- D'Amours, A. (2009). *Estime de soi globale et perception de compétences: impact sur la réussite en français en 6e année*. Mémoire de Maîtrise inédit, Université du Québec.
- Davies, S. (1994). In search of resistance and rebellion among high school dropouts, *Canadian Journal of Sociology*, 19(3), 331-350.
- Deslandes, R., et Royer, E. (1994). Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire. *Service social*, 43(2), 63-80.
- Deslandes, R. (2007). Rôle de la famille, liens école-famille et résilience scolaire. In J. P. Pourtois et B. Cyrulnik (Eds.), *Ecole et Résilience* (pp. 270-295). Paris : Odile Jacob.
- Diaoune, A. (2016). Quelques causes de l'échec et du décrochage scolaires en Afrique francophone. Contribution présentée lors de la Conférence de Libreville au Gabon sur le thème : « Vers la réussite pour tous : résoudre la crise de l'apprentissage dans les pays francophones en luttant efficacement contre l'échec et le décrochage scolaires ». Disponible sur <http://www.csfef.org/actualites/quelques-causes-de-lechec-et-du-decrochage-scolaires-en-afrique-francophone/> (consulté le 25 août 2017)
- Fédération Autonome de l'Enseignement (2012). *Les conséquences du décrochage scolaire des filles. Etudes exploratoire*. Disponible sur <http://www.relais-femmes.qc.ca/files/DecrochageScolaireFilles-2012-03-02.pdf> (consulté le 25 août 2017).

- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, E. et Potvin P. (2005). Hétérogénéité des élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. In L. De Blois, (éd.), *La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir*, (pp.51-64). Saint-Nicolas : PUL.
- Fortin, L., et Y. Picard. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants, *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), 359-374.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D., et É. Yergeau. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires, *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219-231.
- Garnier, H. E., Stein, J. A., et Jacos, J.K. (1997). The process of school: A 19 year perspective. *American Education Research Journal*, 34(2), 395-419.
- Gbati, K. Y. (2012). Sentiment de compétence personnelle et performances en mathématiques : études auprès des élèves des collèges de Lomé. *J. Rech. Sci. Univ. Lomé (Togo), Série B*, 14(2), 233-243.
- Giguère, J. (2000). *Le style parental et les différences liées au genre chez les adolescents dépressifs, à troubles extériorisés et délinquants*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Harter, S. (1985). Competence as a dimension of self-evaluation: toward a comprehensive model of self-worth. In R. Leahy (éd.), *The development of self* (pp.55-121). New York: Academic Press.
- Hugon, M.-A. (2010). Lutter contre le décrochage scolaire : quelques pistes pédagogiques. *Psychoéducation*, 36(1), 81-107.
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine. *VEI Enjeux*, 122, 105-127.
- Janosz, M., et M. Le Blanc. (1996). Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire, *Revue canadienne de psycho-éducation*, 25(1), 61-88.
- Janosz, M., Fallu, J.-S., et Denger, M.-A. (2000). La prévention du décrochage scolaire, facteurs de risque et efficacité des programmes d'intervention. In F. Vitaro, et C. Gagnon (Eds.), *Prévention des problèmes d'adaptation*, Tome 2. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Kherroubi, M., Chanteau, J.-P., et B. Larguèze. (2004). *Exclusion sociale, exclusion scolaire*, Paris : Observatoire national de la pauvreté et de l'exclusion sociale (ONPES).
- Kronick, R.F., et C.H. Hargis. (1998). *Dropouts: Who drops out and why - and the recommended action*. Springfield: Charles C. Thomas.
- Leclerc, M., Larivée, S., Archambault, I. et Janosz, M. (2010). Le sentiment de compétence, modérateur du lien entre le QI et la performance scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 33(1), 31-56.

- Lessard, A., Fortin, L., Joly, J., Royer, É., Marcotte, D., et P. Potvin. (2007). Cheminement de décrocheurs et de décrocheuses. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 647-662.
- Losier, G.F., Vallerand, R.J., et Blais, M.R. (1993). Construction et validation de l'Échelle des Perceptions de Compétence dans les Domaines de Vie (EPCDV). *Science et comportement*, 23, 1-16.
- Montague, M., et Applegate, B. (2001). Middle school students' perceptions, persistence, and performance in mathematical problem solving. *Learning Disability Quarterly*, 23(3), 215-228.
- Phillips, D. A. (1987). Socialization of perceived academic competence among highly competent children. *Child Development*, 58(5), 1308-1320.
- Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D. Royer, E., et Deslandes, R. (2007). *Guide de prévention du décrochage scolaire : Y a une place pour toi !* Québec : Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ).
- Richardson, S. A., Koller, H., et M. Katz. (1986). Factors leading to differences in the school performance of boys and girls, *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 7(1), 49-55.
- Royer, E., Couture, C., Fortin, L., Potvin, P., et D. Marcotte. (2000). Problèmes d'attention et réussite scolaire au secondaire, *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 29(2), 193-206.
- Rumberger, R.W. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, 57, 101-121.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of Students and school. *American Educational Research Journal*, 32(3), 583-6625.
- Sadri, G., et Robertson, I. T. (1993). Self-efficacy and work-related behaviour: A review and meta-analysis. *Applied Psychology*, 42, 139-152.
- Tchable, B., et Bawa, I. H. (2015). Estime de Soi et Risque de Décrochage chez les Etudiants de l'Université de Lomé (Togo). *Geste et Voix*, 21, 323-339.
- Toczec, M. C. (2006). Des situations scolaires « à risques ». Quand certaines situations scolaires nuisent à la réussite des élèves... *Diversité*, 147, 57-62
- Vaillancourt, M.-E., et Bouffard, T. (2009). Illusion d'incompétence, attitudes dysfonctionnelles et distorsions cognitives chez des élèves du primaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 41(3), 151-160. doi : 101037/a0014890
- Wehlage, G. G., et R. A. Rutter. (1986). Dropping out: How much do schools contribute to the problem? *Teachers College Record*, 87(3), 374-392.