

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

ABANDON ET PERSÉVÉRANCE DANS LES ÉTUDES
CHEZ LES FUTURS ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE EN
FORMATION INITIALE À L'INSTITUT SUPÉRIEUR DES
SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE GUINÉE

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN ÉDUCATION EXTENTIONNÉ DE
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
PAR
MAMADOU SIRADJO DIALLO

NOVEMBRE 2016

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

DÉDICACE

À Saidou qui s'est tant sacrifié pour
ma réussite et qui m'a quitté à jamais

À ma mère (affectueusement néné),
Symbole de paix et de protection, qui
m'a tant manqué

À Kesso, Saidou et Djeinabou, mes
colocs de cœur que j'ai tant privé

À mes frères et sœurs et toutes ces
personnes qui ont contribué à ma
formation

Je dédie cette thèse

REMERCIEMENTS

Rédiger une thèse est un travail de longue haleine dont la paternité ne s'attribuerait à une seule personne. De ce fait, mes remerciements vont singulièrement à l'endroit de ces formidables personnes et institutions sans lesquelles, je ne saurais réaliser cette recherche.

Aux professeurs Louise M. Bélair (UQTR) et Stéphane Thibodeau (UQTR), membres de mon comité de recherche, qui m'ont guidé et soutenu avec la plus grande bienveillance en me prodiguant sans cesse de judicieux conseils, je leur exprime ma profonde gratitude.

Au professeur François Guillemette (UQTR), président du jury, qui m'a encadré et m'a fait bénéficier de son expérience durant mon premier stage de recherche, j'exprime un grand merci.

Aux professeures, Louise Ménard (UQÀM) et Louise Sauvé (TÉLUQ), membres du jury, pour leur intérêt à cette recherche, je leur dis un grand merci.

Aux personnels pédagogiques et administratifs du programme de doctorat réseau en éducation, pour la qualité de l'encadrement dont j'ai bénéficié, je leur dis un grand merci.

Au professeur émérite, Renald Legendre, qui m'a encadré et qui m'a fait bénéficier de son expérience durant mon deuxième stage de recherche, j'exprime toute ma reconnaissance.

Aux professeurs, Martine Cloutier, Christine Lebel et Ghislain Samson qui ont été généreux en m'impliquant dans leurs projets de recherche respectifs, je leur dis un grand merci.

Au professeur Corneille Kazadi, pour sa contribution à cette recherche, j'exprime toute ma reconnaissance.

Aux étudiants avec lesquels j'ai cheminé dans ce programme, pour leur bienveillance et leurs appuis, je dis merci.

À ma famille et mes parents pour leur générosité et leurs soutiens sans relâche, je leur dis grand merci en leur garantissant que je ne les décevrai jamais.

À mes amis, Amadou, Thierno Souleymane, Ousmane Thiendella et leur famille, pour les multiples soutiens et les réconforts, je dis un grand merci.

À l'UQTR qui m'a offert la bourse d'exemption des frais de scolarité majorés sans laquelle je n'aurais certes pas pu réaliser cette recherche, j'exprime ici ma reconnaissance.

À la Direction générale de l'Institut Supérieur des Sciences de l'Éducation de Guinée (ISSEG), pour les appuis et les facilitations de cette recherche, j'exprime toute ma reconnaissance.

À tous ceux qui ont favorisé, de près ou de loin, la réalisation de cette recherche, je leur dis un grand merci.

TABLE DES MATIÈRES

DÉDICACE	II
REMERCIEMENTS	III
LISTE DES FIGURES.....	X
LISTE DES TABLEAUX.....	XII
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	XIII
RÉSUMÉ	XIV
ABSTRACT.....	XVI
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I.....	3
PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Contexte	3
1.1.1 Formation initiale des enseignants du primaire.....	5
1.1.2 Formation initiale des enseignants du secondaire	6
1.1.3 Profil des étudiants de l'ISSEG dans le cadre de la formation initiale en enseignement secondaire	11
1.2 Problème de recherche	12
1.2.1 L'ISSEG dans la formation initiale des enseignants du secondaire	13
1.2.2 Cheminement des étudiants admis à l'ISSEG en tant que bacheliers pour la formation initiale en enseignement secondaire	14
1.3 Questions de recherche	18
1.4 Retombées de la recherche.....	19

CHAPITRE II	21
CADRE DE RÉFÉRENCE.....	21
2.1 Concepts d'abandon et de persévérence dans les études	21
2.1.1 Aperçu sociohistorique des concepts d'abandon et de persévérence dans les études.....	21
2.1.2 Abandon des études.....	23
2.1.3 Persévérence dans les études	25
2.1.4 Concepts sous-jacents à ceux d'abandon et de persévérence	26
2.2 Perspectives théoriques courantes pour aborder l'abandon et la persévérence....	31
2.2.1 Perspective psychologique	32
2.2.2 Perspective sociale	34
2.2.3 Perspective économique	35
2.2.4 Perspective organisationnelle	36
2.2.5 Perspective interactionnelle.....	38
2.3 Modèles théoriques portant sur l'abandon et la persévérence dans les études	42
2.3.1 Modèle d'abandon de Spady	42
2.3.2 Modèle d'intégration d'étudiants de Tinto	45
2.3.3 Modèle de Pascarella (1980, p. 569) axé sur les contacts informels entre formateurs et étudiants	50
2.3.4 Modèle conceptuel d'abandon pour des étudiants non traditionnels de Bean et Metzner (1985, p. 491)	53
2.3.5 Modèle d'« <i>expectancy value</i> » d'Eccles et Wigfield (2002, p. 119).....	56

2.4 Modèle de référence de l'étude	59
2.4.1 Facteurs liés aux caractéristiques d'admission.....	60
2.4.2 Facteurs liés à l'expérience sociale et scolaire de l'étudiant dans son milieu universitaire	61
2.4.3 Facteurs liés aux engagements, institutionnel et étudiant	62
2.4.4 La trajectoire scolaire de l'étudiant	63
2.5 Objectifs de recherche.....	66
CHAPITRE III	68
MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE.....	68
3.1 Approches méthodologiques courantes dans le domaine de recherche	68
3.2 Choix méthodologiques et épistémologiques.....	70
3.2.1 Orientation épistémologique de la recherche	71
3.2.2 Type de recherche retenu	72
3.2.3 Participants	73
3.2.4 Collecte des données	77
3.2.5 Traitement des données	84
3.3 Respect des normes éthiques et déontologiques	87
3.4 Critères de scientifcité.....	88
CHAPITRE IV	91
RÉSULTATS	91
4.1 Portrait général des participants à travers leurs caractéristiques d'admission à l'ISSEG	91
4.1.1 Résultats portant sur les participants et leur passé scolaire.....	92

4.1.2 Résultats portant sur les caractéristiques socioéconomiques des participants	99
4.1.3 Résultats portant sur les caractéristiques psychologiques des participants ..	102
4.1.4 Résultats portant sur l'engagement initial des participants	113
4.2 Vécu des participants durant leur cheminement à l'ISSEG	124
4.2.1 Résultats portant sur les conceptions et les croyances des participants	124
4.2.2 Résultats portant sur les conditions de vie et d'études des participants	128
4.2.3 Résultats portant sur le métier d'étudiant tel que relaté par les participants	139
4.2.4 Résultats portant sur l'engagement émergeant des participants.....	145
4.3 Regard croisé sur l'ensemble des variables susceptibles d'influer sur la décision des participants	154
4.4 Synthèse des résultats.....	157
4.4.1 Synthèse des résultats issus des propos des participants persévérandts	157
4.4.2 Synthèse des résultats concernant les participants ayant abandonné	158
4.4.3 Synthèse des résultats concernant l'ensemble des participants	160
CHAPITRE V	162
DISCUSSION DES RÉSULTATS	162
5.1 Causes d'abandon et facteurs de persévérandce	163
5.2 Caractéristiques d'admission et cheminement de l'étudiant	167
5.3 Liens entre vécu social et académique de l'étudiant et son cheminement.....	174
5.4 Trajectoire scolaire de l'étudiant.....	180
5.5 Modèle émergeant des résultats obtenus.....	182
CONCLUSION	187

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	197
ANNEXE A : CARACTÉRISTIQUES DU PROGRAMME DE LICENCE EN ENSEIGNEMENT SECONDAIRE À L'ISSEG.....	216
ANNEXE B : DEMANDE D'AUTORISATION DE RÉALISER LA COLLECTE	219
ANNEXE C : AUTORISATION DE RÉALISER LA COLLECTE	220
ANNEXE D : LETTRE DE RECRUTEMENT DES PARTICIPANTS.....	221
ANNEXE E : UN EXTRAIT DU PROCESSUS SÉQUENTIEL DE COLLECTE ET DE TRAITEMENT DES DONNÉES AVEC L'UN DES PARTICIPANTS	222
ANNEXE F : PROTOCOLE GÉNÉRAL D'ENTREVUE	246
ANNEXE G : GRILLE D'ANALYSE	249
ANNEXE H : INFORMATION ET CONSENTEMENT PARTICIPANTS	250

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1 Classification des formes d'abandon	25
2.2 Modèle d'abandon de Spady (1971) adapté de Dion (2006)	43
2.3 Modèle d'intégration d'étudiants de Tinto tel qu'illustré par Ménard (2012, p.183)	46
2.4 Modèle théorique de Pascarella (1980) axé sur les contacts informels entre formateurs et étudiants tel qu'illustré par Dion (2006, p. 43)	51
2.5 Modèle d'abandon pour des étudiants non traditionnels de Bean et Metzner (1985) tel qu'illustré par Dion (2006, p. 46).....	54
2.6 Modèle « <i>expectancy value</i> » d'Eccles et Wigfield (2002) tel qu'illustré par Neuville et Frenay (2012, p. 160).....	57
2.7 Modèle de référence intégrant les indicateurs d'abandon et persévérance inspiré de Romainville et Michaut (2012).....	65
3.1 Processus concomitant de collecte et de traitement des données.....	83
4.1 Caractéristiques psychologiques influençant le cheminement des participants	102
4.2 Variables affectant l'engagement initial d'entreprendre des études a l'ISSSEG du point de vue des participants	113
4.3 Variables relatives aux conceptions et croyances des participants ayant trait a leur vécu d'étudiant	125
4.4 Variables influençant les conditions de vie et d'études selon le vécu des participants	129
4.5 Variables affectant le métier d'étudiant selon le vécu des participants	140

Figure	Page
4.6 Variables influençant l'engagement émergeant selon le vécu des participants	146
4.7 Synthèse des résultats concernant les participants persévérand	157
4.8 Synthèse des résultats des participants ayant abandonné.....	159
4.9 Principales variables susceptibles d'influencer la décision des participants	160
5.1 Variables affectant la décision d'abandonner ou de persévérer dans les études selon leur occurrence dans les propos des participants	184

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
2.1	Principales forces et faiblesses des perspectives théoriques élaborées (Sauvé et Viau, 2003 ; Tinto,1992)	41
3.1	Répartition des participants.....	77
3.2	Dimensions de l'outil de collecte et les résultats attendus.....	80
4.1	Détails sur les différents participants.....	93

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

IES Institutions d'enseignement supérieur

INS Institut National de la Statistique/Guinée

ISSEG Institut Supérieur des Sciences de l'Éducation de Guinée

ISSEM Institut Supérieur des Sciences de l'Éducation de Manéah

ISU Institut statistique de l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

L.E.S Licence en Enseignement Secondaire

MEN-RS Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique/Guinée

MEPU-ÉC Ministère de l'Enseignement Pré-Universitaire et de l'Éducation Civique/Guinée

MESRS Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche scientifique/Guinée

RÉSUMÉ

Cette étude vise à comprendre le vécu des étudiants ayant abandonné ou persévétré dans le cadre de la formation initiale en enseignement secondaire à l’Institut Supérieur des Sciences de l’Éducation de Guinée (ISSEG) tels qu’ils le relatent. Pour ce faire, deux questions de recherche sont abordées : Quel est le vécu des étudiants admis à l’ISSEG pour la formation initiale en enseignement secondaire et qui ont abandonné la poursuite de leurs études en enseignement ? Quel est le vécu des étudiants admis à l’ISSEG pour la formation initiale en enseignement secondaire et qui ont persévétré dans leurs études en enseignement ?

Avec l’inexistence des références locales et la rareté des recherches qui se rapportent au contexte de la formation initiale des enseignants dans le domaine, une recension d’écrits a été réalisée pour mieux cerner les différentes questions de recherche. Cette recension, particulièrement axée sur les recherches portant sur le cas des études supérieures, a ainsi favorisé l’émergence d’un cadre de référence articulé autour de nombreuses variables susceptibles d’influencer la décision de l’étudiant d’abandonner ou de persévérer dans le contexte de la formation universitaire en général. Il s’est donc avéré que l’abandon ou la persévérence dans les études est susceptible d’être perçu comme un processus complexe pouvant s’étaler dans le temps et dans l’espace. De plus, ce long processus paraît susceptible d’être influencé, à la fois, par le passé, le présent et même le futur de l’étudiant.

Tenant compte des spécificités contextuelles de cette recherche, la démarche qualitative interprétative favoriserait des ajustements selon les réalités de terrain a été privilégiée. L’entrevue a été le principal moyen de collecte des données. Sept étudiants admis à l’ISSEG en formation initiale en enseignement secondaire, entre les années 2000 et 2012, ont participé à la collecte des données. Parmi ceux-ci, cinq ont persévétré et deux ont abandonné leurs études avant la fin de leur formation initiale. Pour l’enrichissement des données, la technique de collecte utilisée a été inspirée de Seidman (2006) et un guide d’entrevue à trois volets a été utilisé. Pour réduire les biais susceptibles d’être engendrés par l’outil de collecte, celui-ci a été préalablement testé auprès de deux étudiants de l’ISSEG qui ne font pas partie des sept participants, puis soumis à une validation d’experts. La collecte de données auprès des participants a été réalisée de janvier à juin 2015. Elle a été effectuée de façon séquentielle conjointement avec l’opération d’analyse de contenu au moyen du logiciel Nvivo10.

Les résultats obtenus montrent que, dans le contexte de cette recherche, le vécu de l’étudiant est une variable prépondérante pouvant influencer la décision de persévérer.

Par contre, la décision d'abandonner reste plutôt tributaire des conditions d'admission. En outre, des pratiques pédagogiques diversifiées, innovantes et centrées sur l'étudiant apparaissent comme des indicateurs susceptibles de favoriser la persévérance. S'agissant des variables personnelles liées à l'étudiant, celles qui se rapportent à son engagement et à ses dimensions psychologiques semblent être les plus importantes.

Mots-clés : Persévérance dans les études, abandon des études, formation initiale des enseignants du secondaire, vécu des étudiants en formation initiale en enseignement, Institut Supérieur des Sciences de l'Éducation de Guinée

ABSTRACT

This study aims to understand the experiences of students who dropped out or persisted in the context of initial training in secondary education at the Higher Institute of Sciences of Education of Guinea (ISSEG) such as they tell it. To achieve it, two fundamental questions were asked: what is the experience described by former students admitted in the ISSEG for the initial training in secondary training and who abandoned the continuation of their studies in teaching? What is the experience described by former students admitted in the ISSEG for the initial formation in secondary education and who persevered in their studies in teaching?

With the lack of local references and the rarity of the researches, which relate to the context of the initial training of the teachers in the domain, a review of papers was realized to locate the various questions of research. This review, was specifically, focused on the researches concerning the case of the higher education, generally, so favored the emergence of a reference executive articulated around numerous variables susceptible to influence the decision of the student to give up or to persevere in the context of the university education generally. It thus has proved that the abandonment or the perseverance in the studies can be perceived as a process gives a complex being able to spread out in the time and in the space. Furthermore, this long process adorned susceptible to be influenced, at the same time, in the past, present and the same the future of the student.

Taking into consideration the contextual specificities of this research, the interpretative qualitative approach which can favor adjustments according to the realities of ground was favored and used. Therefore, the interview was the main tool of data collection. Seven former students of the ISSEG in initial training in secondary education, between 2000s and 2012, participated in the process of data collection. Among these, five persevered and two abandoned their studies before the end of their initial training. In order to collect sufficient data, the technique used for collection was inspired by Seidman (2006). In addition, a guide of interview in three shutters was used. To reduce the biases susceptible to be engendered by the tool of collection, this one was beforehand tested with two students of the ISSEG who are not a member of seven participants, then submitted to a validation of experts. Data collection took place from January to June 2015 inclusively. It was made in a sequential way together with the operation of analysis of contents by means of the software Nvivo10.

The results of the present research showed that in the context of this research, the experience of the student is a dominating variable, which can influence to persevere decision the studies. On the other side, the decision to abandon is rather dependent on

the conditions of admission. Moreover, diversified teaching practices, innovative and student-centered appear as indicators that promote perseverance. As for the personal variables connected to the student, the commitment and to the psychological dimensions seem to be the most important elements to consider.

Keywords: Student retention, dropout, initial training of secondary teachers, experienced initial training students in teaching, Guinea Higher Institute of Education Sciences

INTRODUCTION

Le problème lié à l'abandon des études représente une préoccupation centrale, tant pour les pays développés que ceux émergents ou sous-développés comme l'attestent de nombreux écrits (Blaya, 2010; Elffers, 2012; Fontaine et Peters, 2012; Gury, 2011; Ménard, 2012; Neuville et Frenay, 2012; Sauvé, Debeurme, Martel, Wright, Hanca et Castonguay, 2007; Tinto, 2007, 2015, avril). Cette problématique semble encore tout aussi inquiétante si elle est vécue dans les institutions de formation initiale des enseignants car, entre autres, cela aurait un impact sur la formation des futures générations. Aujourd'hui, la Guinée fait face à cette réalité préoccupante au niveau de sa seule institution de formation, l'Institut Supérieur des Sciences de l'Éducation de Guinée (ISSEG), dont l'un des mandats est d'assurer la formation initiale des enseignants du secondaire pour tout le pays.

Selon les estimations de l'institut de statistique de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (ISU), l'atteinte de la scolarisation universelle au premier cycle du secondaire, à l'horizon 2020 en Afrique subsaharienne, nécessiterait au moins 1 893 000 nouveaux postes d'enseignants à combler (ISU, 2013). Dans ce sens, comme le souligne le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique (MEN-RS), la Guinée avec sa population assez jeune, dont près de la moitié ont moins de 15 ans, se trouve depuis quelques années dans l'impérieuse nécessité d'accroître constamment ses effectifs enseignants (MEN-RS, 2006). Cela est d'autant justifié qu'avec une moyenne annuelle de 400 diplômés en enseignement secondaire entre 2008 et 2011, l'Institut Supérieur des Sciences de l'Éducation est loin de pouvoir combler les besoins moyens en enseignants du secondaire estimés à 1 444 au premier cycle et à 337 pour celui du deuxième (Kourouma, Camara, Camara, Diallo et Diakité, 2013).

En outre, comme le mentionnent ces précédents auteurs, avec un rythme de croissance actuelle des effectifs enseignants du secondaire de 4% au lieu de 10%, le pays éprouve encore de la difficulté à combler les besoins en enseignant à ce niveau et les véritables candidats à l'enseignement sont aussi rares.

À cet effet, la compréhension de la problématique d'abandon et de persévérance dans le contexte de formation initiale des enseignants du secondaire semble capitale. Du coup, l'analyse du vécu des étudiants admis en formation initiale en enseignement secondaire en contexte guinéen pourrait, non seulement favoriser l'émergence de nouveaux éléments théoriques sur l'abandon et sur la persévérance dans les études, mais aussi ouvrir des hypothèses sur certaines solutions afférentes.

Dans cette optique, analyser le vécu des étudiants ayant abandonné ou persévétré dans le cadre de la formation initiale en enseignement secondaire à l'ISSEG semble être un moyen efficace pour la compréhension de ce phénomène surtout qu'aucune recherche allant dans ce sens ne semble encore être réalisée. C'est suivant cette perspective que s'inscrit la présente recherche orientée vers la compréhension du vécu des étudiants ayant abandonné ou persévétré dans le contexte de la formation initiale en enseignement secondaire à l'ISSEG.

Ainsi, cette recherche s'articule respectivement autour de cinq chapitres. Dans le premier chapitre, il est question de situer la problématique. Le deuxième est axé sur les éléments théoriques sur lesquels s'appuie cette recherche. À ce niveau, l'accent est mis sur les différents aspects théoriques et conceptuels qui conduisent vers le modèle de référence issu de la recension d'écrits réalisée. Quant au troisième chapitre, il traite des choix méthodologiques privilégiés. Le quatrième est axé sur la présentation des résultats obtenus. Enfin, le cinquième chapitre est consacré à la discussion des résultats au regard des éléments qui constituent le cadre de référence de cette recherche.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre s'articule autour de quatre parties. La première décrit le problème étudié à travers une brève incursion dans la formation initiale des enseignants du primaire et une contextualisation de la formation de ceux du secondaire au niveau de l'ISSEG. Quant à la deuxième, elle aborde le problème de recherche en mettant, non seulement l'accent sur l'ISSEG à travers ses efforts dans la formation initiale des enseignants du secondaire, mais aussi sur les enjeux actuels se rapportant à la diplômation au niveau de ladite institution. Quant à la troisième partie, elle présente les questions de recherche et la quatrième met l'accent sur les retombées que générerait la présente étude.

1.1 Contexte

À l'instar de la plupart des pays subsahariens, la République de Guinée est en pleine croissance avec une population dont 46% sont âgées de moins de 15 ans (INS, 2013). Cet état de fait, auquel il est possible d'adjoindre la volonté de l'État d'atteindre la scolarisation universelle au primaire, a engendré une augmentation des effectifs à ce niveau d'enseignement, particulièrement depuis le début de la décennie 1990 (Baldé, 2011).

Selon les estimations du MEN-RS (2007), de 1990 à 2006, le taux de scolarisation brut au primaire s'est beaucoup accru. En effet, ce taux est passé de 34 à 78% tout en engendrant des effets similaires à l'enseignement secondaire. À ce dernier niveau,

les taux sont respectivement passés de 12 à 43% au premier cycle du secondaire (collège) et de 5 à 23% au deuxième cycle du secondaire (lycée) durant la même période (ibid.).

En conséquence, la nécessité d'accroître de façon exponentielle les effectifs enseignants, notamment au primaire et au secondaire, se pose avec acuité au système éducatif guinéen. Comme le souligne le Ministère de l'Enseignement Pré-Universitaire et de l'Éducation Civique (MEPU-EC), il est possible de noter que le nombre d'élèves est passé de 726 561 à 1 453 355 entre 1999 et 2010 au primaire soit un taux d'accroissement de 49% (MEPU-EC, 2010). Durant la même période, l'effectif enseignant a enregistré à ce niveau un accroissement de 45% en passant de 15 512 à 34 451. Au niveau de l'enseignement secondaire, le nombre d'élèves est passé de 165 934 à 573 126 entre 1999 et 2010 en s'accroissant de 28% au premier cycle, tout en engendrant un accroissement de 31% de l'effectif enseignant durant la même période (MEPU-EC, 2010).

Dans ce contexte, les besoins du secondaire en enseignants sont appelés à croître en moyenne de 30% annuellement au premier cycle jusqu'en 2026 afin que le pays puisse atteindre, à ce niveau, la scolarisation universelle à la même date (ISU, 2013). Dans cette perspective, le nombre d'enseignants au secondaire, estimé à 16 988 en 2010 (MEPU-EC, 2010) devrait passer à 48 519 en 2014; 63 075 en 2015 et 81 997 en 2016; ainsi de suite.

Face à ces multiples besoins en enseignant, au cycle secondaire, l'ISSEG essaye de jouer son rôle de pivot. Ainsi, bien que l'intérêt de cette recherche se situe au niveau de l'enseignement secondaire, une petite incursion dans la formation initiale des enseignants du primaire, afin de mieux situer le contexte guinéen, s'avère utile.

1.1.1 Formation initiale des enseignants du primaire

Dans le souci d'améliorer la qualité des enseignements, des ajustements importants ont été opérés par les autorités éducatives guinéennes en matière de formation initiale des enseignants du primaire qui s'opère dans les Écoles Normales d'Instituteurs ou ENI (Diane, Diallo et Diallo, 2008). En fait, cela devenait de plus en plus une nécessité en ce sens que le déficit annuel en enseignants au primaire se situait à 2 000 autour de l'année 1998, alors que seulement 200 nouveaux enseignants, de cet ordre, sortaient des écoles normales d'instituteurs (Houngbedji, 2007).

C'est dans ce contexte que les conditions d'admission et le nombre d'années de formation à l'ENI ont été revus autour de l'an 2000 en vue d'allier qualité et quantité. En conséquence, le baccalauréat qui sanctionne la fin des études secondaires est devenu un minimum requis pour l'admission à la formation initiale en enseignement primaire et la durée de formation est passée de trois ans à moins de deux ans (Diane *et al.*, 2008). De plus, comme l'indiquent les précédents auteurs, dans sa version actuelle, la formation initiale des enseignants du primaire se fait de façon alternée dans les ENI et dans le milieu de pratique (Diane *et al.*, 2008). Aussi, il est important de mentionner que les programmes de formation initiale des enseignants du primaire sont soutenus par les différents partenaires au développement qui accompagnent la Guinée, notamment depuis 1998 (Diane *et al.*, 2008).

De 1998 à 2002, deux formules ont été privilégiées dans le cadre de la formation initiale des enseignants du primaire. Pour ce qui est de la première, dont la durée était de 18 mois, les élèves maîtres avaient neuf mois de formation théorique à l'ENI et neuf mois de formation en milieu de pratique. En ce qui concerne la deuxième formule utilisée, la formation durait 15 mois. Les trois premiers mois étaient consacrés à la formation théorique à l'ENI, les neuf suivants destinés à la formation en milieu de pratique et les

trois derniers consacrés à la formation théorique avec un retour de l'élève maître à l'ENI.

Depuis l'an 2003, cette formation initiale des enseignants du primaire se déroule sur une durée de 21 mois. Dans cette perspective, les élèves-maitres passent neuf mois de formation à l'ENI avant de prendre en charge une classe pour neuf autres mois. Par la suite, ils retournent à l'ENI pour trois mois à la fin desquels ils obtiennent leur certification. Il est à noter que ces différentes formules sont souvent tributaires des projections en termes de besoins qui sont définies par les partenaires bilatéraux et multilatéraux, dont la Banque mondiale, qui accompagnent la Guinée pour l'atteinte des objectifs du millénaire pour le développement.

Bien que cette parenthèse sur la formation initiale des enseignants du primaire soit brève, elle permet de faire un croisement avec les réalités du secondaire qui constituent le champ d'intérêt de cette recherche. En outre, elle facilite, en particulier, la compréhension des spécificités guinéennes en matière de formation initiale des enseignants. Dans cette thèse, l'accent est plutôt mis sur la formation initiale des enseignants du secondaire, une des missions de l'ISSEG qui constitue le site de cette recherche.

1.1.2 Formation initiale des enseignants du secondaire

La formation initiale des enseignants du secondaire en Guinée n'a pas connu une évolution linéaire et celle-ci a souvent été ponctuée par les multiples réformes du système éducatif (Diallo, 1997). Jusqu'en 1988, la priorité était plutôt accordée au volet disciplinaire dans la formation initiale des enseignants du secondaire. Aujourd'hui, la réalité est tout autre. Ainsi, suivre la formation initiale dispensée à l'ISSEG est officiellement requis pour enseigner au secondaire (Diallo, 2005).

Pièce maîtresse du système éducatif guinéen, l'École Normale Supérieure de Manéah (ENS), créée en octobre 1979, est érigée en Institut supérieur des sciences de l'éducation en avril 1990. Ce dernier, dénommé alors Institut Supérieur des Sciences de l'Éducation de Manéah (ISSEM) à sa création, a fini par disparaître au profit de la dénomination ISSEG. Excepté la formation initiale des enseignants du primaire offerte par les ENI, l'ISSEG est chargé de former les différents cadres du système éducatif guinéen du primaire au supérieur, en passant par le secondaire et le professionnel. Établissement public à vocation scientifique et professionnelle, l'ISSEG jouit d'une autonomie de gestion administrative et financière (Diallo, 2005). Cette institution est structurée à date en cinq départements qui sont les suivants :

- Le Département de formation, des professeurs d'école normale d'instituteurs, des conseillers pédagogiques maitres formateurs et des inspecteurs de l'enseignement élémentaire (DFPEN/ CPMF/IEE)
- Le Département d'études en pédagogie et en sciences de l'éducation (DEPSE) autrefois département de formation continue et de recherche (DFCR)
- Le Département de formation en planification, administration et gestion de l'éducation (DFPAGE)
- Le Département de formation des professeurs de collège et lycée/sciences, animateurs pédagogiques et inspecteurs de l'enseignement secondaire (DFPCL/S/APES/IES)
- Le Département de formation des professeurs de collège et lycée/sciences sociales (DFPCL/SS)

L'intérêt de cette étude porte sur les deux derniers départements qui se consacrent, en particulier, à la formation initiale des enseignants du secondaire. Pour mieux camper ce contexte, nous présentons le plan de formation, les objectifs et les orientations du programme de formation initiale ainsi que les compétences qu'elle vise.

- *Plan de formation initiale des futurs enseignants du secondaire*

L'actuel plan de formation initiale en enseignement secondaire de l'ISSEG résulte de la dernière réforme de son programme intervenue en 2006. Ce programme, fruit d'une coopération entre l'Université du Québec à Montréal (UQÀM) et l'ISSEG, a bénéficié d'un financement du Programme Éducation pour Tous (EPT), volet enseignement supérieur et recherche scientifique. D'une durée de quatre ans, alternant formation théorique à l'ISSEG et formation pratique dans les collèges et les lycées, la Licence en enseignement secondaire (LES) a été privilégiée pour mieux répondre aux exigences pédagogiques de l'enseignement secondaire.

- *Objectifs et orientations du programme de formation initiale en enseignement secondaire à l'ISSEG*

Le programme de formation initiale en enseignement secondaire de l'ISSEG répond à la nécessité d'intégrer toutes ses composantes sur les quatre années de formation pour favoriser, à la fois, la cohérence et la construction d'une identité professionnelle claire et adaptée au contexte guinéen (ISSEG, 2006). En ce sens, un partenariat fonctionnel entre les deux milieux de formation que sont l'ISSEG et les collèges et les lycées a été privilégié. L'alternance entre ces milieux de formation en vue de favoriser l'intégration des savoirs dans une perspective de développement des compétences a été mise en avant. C'est suivant cette logique que la licence d'une durée de quatre ans a semblé mieux répondre à la complexité de la tâche enseignante dans le contexte guinéen. Dans cette optique, cinq orientations ont servi de cadre de référence pour baliser les contours du programme de formation initiale en enseignement secondaire (ISSEG, 2006, p. 6) :

- *Une formation orientée vers la professionnalisation des professeurs des collèges et des lycées et qui favorise leur engagement dans un processus de développement professionnel*

- *Une formation inscrite dans un partenariat avec les milieux scolaires du secondaire pour les stages et pour la recherche collaborative*
- *Une formation qui s'enracine dans le contexte socioculturel guinéen, ouverte sur le monde et prenant en compte l'équité de genre*
- *Une formation fondée à la fois sur la maîtrise des savoirs disciplinaires fondamentaux et sur la maîtrise des savoirs enseignés aux collèges et aux lycées*
- *Une formation à l'enseignement au secondaire qui prend en compte les résultats de la recherche en pédagogie et en didactique*

Ces différentes orientations ont permis d'identifier les compétences professionnelles à développer chez les futurs enseignants du secondaire. Celles-ci se caractérisent ainsi qu'il suit.

- *Compétences professionnelles à développer dans le cadre du programme de licence en enseignement secondaire (L.E.S)*

Élaboré en partenariat avec l'appui du Centre interuniversitaire Paul-Gérin-Lajoie de développement international en éducation (CIPGL) de l'UQÀM, le programme de Licence en enseignement secondaire, actuellement mis en œuvre par l'ISSEG, s'articule autour de 12 compétences. Ces dernières, inspirées du modèle québécois de formation à l'enseignement (MÉQ, 2001), ont été discutées et formulées tout en prenant en compte la spécificité du contexte guinéen de l'enseignement secondaire. Ainsi, 12 compétences sont à développer dans le programme de Licence en enseignement secondaire à l'ISSEG (ISSEG, 2006, p. 9) :

Compétence 1. Planifier des activités d'enseignement-apprentissage dans la discipline ou le champ disciplinaire enseigné au secondaire

Compétence 2. Choisir, adapter ou concevoir le matériel didactique dans sa discipline ou son champ disciplinaire

Compétence 3. Choisir et intégrer les outils technologiques dans son enseignement

Compétence 4. Conduire les activités d'enseignement-apprentissage planifiées en accompagnant l'élève dans son processus d'apprentissage

Compétence 5. Évaluer les élèves et leur progression dans l'apprentissage et communiquer les résultats

Compétence 6. Prendre en compte les caractéristiques de l'adolescence en général et celles de l'adolescent guinéen en particulier

Compétence 7. Gérer la classe du secondaire

Compétence 8. Soutenir les élèves en difficulté, en apportant une attention particulière aux filles

Compétence 9. Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement tant à l'oral qu'à l'écrit

Compétence 10. S'engager dans un processus de construction de l'identité professionnelle en mettant à profit la démarche réflexive

Compétence 11. Manifester une attitude éthique dans l'exercice de la profession enseignante

Compétence 12. Utiliser différentes démarches de recherche pour résoudre des problèmes d'enseignement-apprentissage

À travers ces compétences, il est possible de relever certaines réalités qui ont trait à la prise en compte du contexte guinéen dans leur formulation. Par exemple, la compétence 8 qui réfère au soutien des élèves en difficulté avec une attention particulière aux filles. Cette compétence est orientée vers la prise en compte de l'équité du genre, un des enjeux auxquels le système éducatif guinéen est confronté (MEN-RS, 2007).

En ce qui concerne la structuration de cette Licence, elle totalise 240 crédits¹ de formation pour chaque profil. Ces crédits se répartissent en deux volets : la formation disciplinaire et celle professionnelle qui est transversale entre les différents

¹ Dans le contexte de l'ISSEG, un crédit d'enseignement correspond à 25 heures de travail pour l'étudiant, dont 15 heures de contact avec son formateur

programmes de formation. Ainsi, 123 crédits sont alloués à la formation disciplinaire et 117 pour la formation professionnelle en enseignement. L'Annexe A fourni plus de détails sur les caractéristiques des cinq profils de formation ciblés par cette recherche (Mathématiques, Physique-Chimie, Biologie-Géologie-Chimie, Langue française et l'Histoire-Géographie-Éducation civique).

En plus de ces activités obligatoires, d'autres formations complémentaires sont offertes aux étudiants, selon les besoins. À ce propos, des ateliers d'initiation sur les technologies d'information et de communication ou d'écriture sont offerts, notamment, au cours de deux premières années de formation.

1.1.3 Profil des étudiants de l'ISSEG dans le cadre de la formation initiale en enseignement secondaire

Pour la formation en enseignement secondaire, selon les périodes, l'ENS ou l'ISSEG, recrutait entre les années 1979 et 2000, soit des finissants lauréats au sortir d'un premier degré universitaire dans les sciences ou les humanités; soit des instituteurs pour un recyclage en pédagogie ou encore des ingénieurs agronomes pour un reprofilage dans les sciences et les humanités (Diallo, Mara et Diallo, 2010). Ce n'est qu'à partir de l'an 2000 que l'ISSEG a débuté le recrutement des bacheliers (finissants de l'enseignement secondaire) pour la formation initiale en enseignement secondaire. À partir ce date, le recrutement d'étudiants pour la formation initiale en enseignement secondaire à l'ISSEG se fait auprès des détenteurs du diplôme de fin d'études secondaires ou équivalent. Ce dernier choix a été opéré particulièrement en vue de combler les besoins urgents en enseignants auxquels fait face le système éducatif guinéen, en général, et l'enseignement secondaire en particulier (Diallo, 2005).

Peu importe la porte d'entrée pour la formation initiale en enseignement secondaire à l'ISSEG, selon les textes statutaires, le recrutement d'étudiants se fait sur dossier et

c'est l'étude de ce dernier qui doit conduire à une autorisation d'admission ou à un refus (ISSEG, 2006). Ce refus se justifierait par des résultats trop faibles à l'examen de baccalauréat qui sanctionne la fin des études secondaires, et ce, selon les profils disciplinaires offerts au sein de l'institution (ISSEG, 2006).

Cependant, contrairement aux autres programmes de formation qu'offre l'ISSEG, le processus d'admission des bacheliers pour la formation initiale en enseignement secondaire est actuellement sous le contrôle d'une structure externe à l'institution qui relève du ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESRS). Ce processus d'admission dépend de plusieurs facteurs, dont la capacité d'accueil annuelle par institution d'enseignement supérieur (IES) et par programme de formation. Du coup, il est possible qu'un bachelier ayant de bons résultats ne soit pas admis aux études supérieures par manque de places disponibles. De même, il est possible qu'un étudiant ayant globalement un bon résultat au baccalauréat puisse se voir refuser l'admission dans un programme donné si ses résultats ne satisfont que partiellement au seuil d'admission défini pour ledit programme. En outre, les fiches d'orientation que les bacheliers remplissent et soumettent en vue de leur processus d'admission aux IES sont, à leur tour, déterminantes, en ce sens que chaque bachelier y mentionne ses choix par ordre de priorité. Ce qui accroît alors la probabilité d'être admis dans un programme autre que les premiers choix du candidat. À ces différents facteurs s'ajoutent les résultats obtenus au baccalauréat qui sont aussi considérés dans l'orientation. Ainsi, avec ses résultats obtenus, un candidat verrait ses chances d'être orienté dans un programme pour lequel il nourrit un grand intérêt se réduire.

1.2 Problème de recherche

Pays en pleine croissance avec une population scolaire qui croît de façon exponentielle, la Guinée à travers ses différentes structures qui gèrent son système éducatif essaye de définir les stratégies appropriées pour répondre aux besoins, de plus en plus pressants,

en matière de formation d'enseignants (MEN-RS, 2006). Actuellement, le secondaire est quelquefois amené à recourir à des diplômés d'autres IES sans formation pédagogique pour combler ses besoins en personnel enseignant (Diane *et al.*, 2008). Par faute de personnel enseignant qualifié, cette dernière voie d'accès à l'enseignement secondaire devient de plus en plus libre.

Par conséquent, la Guinée risque de se retrouver avec des enseignants du secondaire en majorité sans formation pédagogique, bien que ce problème devrait être déjà résolu avec la valorisation du volet professionnel dans les programmes de formation en enseignement depuis la fin des années 1980 (Diallo, 1997). Cette situation résulterait, en partie, du fait que le nombre de diplômés de l'ISSEG est encore loin de pouvoir combler les besoins du secondaire en matière d'enseignant. Cela dénoterait une fois de plus la nécessité de s'investir dans la formation initiale des enseignants comme l'estiment certains (Diane *et al.*, 2008). Dans ce contexte, l'ISSEG semble bien être en train de jouer son rôle de pivot dans l'accompagnement du système éducatif guinéen à travers la formation initiale des enseignants du secondaire. Cependant, cela ne se fait pas sans obstacle, car tout éventuel manque d'intérêt pour la profession enseignante chez les possibles aspirants à l'enseignement aurait des conséquences sur tout le système d'éducation.

1.2.1 L'ISSEG dans la formation initiale des enseignants du secondaire

Depuis le début de la décennie 1990, la formation initiale et continue des enseignants du secondaire occupe une place centrale dans le contexte guinéen (Diallo, 2005). À ce propos, l'ISSEG essaye d'optimiser sa contribution en vue de couvrir les besoins de la Guinée, tant sur le plan qualitatif que quantitatif.

Dans cette perspective, en plus de la prise en compte des réalités actuelles du secondaire dans son programme de formation (ISSEG, 2006), l'ISSEG rajeunit au fur et à mesure son personnel enseignant dont l'âge moyen était de 52 ans autour de l'an

2000 (Diallo, 2005). Depuis l'année 2005, l'ISSEG recrute donc certains de ses étudiants qui se sont illustrés par le biais de leur rendement académique durant leur formation initiale, afin d'injecter du sang neuf dans son personnel enseignant. De même, depuis l'an 2000, l'institution recrute les bacheliers qui constituent la population la plus apte à répondre aux besoins urgents en enseignant du secondaire.

Pourtant, malgré ces différentes réalités, l'ISSEG est encore loin de pouvoir combler tous les besoins du secondaire en enseignant. De plus, les efforts de l'institution, en ce sens, semblent être de plus en plus menacés par le problème d'abandon qui touche certains de ses programmes de formation initiale en enseignement secondaire. Cela est d'autant préoccupant que cette situation conduirait le secondaire à recourir à des enseignants sans formation pédagogique avec toutes les conséquences qui peuvent découler d'une telle pratique. Par exemple, cela affecterait négativement la qualité des enseignements au secondaire et le degré de motivation des élèves (Ratovondrahona et Normandeau, 2013). D'après ces auteurs, il est possible de constater chez cette catégorie d'enseignants un manque de maîtrise du volet professionnel pour dispenser adéquatement les enseignements, peu importe le niveau scolaire.

1.2.2 Cheminement des étudiants admis à l'ISSEG en tant que bacheliers pour la formation initiale en enseignement secondaire

L'analyse de certaines notes de service récentes portant sur l'admission ou sur la certification en enseignement secondaire à l'ISSEG montre l'importance d'aborder la problématique d'abandon et de persévérance dans le contexte de formation initiale en enseignement secondaire. Par exemple, il est possible de constater que sur les 199 premiers bacheliers admis à l'institution en sciences (Mathématique, Physique-Chimie et Biologie-Géologie-Chimie) en l'an 2000, seulement 44 (soit 22%) ont terminé leur programme dans le cadre du cheminement régulier. En outre, sur 956 admis en Mathématique qui pouvaient obtenir leur diplôme durant la période 2000-2012,

seulement 343 ont été diplômés. Ce qui représente un taux de diplomation de 35.87%, contrairement à la réalité observée dans de nombreux pays développés où c'est le taux d'abandon qui avoisine ce pourcentage (Sauvé, Debeurme, Wright, Fournier et Fontaine, 2006b). Pour l'année 2012, en se fiant au nombre d'étudiants non-évalué, les statistiques sur l'abandon dès la première année chez les nouveaux admis à l'institution serait de 40% en Mathématique, 31% en Physique-Chimie-Technologie, 14% en Biologie-Chimie-Géologie, 7% en Histoire-Géographie et 3% en Langue française (ISSEG, 2012).

Comme l'illustrent ces statistiques, la situation du Département de formation initiale en sciences sociales (Langue française, Histoire-Géographie, Langue anglaise et Psychologie) semble moins alarmante. Toutefois, après leur formation initiale, des étudiants de ce département ont plus de possibilités d'occuper un emploi autre que l'enseignement. Par exemple, être traducteur pour ceux qui font l'anglais ou travailler dans le domaine de la communication pour ceux qui font langue. Ce qui fait croire que tous les étudiants persévérents en sciences sociales ne seront pas nécessairement des enseignants. Une hypothèse envisageable serait donc qu'ils persévérent pour travailler éventuellement dans un autre secteur que l'enseignement. Ce problème semble fort intéressant, mais il ne constitue pas l'objet principal de cette thèse.

Il est également possible de constater que le taux de persévérance à l'ISSEG a tendance à évoluer dans le sens inverse de l'accroissement des besoins en enseignants au secondaire. Au vu de la position centrale de l'ISSEG au sein du système éducatif guinéen, répondre aux besoins du secondaire, tant sur le plan qualitatif que celui quantitatif constituerait un défi important. À cet effet, l'abandon des études qui se pose avec acuité chez les futurs enseignants en formation initiale à l'ISSEG serait perçu comme une préoccupation centrale. Cette préoccupation se traduirait par les attentes grandissantes en enseignants au secondaire et la nécessité de fournir des efforts

supplémentaires au niveau de l'ISSEG pour accroître le taux de persévérence dans les études.

En effet, la situation actuelle déjoue les prévisions du Ministère de l'Enseignement Pré-Universitaire quant au nombre des nouveaux enseignants attendus au secondaire (MEN-RS, 2007). De surcroit, il est à rappeler que c'est ce manque de personnel qualifié qui conduit souvent le secondaire à recourir au recrutement d'enseignants parmi des diplômés des autres IES sans formation pédagogique. Cette catégorie d'enseignants utilise, dans la plupart des cas, l'expression populaire « *enseigner en attendant* » pour exprimer leur manque d'engouement pour la profession enseignante. Ce qui fait qu'ils exercent l'enseignement jusqu'à ce qu'ils trouvent un autre emploi plus valorisant.

En outre, bien que l'offre de formation actuelle de l'ISSEG semble être bien formalisée avec un équilibre relatif entre les volets disciplinaire et professionnel (ISSEG, 2006), d'autres réalités peuvent également affecter les étudiants dans leur cheminement. À ce propos, il est possible de souligner que malgré la prise en compte de la spécificité de la Guinée dans cette offre de formation (ISSEG, 2006), la mise en valeur effective de cet ambitieux programme inspiré du modèle québécois de formation à l'enseignement suscite encore des réflexions (Diallo, 2010). Cet état de fait pourrait s'expliquer par les conditions matérielles et humaines qui ne sont pas souvent réunies pour la mise en œuvre effective du programme de formation (Diallo, 2005).

Le mode de recrutement pour la formation initiale en enseignement secondaire est aussi un facteur important qui mérite d'être analysé, car l'orientation des bacheliers au niveau des différentes IES guinéennes, dont l'ISSEG est assurée par une structure commune. Même si certains seuils déjà définis par les différentes IES sont pris en compte dans l'orientation des bacheliers, le fait de s'en tenir principalement aux résultats obtenus à l'examen de fin d'études secondaires conduit à s'interroger sur l'objectivité du processus d'admission. Au vu des taux d'abandon dans certains profils

de formation à l'ISSEG, il est possible de se demander si effectivement les admis à l'institution pour la formation initiale en enseignement secondaire aspirent réellement à la profession enseignante.

Or, aucune recherche ne semble encore menée à ce jour pour comprendre ces réalités guinéennes qui peuvent entraîner des écarts importants entre le nombre d'enseignants attendus au secondaire et le nombre de diplômés à l'ISSEG. Paradoxalement, cela engendre un recours à des enseignants sans formation pédagogique pour combler le déficit au secondaire. Ce fait pourrait donc illustrer la nécessité de comprendre les réalités cachées derrière l'abandon et la persévérence des étudiants en formation initiale à l'ISSEG depuis l'an 2000, même si dans certains programmes un taux élevé de persévérence est à noter.

Dans un tel contexte, il paraît intéressant de comprendre les réalités qui sous-tendent ces questions relatives non seulement à l'abandon, mais aussi à la persévérence dans les études. Cela est d'autant important que les écrits à ce propos semblent encore inexistant en contexte guinéen, voire africain. De plus, dans la plupart des contextes où les écrits qui se rapportent à l'abandon et à la persévérence dans les études abondent, celles-ci ne réfèrent pas spécifiquement à des étudiants en enseignement (Tardif et Deschenaux, 2014). Par exemple, au Québec, même si le fait que les études réalisées peuvent prendre en compte des étudiants en enseignement, Tardif et Deschenaux (2014) sont parmi les rares qui se sont intéressés spécifiquement au problème d'abandon en contexte de formation initiale en enseignement.

Par contre, les écrits portant sur l'abandon et la persévérence semblent plus nombreux, notamment, dans le contexte des enseignants en phase d'insertion professionnelle. Au Québec, des écrits (Bélair et Lebel, 2007; Bourque, Akkari, Broyon, Herr, Gremion et Gremaud, 2007; Hétu, Lavoie et Baillauquès, 1999; Lebel, Bélair et DesCôteaux, 2007; Nault, 2003) ont porté sur ce domaine. Dans le contexte Américain, Ingersoll (2001), Stinebrickner (1998) ou Boyd, Lankford, Loeb et Wyckoff (2005) serviraient

d'exemple. En Australie (Macdonald, 1999), en Angleterre (Dolton et von der Klaauw, 1995) ou Afrique-Subsaharienne en général (DeJaeghere, Chapman et Mulkeen, 2006) les écrits ayant trait au décrochage des enseignants existeraient également. Il est donc possible de penser dans une certaine mesure à un report du décrochage de la formation initiale en enseignement vers le début de carrière professionnelle dans des contextes autres que la Guinée.

Ainsi, à l'instar de certaines chercheurs du domaine (Michaut, 2012; Neuville et Frenay, 2012; Tinto, 1975), même si la question d'abandon est le point d'achoppement sur lequel il paraît fondamental d'apporter une réponse dans cette étude, il serait aussi pertinent de comprendre ce qui conduit d'autres étudiants à persévéérer. Une telle analyse permettrait de mieux saisir les questions d'abandon, mais aussi de porter un regard sur celles de persévérence. Cela faciliterait donc l'identification des moyens et des stratégies favorisant la persévérence dans les études. Pour ces raisons cette recherche se focalise sur les deux départements de l'ISSEG qui se consacrent à la formation initiale des enseignants du secondaire.

1.3 Questions de recherche

Au regard des multiples attentes en matière de formation initiale des enseignants du secondaire en Guinée, cette recherche vise à comprendre le vécu des étudiants ayant abandonné ou persévééré dans le cadre de la formation initiale en enseignement secondaire à l'ISSEG tels qu'ils le relatent. Ainsi, deux questions sont principalement abordées.

- Quel est le vécu des étudiants admis à l'ISSEG pour la formation initiale en enseignement secondaire et qui ont abandonné la poursuite de leurs études en enseignement ?

- Quel est le vécu des étudiants admis à l'ISSEG pour la formation initiale en enseignement secondaire et qui ont persévééré dans leurs études en enseignement ?

Des réponses à ces questions généreraient certaines retombées, comme il est possible de les constater.

1.4 Retombées de la recherche

En plus de l'importance d'aborder l'abandon et la persévérence dans les études dans le contexte africain, trois éventuels apports de cette recherche peuvent être soulignés.

- À court terme, apporter de nouveaux éléments théoriques sur les questions d'abandon et de persévérence dans les études chez les enseignants en formation initiale en général et dans le contexte africain en particulier
- À moyen terme, ouvrir sur des hypothèses relatives à certaines solutions au problème de diplomation en enseignement secondaire à l'ISSEG
- À long terme, améliorer la qualité des enseignements au secondaire en Guinée

En guise de synthèse de cette problématique, il transparaît qu'à cause de la jeunesse de sa population dont plus de 46% sont âgés de moins de 15 ans, la Guinée est confrontée à des besoins en enseignants urgents et croissants de façon exponentielle. En conséquence, l'ISSEG, seule institution formant des enseignants pour le secondaire guinéen, est appelée à s'investir davantage en vue de combler les besoins en enseignants, tant sur le plan qualitatif et que sur celui quantitatif. Cependant, le manque d'engouement et d'enthousiasme pour la profession enseignante à cause de sa faible valorisation aux yeux de nombreux guinéens représente un premier défi à considérer (Diallo, 2005). En outre, la capacité d'accueil limitée des structures et les taux d'abandon souvent élevés dans certains programmes en enseignement font que

l'ISSEG est loin de pouvoir répondre aux attentes du secondaire en matière d'enseignants. Même si cela paraît inquiétant, la Guinée ne semble pas être le seul pays confronté aux départs massifs chez les aspirants enseignants. Cette réalité, vécue en contexte guinéen, notamment durant la période de formation initiale, semble être différée à la phase d'insertion professionnelle des enseignants dans d'autres pays développés comme l'attestent de nombreux écrits (Beckers, 2005; Borman et Dowling, 2008; Boyd *et al.*, 2005; Hétu *et al.*, 1999; Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013; Macdonald, 1999; Rinke, 2008).

Après avoir situé le problème dans son contexte et défini les questions de recherche, des retombées probables de cette étude ont été relevées dans le premier chapitre. Pour ce qui est du deuxième chapitre, il permet de mettre l'accent sur le cadre de référence qui sert d'orientation à cette thèse.

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE

Ce chapitre est principalement centré sur cinq parties. La première présente un bref aperçu des concepts d'abandon et de persévérence. La deuxième se focalise sur les perspectives théoriques courantes dans le domaine. La troisième porte sur certains modèles théoriques ayant trait à l'abandon et à la persévérence dans les études. La quatrième, quant à elle, met l'accent sur le modèle de référence qui a résulté des écrits recensés. Enfin, la cinquième s'articule autour des objectifs poursuivis par la présente étude.

2.1 Concepts d'abandon et de persévérence dans les études

Dans cette partie, il est question, dans un premier temps, de dresser un aperçu sociohistorique des concepts d'abandon et de persévérence. Dans un second temps, ces deux concepts ainsi que certains de leurs concepts sous-jacents seront abordés.

2.1.1 Aperçu sociohistorique des concepts d'abandon et de persévérence dans les études

Sur le plan sociohistorique, il est important de noter que les premières études portant sur les questions d'abandon des études supérieures remontent à McNeely (1937), qui y fait référence dans ses travaux sur la moralité étudiante. S'agissant de l'émergence du concept de persévérence dans les études à travers les écrits, celle-ci semble davantage liée à la massification et à la diversification de la population étudiante qui résulteraient

de la Déclaration universelle des droits de l'homme qui remonte à la fin des années 1940. En outre, la difficulté de pouvoir aborder de façon indépendante abandon et persévérance dans les études semble évidente à travers les écrits. Cela pourrait s'expliquer, en partie, par le fait que les causes d'abandon sont souvent perçues comme des facteurs de persévérance dans nombreux cas (Fontaine et Peters, 2012; Tinto, 1975).

Aussi, il importe de souligner que c'est à la suite de la Déclaration universelle des droits de l'homme qui a engendré le phénomène de massification aux études supérieures (Millet, 2012), que les scientifiques ont manifesté le plus d'intérêt pour les questions d'abandon et de persévérance, notamment, à partir des années 60 (Ménard, 2012). Ainsi, les fondements théoriques permettant de cerner l'abandon et la persévérance avec le plus de précisions trouvent leur naissance dans la lignée du courant sociologique (Taylor et Bedford, 2004). À ce propos, les travaux de Spady (1971) et de Tinto (1975) sont des références importantes.

Depuis ces travaux fondateurs, les recherches dans le domaine ont beaucoup évolué. En plus, celles-ci ont généré des retombées intéressantes, tant pour la communauté scientifique que celle universitaire (Tinto, 2007). Parmi ces retombées, la mise sur pied des structures de soutien en milieu universitaire (Chenard et Doray, 2005; Sauvé *et al.*, 2007), la création de revues scientifiques dédiées au domaine (Fontaine et Peters, 2012), la catégorisation des recherches selon l'angle d'approche du problème (Sauvé et Viau, 2003; Tinto, 1992), ainsi que l'évolution de la recherche dans le domaine et son ouverture sur d'autres axes (Tinto, 2007) méritent d'être mentionnées.

Également, comme le soutient Bourdages (2001), l'influence des théories sociologiques dont celle du suicide de Durkheim (1897) est un aspect important qui mériterait qu'on s'y attarde. En outre, il est important de souligner que malgré la diversité des théories élaborées dans le domaine, il est encore difficile de trouver une seule d'entre elles pouvant prétendre décrire à elle seule la problématique abordée

(Cabrera, Nora et Castaneda, 1992; Robbins, Lauver, Le, Davis, Langley et Carlstrom, 2004; Sauvé *et al.*, 2006b). De plus, avec l'évolution du contexte universitaire, certaines théories existantes, dont l'essence remonte autour des années 1970 semblent aujourd'hui peu adaptées (DeRemer, 2002; Sauvé *et al.*, 2006b).

Aussi, il résulte des écrits recensés que les concepts d'abandon et de persévérance sont tributaires de plusieurs facteurs (Barr-Telford, Cartwright, Prasil et Shimmons, 2003). Par conséquent, cela favoriserait une certaine instabilité théorique dans le domaine abordé (Michaut, 2012).

2.1.2 Abandon des études

Polysémique (Sauvé *et al.*, 2006b) et multiforme (Tinto, 2005), le concept d'abandon recouvre plusieurs dénominations à travers les écrits qui lui sont consacrés. Du coup, ses nombreuses définitions varient, selon les angles de perception du problème (Grayson et Grayson, 2003; King, 2005; Tinto, 1975). Ainsi, alors que certains chercheurs réfèrent au décrochage (Audas et Willms, 2001; Bernard, 2011; Blaya, 2010; Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau, 2004), d'autres recourent au concept d'attrition (Bean et Metzner, 1985; DeRemer, 2002; Grayson et Grayson, 2003; Tinto, 1987) pour le qualifier. Certains utilisent également le concept d'abandon pour désigner le départ volontaire de l'étudiant de son programme avant l'obtention de son diplôme (Sauvé *et al.*, 2006b), tandis que d'autres réfèrent au changement d'institution ou au départ du système universitaire (Spady (1970). De même, dans le cadre de certaines recherches, le concept d'abandon est synonyme à un échec de réalisation du projet personnel chez l'étudiant (CSÉ, 2000). Au vu de tout cela, trouver une définition du concept d'abandon des études paraît encore comme un défi.

Pour Spady (1971), le concept d'abandon des études renvoie à tout étudiant qui quitte son institution initiale sans diplôme. Il propose deux définitions de ce concept, dont la première, réfère à tout étudiant qui quitte un établissement où il est initialement inscrit,

et la seconde, pour sa part, renvoie à l'étudiant qui quitte le système universitaire sans diplôme. Aujourd'hui, avec les possibilités offertes aux étudiants de passer d'une institution à une autre, ne serait-ce que pour suivre certaines activités d'enseignement, la première définition, ici proposée, présenterait certaines limites. Toutefois, dans le contexte de cette étude, du fait que seul l'ISSEG forme les enseignants du secondaire en contexte guinéen, tout départ de cette institution vers une autre affecterait la formation de l'étudiant en termes d'orientation professionnelle. De façon plus générale, en s'inscrivant dans la logique de Tinto (1975), Sauvé *et al.* (2006b) de même que Sauvé et Viau (2003) font référence au départ volontaire des étudiants de leur programme universitaire sans avoir obtenu leur diplôme.

Pour Tinto (1975), l'abandon est une décision volontaire résultant d'un processus longitudinal d'interactions entre les systèmes scolaire et social de l'université qui modifient les buts et les engagements de l'étudiant. Pour cet auteur, le fait de quitter son institution universitaire serait conséquent de l'attachement à un idéal basé sur une certaine valeur morale que l'étudiant estime fondamentale. À son tour, Dion (2006) réfère au choix de l'étudiant d'adopter le comportement de quitter définitivement ses études avant l'obtention de son diplôme. En outre, à l'instar du CSÉ (2000), elle souligne que le fait de quitter le système d'éducation résulterait d'un échec face à l'objectif de diplômation.

Par ailleurs, bien que les premières définitions du concept d'abandon s'appuient sur des aspects divers (absence, interruption, retour, transfert, départ de l'institution, départ du système, etc.), un consensus semble s'établir quant à ses formes (Chenard, 2005; DeRemer, 2002). Grayson et Grayson (2003), invitent donc à distinguer six formes d'abandon qui sont illustrées à la Figure 2.1.

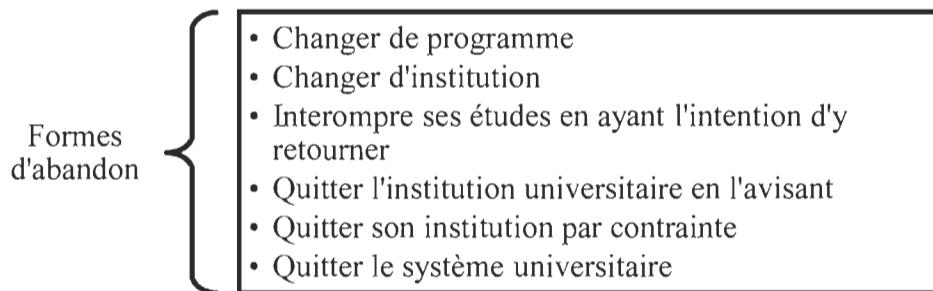


Figure 2.1 Classification des formes d'abandon

En définitive, le départ de l'étudiant de son institution universitaire avant l'obtention de son diplôme apparaît comme le noyau des différentes définitions du concept d'abandon ici recensées. En plus, il est intéressant de rappeler que les écrits recensés sont très éloignés du contexte de cette recherche. Par conséquent, dans le cadre de cette étude, sera perçu comme ayant abandonné ses études, l'étudiant qui a quitté son programme de formation initiale en enseignement à l'ISSEG avant l'obtention de son diplôme en enseignement secondaire.

2.1.3 Persévérence dans les études

Comme le concept d'abandon des études, celui de persévérence prend de multiples dénominations à travers les écrits qui lui sont dédiés (Ben-Yoseph, Ryan et Benjamin, 1999; Tinto, 2005). En conséquence, ses définitions varient selon l'angle sous lequel la persévérence est perçue (Grayson et Grayson, 2003).

Alors que certains réfèrent à la persistance, d'autres recourent à la rétention (Bourdages, 1996b; Cabrera *et al.*, 1992; King, 2005; Knoell, 1960; Phlion, Bourassa, Leblanc, Plouffe et Arcand, 2010; Schertzer et Schertzer, 2004; Yorke et Thomas, 2003). De même, le terme maintien d'effectifs est aussi employé par certains auteurs (Ben-Yoseph *et al.*, 1999; Grayson et Grayson, 2003; Millet, 2012). Également, des vocables tels que la diplômation ou l'inscription continue de l'étudiant à son

programme jusqu'à l'obtention de son diplôme sont aussi utilisés (Ben-Yoseph *et al.*, 1999; CSÉ, 2000).

À son tour, Tinto (2005) relève la difficulté de définir le concept de persévérance dans les études à cause de la complexité du phénomène qui s'y rapporte. Il perçoit la persévérance comme un processus longitudinal d'interactions entre l'étudiant et ses systèmes académique et social (Tinto, 1975). Pour lui, la persévérance dans les études résulterait, fondamentalement, de l'engagement de l'étudiant, de ses perceptions de son institution et de ses intégrations académique et sociale. Allant dans ce sens, Sauvé et Viau (2003), de même que Cabrera *et al.* (1992), soulignent que la persévérance est la résultante des caractéristiques d'admission de l'étudiant à son établissement, de son intégration sociale et académique et de son engagement institutionnel.

De ces différentes définitions du concept de persévérance, il ressort que la constance de l'étudiant dans son programme universitaire, et ce, jusqu'à l'obtention de son diplôme ou de son certificat constitue l'élément central sur lequel l'accent est souvent mis (Romainville et Michaut, 2012). Comme le mentionnent certains auteurs (Ben-Yoseph *et al.*, 1999), la poursuite par l'étudiant de son programme jusqu'à la diplôimation figure parmi les éléments centraux à retenir. Cependant, les conditions qui favorisent cela demeurent assez diverses et varient selon les étudiants, les programmes d'études ou même les institutions d'enseignement et leurs contextes (Barr-Telford *et al.*, 2003). Dans le cadre de cette recherche, il sera considéré comme persévéranter, l'étudiant qui a poursuivi sa formation initiale en enseignement secondaire de son admission à l'ISSEG jusqu'à l'obtention de son diplôme en enseignement.

2.1.4 Concepts sous-jacents à ceux d'abandon et de persévérance

Il ressort de l'analyse des écrits recensés que d'autres concepts connexes à ceux d'abandon et de persévérance permettent d'expliquer dans une certaine mesure, la décision d'abandonner ou de persévéarer. Il s'agit notamment de l'intégration de

l'étudiant, de son engagement, de ses croyances, de son accompagnement, de son origine sociale et du métier d'étudiant. Cette section aborde brièvement, ces différents concepts, dans l'optique de mieux circonscrire ceux d'abandon et de persévérance.

Dans le cadre scolaire, l'émergence de la notion d'intégration remonte aux années 1970 (Vienneau, 2006). Comme le souligne cet auteur, durant cette période, l'accent était plutôt mis sur les élèves éprouvant de difficultés d'ordre, physique, sociale, pédagogique et administrative. Pour ce qui a trait à l'intégration de l'étudiant, les écrits du domaine tels que ceux de Tinto (1975, 1993, 1997) renvoient à deux types d'intégration (sociale et académique). Comme le mentionnent ASHE-ERIC (2004) ou Sauvé et Viau (2003) en se référant à Sandler (2000a), l'intégration sociale de l'étudiant se rapporte au degré de partage par celui-ci, des attitudes, des valeurs et des cultures de ses collègues, de ses professeurs et de son institution. Concernant l'intégration académique, l'accent est plutôt mis sur le niveau de satisfaction de l'étudiant au regard de ses expériences pédagogiques et de ses performances (ASHE-ERIC, 2004; Sauvé et Viau, 2003). De fait, suivant Sandler (2000a), la compatibilité entre l'étudiant et son environnement socioacadémique est fondamentale. Toutefois, comme le soutient d'ailleurs Tinto (1975), la capacité d'intégration de l'étudiant dépendrait des domaines d'études et l'intégration sociale et celle académique sont complémentaires.

En adoptant la perspective de Tinto (1975), l'intégration sociale renvoie ici au degré de partage par l'étudiant des normes et valeurs sociales de son institution. Ce qui soutient le développement des relations personnelles avec la communauté de l'institution et la participation à la vie universitaire. Quant à l'intégration académique, elle réfère au degré de partage des normes académiques et conséquemment au niveau de satisfaction de l'étudiant de ses expériences pédagogiques et à ses performances. Ce qui implique la performance académique, le développement intellectuel et la réussite de l'étudiant.

Pour ce qui concerne la notion d'engagement dont l'émergence remonte également autour des années 1970, les contributions des chercheurs comme Kiesler (1971); Kiesler et Sakumura (1966) ont été déterminantes. D'après ces auteurs, l'engagement serait le lien existant entre les croyances de l'individu et ses actes comportementaux.

Revenant sur l'engagement étudiant, des auteurs comme Tinto (2007) estiment qu'il résulterait de l'intégration sociale et académique. De plus, cet engagement serait décisif, notamment en première année d'études (Tinto, 2001). Certains écrits du domaine renvoient principalement à deux types d'engagement (Sauvé et Viau, 2003). Le premier concerne le degré d'importance du diplôme et sa complétude et le second qui est institutionnel renvoie à la confiance de l'étudiant vis-à-vis de son choix institutionnel. D'après Tinto (1975), l'engagement de l'étudiant dépendrait des efforts financiers engagés pour la formation.

D'autres auteurs (Braxton, Bray et Berger, 2000a ; Braxton, Milem et Sullivan, 2000b) font également référence à l'engagement de l'institution pour le bien-être de l'étudiant. À ce propos, ces auteurs évoquent la volonté constante de l'institution à soutenir ses étudiants et à garantir leur traitement égalitaire. Tout en tenant compte des possibles évolutions positives (engagement) ou négatives (désengagement) de l'engagement, Guillemette (2006) se référant à des auteurs dont Lacey (1977) et Marcia (1993) relève que l'engagement constitue un lien entre l'individu et ce dans quoi il est engagé. Dans cette thèse, l'engagement renvoie aux rapports qu'entretiennent l'étudiant en enseignement et ses études dans ce domaine.

S'agissant de la notion de croyance, pour Doudin, Pons, Martin et Lafortune (2003), son caractère polysémique expliquerait la difficulté de l'aborder. Pour d'autres chercheurs (Apostolidis, Duveen et Kalampalikis, 2002), la croyance résulterait de l'évolution des perceptions qui fournissent un arrière-plan des significations partagées. Abordant la croyance sous sa dimension épistémique, Huet et Escribe (2004), renvoient aux théories personnelles construites par l'étudiant à propos de la connaissance, de sa

nature et de son processus d'acquisition. En poussant la réflexion sur les liens entre les croyances de l'apprenant et son rapport au savoir, Calfee et Schommer (1990) concluent que les premières ont une influence sur le second. Suivant cette perspective, la croyance dont il est ici question renvoie aux perceptions de l'étudiant de la connaissance, de son acquisition et de son appropriation.

Concernant l'accompagnement, cet autre concept sous-jacent est perçu comme plurivoque (Boudreault et Pharand, 2008). En citant Perrault (2004), les précédents auteurs mentionnent que l'accompagnement renvoie à des termes tels que le suivi, l'encadrement, le mentorat ou le tutorat qui sont basés sur l'écoute et axés sur l'aide. En faisant également référence à L'Hostie, Robertson et Sauvageau (2004), Boudreault et Pharand (2008) mentionnent qu'accompagner quelqu'un c'est l'aider à profiter au maximum de ses expériences. À son tour, Lafortune (2008) soutient qu'en contexte de changements majeurs, l'accompagnement est à planifier et celui-ci doit favoriser la réflexion sur et dans l'action au sens même de Kolb (1984). En s'inscrivant dans une logique proche de celle de Perrault (2004), Charlier et Biémar (2012) rappellent, elles aussi, que l'accompagnement est singulier et qu'il requiert certaines compétences professionnelles. Pour elles, les formes et les réalités de l'accompagnement varient selon les contextes et les professionnels qui l'exercent. Dans le cadre de cette étude, l'accompagnement renvoie principalement, aux multiples actions des formateurs et autres encadreurs de l'ISSEG qui concourent à la réussite des étudiants en enseignement secondaire.

Pour ce qui a trait à l'origine sociale, il est avant tout intéressant de rappeler que son émergence dans le domaine remonte aux premiers écrits consacrés au champ de recherche (Congdon, 1964; Iffert, 1958; Spady, 1967). Alors que Iffert (1958) faisait référence à l'influence de la résidence, Congdon (1964) réfère à la nature des rapports entre l'étudiant et ses parents. À son tour, Spady (1967) évoque les effets de l'origine familiale sur la décision de l'étudiant. Plus récemment, Millet (2012) affirmait que dans

le contexte français de l'enseignement supérieur, l'origine sociale des étudiants évolue avec les cycles d'études et à Michaut (2012) d'ajouter que cette origine se manifeste sur l'interruption des études. En ce qui les concernent, Murdoch, Doray, Comoé, Groleau et Kamazi (2012) font cas de l'influence des facteurs socio-culturels dont le statut socio-économique des parents, le capital culturel familial et l'origine ethnoculturel sur la décision de l'étudiant. Dans le cadre de la présente étude, la notion d'origine sociale renvoie à l'ensemble des dimensions, sociale et familiale de l'étudiant affectant son cheminement scolaire et universitaire.

Enfin, pour ce qui se rapporte au métier d'étudiant, il est avant tout important de relever que l'émergence de ce concept dans le contexte de l'enseignement supérieur remonte autour de l'an 2000 (Alava, 1999). Pour cet auteur, l'apprentissage requiert la valorisation de certaines habiletés dont le nouvel étudiant ne dispose pas souvent. En conséquence, disposer d'une méthodologie propre au travail étudiant serait un atout (Alava, 1999). Cela impliquerait chez l'étudiant la possibilité de mobiliser en contexte réel ses méthodes et ses pratiques pour aborder ses tâches scolaires et la capacité d'intégrer les valeurs et les normes de son institution. Pour étayer cela, Alava (1999) mentionnent que la gestion de ses activités estudiantines par l'étudiant impliquerait, des connaissances de base, des spécificités documentaires, un contrat didactique, des stratégies cognitives, du temps et d'espace d'apprentissage et un projet d'études. En outre, il révèle que le plaisir d'apprendre et l'autonomie jalonneraient le parcours de réussite des étudiants. Ce qui est aussi important avec le travail de Alava (1999), c'est le fait qu'il distingue huit catégories d'étudiants qu'il subdivise en classes. Les autonomes pouvant mobiliser les méthodes nécessaires pour apprendre, les solitaires qui ont des conduites organisées, mais individuels, les organisés qui managent leur vie et leurs études, les actifs qui recherchent dans les activités un sens indispensable à l'apprentissage, les concrets qui ont besoin de comprendre l'intérêt et l'efficacité des activités et les collectifs qui utilisent le groupe comme leur outil et média d'apprentissage.

À son tour, Coulon (1997) soutient que la réussite de l'étudiant est conditionnée par sa maîtrise du métier d'étudiant et son affiliation. Il ajoute que l'entrée dans l'enseignement supérieur presuppose l'apprentissage par l'étudiant des règles et des codes propres à l'enseignement supérieur. En outre, il distingue le temps de l'étrangéité, le temps de l'apprentissage et le temps de l'affiliation qui, selon lui, constituent les trois phases de la période transitoire de l'étudiant. Il rappelle, également que le passage de l'étudiant à l'université bouscule certaines de ses habitudes et engendre de difficultés. En tenant compte de ces points de vue sur le métier d'étudiant, celui-ci renvoie dans cette étude à la maîtrise de l'apprendre à apprendre c'est-à-dire au niveau d'adaptation de l'étudiant aux normes et conduites de son institution universitaire.

Après avoir situé les contours des deux concepts principaux, et certains de leurs concepts sous-jacents, il importe maintenant de se focaliser sur les différentes perspectives théoriques qui ont jalonné leur chemin.

2.2 Perspectives théoriques courantes pour aborder l'abandon et la persévérance

Depuis le début des années 1970, les recherches portant sur l'abandon et la persévérance dans les études supérieures ont grandement évolué. En outre, les spécialistes du domaine ont privilégié plusieurs perspectives dans leurs travaux (Tinto, 2007). À ce sujet, la catégorisation des perspectives théoriques élaborée par Tinto (1992) semble plus systémique. Ainsi, comme le soulignent Sauvé et Viau (2003), il est possible de distinguer les recherches selon qu'elles privilégient les perspectives, psychologique (Hanson et Taylor, 1970; Rose et Elton, 1966), sociale (Karabel, 1972; Pincus, 1980), organisationnelle (Bean et Metzner, 1985), économique (Tinto, 1992) ou interactionnelle (Tinto, 1975, 1997).

De même, il est possible de catégoriser les recherches selon la perception de la responsabilité de l'abandon ou de la persévérance (Fontaine et Peters, 2012; Taylor et

Bedford, 2004; Tinto, 2007). Dans ce cas, comme le soutiennent Fontaine et Peters (2012), de même que King (2005), les recherches se catégoriseraient selon que la responsabilité soit davantage centrée sur l'étudiant (Eccles et Wigfield, 2002), sur l'institution universitaire (Bean et Metzner, 1985) ou sur les deux à la fois (Tinto, 1975, 1993, 1997).

D'autres scientifiques distinguent les recherches dans le domaine selon leurs finalités (DeRemer, 2002; Knoell, 1960). À ce sujet, comme l'affirme DeRemer (2002) en citant Knoell (1960), il est possible de distinguer les recherches selon qu'elles visent à déterminer l'ampleur du problème (Di Pietro, 2006; Rumberger, 1983) ou qu'elles en font l'autopsie (Demba, 2010; Yorke, 1998) ou bien qu'elles portent sur des cas axés seulement sur les étudiants (DeRemer, 2002; Tinto, 1997) ou encore qu'elles tentent de faire une prédition du phénomène (Desmet et Pourtois, 1993; Rose, 1965).

Pourtant, malgré cette richesse et cette diversité théorique, privilégier une seule perspective théorique pour aborder les questions d'abandon et de persévérence dans les études semble encore moins avantageux (Fontaine et Peters, 2012; Taylor et Bedford, 2004; Tinto, 2007). Par conséquent, être sensible à l'ensemble des perspectives développées dans le domaine investigué présente plus d'avantages (Sauvé *et al.*, 2006b; Tinto, 1992). Cela se justifie par le fait que les différentes variables auxquelles ces perspectives réfèrent sont souvent interdépendantes (Sauvé et Viau, 2003).

2.2.1 Perspective psychologique

Comme le mentionne Tinto (1975), les auteurs du domaine qui privilégient la perspective psychologique pour aborder l'abandon et la persévérence mettent l'accent sur les traits de personnalité de l'étudiant. En ce sens, la maturité de l'étudiant occupe une place centrale et certains auteurs soutiennent que les décrocheurs sont souvent moins matures que les persévérateurs (Spady, 1971). Des auteurs, comme Miller (1994), renvoient à la capacité d'ajustement social proactif de l'étudiant, tandis que d'autres,

telles que Christie et Dinhham (1991) évoquent l'engagement psychosocial de l'étudiant (ASHE-ERIC, 2004).

Ainsi, Miller (1994) fait référence à la façon dont l'étudiant s'organise pour réagir aux demandes et aux pressions sociales de son université, notamment, en première année (Upcraft, Gardner et Barefoot, 2005). À ce propos, l'accent est mis sur la maturité psychologique de l'étudiant (Miller, 1994).

Pour Christie et Dinhham (1991), les expériences positives de l'étudiant au sein de son institution, notamment en ce qui a trait aux activités extra-scolaires, sont des facteurs importants à considérer. À ce sujet, certains auteurs réfèrent à l'intégration de l'étudiant qui se rapporte à ses possibilités de se faire des amis compatibles (Spady, 1971; Tinto, 1975, 1993, 1997; Wilcox, Winn et Fyvie-Gauld, 2005). Ces auteurs mettent ainsi l'accent sur la nécessité pour l'étudiant de trouver sa place au sein de son université, particulièrement, en première année d'études. Par rapport à cet aspect, Sandler (2000b) mentionne le degré de partage par l'étudiant des attitudes, des valeurs et des cultures de ses collègues, de ses professeurs et de son institution en général.

La gestion du stress (Fontaine et Peters, 2012), de même que l'engagement et la satisfaction de l'étudiant (Tinto, 1975) sont également perçus comme des aspects importants. De même, les perceptions de l'étudiant sur les situations pour lesquelles il ne dispose pas des ressources (Robotham et Julian, 2006) sont aussi des facteurs à prendre en compte. En ce sens, Tinto (1975) soutient, par exemple, que l'engagement de l'étudiant serait tributaire, à la fois, de l'importance que celui-ci accorde à son diplôme et au fait de le compléter, mais aussi à sa confiance sur le choix de son institution universitaire.

Pour résumer, il est possible de relever qu'avec cette première perspective théorique, les recherches se focalisent sur trois volets principaux, à savoir : le niveau d'ajustement de l'étudiant, l'engagement de ce dernier envers son programme et son institution et la

gestion de son stress (Fontaine et Peters, 2012; Tinto, 1975). En effet, privilégier seulement ces quatre dimensions dans une étude réduirait le caractère systémique de celle-ci. Pourtant, des auteurs comme Barr-Telford *et al.* (2003) soulignent l'importance de la prise en compte de ce précédent caractère dans les recherches du domaine. En outre, comme le mentionnent Tinto (1975, 2007), l'accent mis sur la personnalité de l'étudiant constitue la limite fondamentale de la perspective psychologique qui était courante avec les premiers travaux dans le domaine. Pour illustrer les limites de cette première perspective inspirée de la théorie «*Blaming the Victim*», des auteurs comme Rose et Elton (1966) ou Tinto (1992, 2007) soutiennent que l'omission des facteurs contextuels de l'étudiant constitue l'une des limites fondamentales des écrits privilégiant cette première perspective.

2.2.2 Perspective sociale

Les recherches qui privilégient la perspective sociale pour aborder l'abandon et la persévérence mettent l'accent sur les facteurs sociaux qui ont trait à l'environnement social de l'étudiant et les réalités qui s'y rapportent (Karabel, 1972; Pincus, 1980). L'origine ethnique et le statut social de l'étudiant, ainsi que le prestige de l'établissement universitaire sont parmi les facteurs importants (Ménard, 2012; Tinto, 1992). En ce sens, certains auteurs relatent la nécessité de mettre sur pied au sein de l'université, des groupes sociaux dont l'étudiant partage les valeurs et les objectifs (Berger, 1997). Par conséquent, l'identité, la solidarité et l'interaction sont parmi les facteurs souvent mis en avant dans les travaux de recherche du domaine (ASHE-ERIC, 2004).

Avec la perspective sociale, l'origine sociale et les facteurs socioéconomiques de l'étudiant ne sont pas à ignorer. Toutefois, des auteurs, comme Michaut (2012), estiment que le volet socioéconomique aurait moins d'effets sur la diplômation. En ce qui concerne les interactions sociales avec le milieu universitaire, le développement

des relations personnelles et la participation de l'étudiant sont perçus comme des facteurs importants en lien avec la perspective sociale (Sauvé et Viau, 2003). De ce point de vue, l'isolement, la faible scolarité de la famille, de même que les problèmes sociaux des parents de l'étudiant ou leurs attitudes par rapport à la scolarisation sont des facteurs importants qui sont souvent considérés dans les recherches (Sauvé, Debeurme, Fournier, Fontaine et Wright, 2006a). Pour ces auteurs, la vie familiale et le statut de l'étudiant ainsi que la taille et les caractéristiques de son institution universitaire sont aussi intéressants.

Dans ce même ordre d'idées, Tinto (1975) souligne l'importance de prendre en compte les caractéristiques de base individuelles à travers le statut social, l'expérience au secondaire, la communauté de résidence, le sexe et l'origine ethnique de l'étudiant. Par exemple, le rapprochement entre la communauté de résidence de l'étudiant et l'institution universitaire est vue par certains chercheurs comme un facteur de persévérence (Fontaine et Peters, 2012). À ce propos, Frenette (2007) soutient que ceux qui grandissent à côté d'une institution universitaire ont plus de chance de s'inscrire et de persévérer que ceux qui en sont plus éloignés.

La perspective sociale, comme celle psychologique, présente à son tour certaines limites qui méritent d'être soulevées. À ce propos, comme le soutenait déjà Tinto en 1975, le doute sur l'existence des rapports entre abandon et origine ethnique, de même que l'interaction entre les processus d'intégrations sociale et scolaire de l'étudiant semblent encore persister (Michaut, 2012). En outre, la non prise en compte de facteurs liés au contexte institutionnel de l'étudiant constituerait une autre limite qui se rapporte aux recherches qui privilégièrent l'approche sociale (Sauvé *et al.*, 2006a).

2.2.3 Perspective économique

Cette perspective, dont l'émergence remonte aux années 1980 (Ménard, 2012), privilégie les perceptions de l'étudiant sur le rapport coûts/bénéfices de sa formation

(Stampen et Cabrera, 1988; Tinto, 1992). En ce sens, le niveau socioéconomique de l'étudiant, ses possibilités d'aide et d'insertion ou la relation coût/bénéfice qui se rapporte à sa formation sont parmi les principaux facteurs abordés (DeRemer, 2002). À propos de la relation coût/bénéfice, certains auteurs soutiennent que les perceptions de l'étudiant à ce sujet sont déterminantes dans la compréhension des questions d'abandon et de persévérance (Fontaine et Peters, 2012; Gury, 2009; St John, Cabrera, Nora et Asker, 2000).

Aussi, comme le soulignent Fontaine et Peters (2012), le revenu de l'étudiant s'avère important à considérer dans le cadre de l'approche économique. En ce sens, des auteurs tels que Cabrera (1990) estiment que l'autonomie serait un facteur économique important, qui éliminerait ou, du moins, atténuerait les préoccupations financières de l'étudiant (ASHE-ERIC, 2004). La référence est également faite par certains auteurs sur les pertes en temps et en argent que peuvent engendrer l'abandon chez les étudiants, leur famille, mais aussi leurs enseignants, leur institution universitaire et leurs États (Fontaine et Peters, 2012; Sauvé et Viau, 2003).

Ces différentes spécificités qui sont fort intéressantes ne doivent pas conduire à ignorer certaines limites importantes reliées aux recherches privilégiant uniquement la perspective économique pour aborder les questions d'abandon et de persévérance aux études. En effet, la non prise en compte de l'environnement social qui aurait des influences sur la décision d'abandonner ou de persévéérer chez l'étudiant mérite d'être soulignée (Sauvé *et al.*, 2006a).

2.2.4 Perspective organisationnelle

Dans la perspective organisationnelle (Bean et Metzner, 1985), l'accent est surtout mis sur les moyens utilisés par l'institution universitaire pour la rétention de l'étudiant dans son environnement (Fontaine et Peters, 2012). De ce fait, comme le soutiennent Sauvé *et al.* (2006a), une attention particulière est accordée aux facteurs qui se rapportent, à

la fois, à l'environnement pédagogique, aux horaires de cours, au matériel pédagogique et aux mesures d'aide à la réussite. Dans ce sens, l'engagement de l'institution universitaire pour le bien-être de l'étudiant, de même que l'intégrité institutionnelle sont perçus comme des facteurs clés de persévérance (ASHE-ERIC, 2004).

Au sujet de l'engagement institutionnel, il est fait référence à la détermination de l'institution universitaire dans l'accompagnement de ses étudiants, à travers la qualité des enseignements fournis et l'organisation pédagogique qui y règne (Braxton *et al.*, 2000a; Braxton *et al.*, 2000b). Pour l'intégrité institutionnelle, la cohérence entre la politique et les pratiques de l'institution universitaire est souvent citée (Berger et Braxton, 1998).

Dans un autre volet, Pompper (2006) renvoie aux mécanismes communicationnels au sein de l'institution universitaire. À ce propos, elle met l'accent sur la disponibilité au niveau du personnel des informations relatives aux ressources accordées aux étudiants. À cela, s'ajoutent les réponses aux besoins spécifiques des étudiants et la connaissance de l'institution par les communautés environnantes (Fontaine et Peters, 2012).

À leur tour, Schertzer et Schertzer (2004) évoquent la valorisation des étudiants par leur institution. En ce sens, ils mettent l'accent sur l'adéquation académique qui renvoie, d'une part, aux liens entre les besoins et les objectifs de l'étudiant et d'autre part, aux offres dont il bénéficie. Pour d'autres chercheurs, la mise sur pied de nouveaux programmes est un facteur important à prendre en compte dans la mesure où les étudiants desdits programmes se percevraient comme des innovateurs (Fontaine et Peters, 2012; Sauer et O'Donnell, 2006).

Sur cette même lancée, Yorke et Thomas (2003) se focalisent sur l'étudiant en citant certains facteurs qui se rapportent aux mesures d'aide. À ce sujet, ces auteurs renvoient au soutien dès la première année pour ceux qui en ont besoin. De plus, ils mettent l'accent sur l'intégration de l'étudiant au-delà de ses premiers moments à l'université

en vue de l'aider à trouver sa place. Ainsi, certains auteurs s'appuient sur l'approche marketing qui consiste à considérer l'étudiant comme un client de son institution universitaire pour favoriser la persévérence (Helgesen, 2008; Sauer et O'Donnell, 2006). À ce sujet, ces auteurs évoquent des facteurs comme la satisfaction de l'étudiant, la réputation de son institution universitaire ou la loyauté de l'étudiant envers son établissement qui sont souvent mis en avant dans les écrits.

Contrairement aux perspectives, psychologique, sociale et économique, il est important de souligner que le travail de Bean et Metzner (1985) qui s'inscrit dans la perspective organisationnelle, figure parmi les références dans le domaine investigué (Cabrera *et al.*, 1992; Sauvé et Viau, 2003). Toutefois, le fait que cette perspective met peu d'accent sur le contexte de la classe et sur les caractéristiques d'apprentissage, constitue une limite théorique qui mérite d'être soulignée (Sauvé *et al.*, 2006a; Sauvé et Viau, 2003). En outre, l'importance de l'accent mis sur les caractéristiques de l'établissement, la socialisation et la satisfaction des étudiants dans l'approche organisationnelle (Bean, 1983; Bean et Metzner, 1985; Thomas, Cooper et Quinn, 2003) sont entre autres des facteurs empêchant le recours à cette démarche dans un contexte plus global où chaque structure à ses spécificités (Ménard (2012).

2.2.5 Perspective interactionnelle

L'analyse des écrits portant sur l'abandon et la persévérence révèle que la perspective interactionnelle est la plus intéressante dans le domaine (Fontaine et Peters, 2012; Sauvé et Viau, 2003). Cela s'expliquerait, notamment, par le fait qu'elle tient compte de nombreux facteurs dont certains sont évoqués par les quatre perspectives précédentes. Cette perspective met l'accent sur l'interaction entre les caractéristiques personnelles de l'étudiant et celles de son environnement institutionnel (Spady, 1971; Tinto, 1975). À cet effet, la majeure partie des facteurs psychologiques, économiques, organisationnels et sociaux qui peuvent affecter la décision de l'étudiant d'abandonner

ou persévérer sont pris en compte (Cabrera *et al.*, 1992; Fontaine et Peters, 2012; Tinto, 1997).

Par conséquent, l'environnement de l'étudiant, ses connaissances antérieures, ses engagements et ses motivations sont parmi les principaux facteurs souvent cités dans les recherches (Eccles et Wigfield, 2002; Fontaine et Peters, 2012; Sauvé et Viau, 2003; Tinto, 1975, 1987, 1997). En ce sens, l'adéquation entre le bagage de l'étudiant et son environnement universitaire semble être une dimension fondamentale (Tinto, 1975, 1987). Sur ce, des chercheurs comme Thomas (2002) s'appuient sur l'interaction entre les structures objectives de l'institution et l'histoire personnelle de l'étudiant qui inclut l'expérience académique de celui-ci. Dans une telle situation, Bourdieu et Passeron (1977) renvoient à l'*habitus* institutionnel, tandis que Schertzer et Schertzer (2004) réfèrent à l'adéquation académique à travers les liens entre les besoins de l'étudiant, ses objectifs et la formation qui lui est offerte.

À leur tour, Sauvé *et al.* (2006a) abordent certains facteurs dont la satisfaction personnelle de l'étudiant, les probables retombées de son programme d'étude, les objectifs et les engagements institutionnels, ainsi que les caractéristiques d'admission. Pour Coulon (1997), l'adaptation au fonctionnement, aux méthodes et aux règles universitaires est fondamentale. Quant à Frenette (2007), il évoque des facteurs comme la filière suivie au pré-universitaire, le niveau scolaire de l'étudiant, les conseils donnés par les professeurs, le secteur d'enseignement, le niveau d'exigence pendant les examens et le processus d'inscription à l'université.

Les facteurs personnels souvent mentionnés par les chercheurs, incluent l'*effet site* (accueil et intégration), le temps de travail personnel, la durée du programme d'étude et la scolarité antérieure de l'étudiant (Rose, 1998; Sauvé et Viau, 2003). De même, l'organisation matérielle, l'occupation d'une activité rémunérée (Lemaire, 2000; Rose, 1998) et l'accès à certaines filières sont d'autres facteurs mis en avant dans certaines recherches (Michaut, 2012). Des facteurs tels que la valorisation du métier, la visibilité

de la profession ou les possibilités d'emploi au sortir de la formation sont aussi évoqués (Dethare et Lemaire, 2008; Michaut, 2000).

Il apparaît ainsi que l'approche interactionnelle s'inscrit dans une appréhension plus globale des questions d'abandon et de persévérence dans les études. En conséquence, cette dernière approche serait mieux indiquée dans la mesure où elle prend en compte une multiplicité de facteurs et leurs interactions (Fontaine et Peters, 2012). Cependant, vu la place centrale qu'occupe le vécu de l'étudiant dans le processus d'abandon ou de persévérence, la prise en compte tardive de la dimension salle de classe dans les recherches apparaît comme une limite théorique importante qui mérite d'être relevée (Sauvé et Viau, 2003; Tinto, 2007). En effet, la présence explicite de cet aspect dans les modèles théoriques élaborés remonte en 1997 avec les travaux de Tinto. Cela dénote l'intérêt de s'attarder sur cette dimension dans le cadre des recherches actuelles et futures.

En guise de synthèse, il est avant tout important de mentionner que les travaux de Tinto (perspective interactionnelle) et ceux de Bean et Metzner (perspective organisationnelle) ont eu plus de portée dans le domaine de cette thèse (ASHE-ERIC, 2004; Fontaine et Peters, 2012). De plus, la perspective interactionnelle apparaît comme la plus systémique au regard de la multiplicité des facteurs qu'elle prend en compte. En effet, cette dernière perspective intègre la plupart des facteurs abordés par les écrits dans le domaine. En outre, il est primordial de rappeler que le fait de privilégier l'une ou l'autre des cinq perspectives précédentes présente des avantages et des inconvénients. De façon plus précise, le Tableau 2.1 qui suit expose certaines forces et faiblesses des différentes perspectives présentées.

Tableau 2.1 Principales forces et faiblesses des cinq perspectives théoriques privilégiées dans le domaine (Sauvé et Viau, 2003 ; Tinto, 1992)

Perspective	Forces	Faiblesses
Psychologique	Mise en avant de la relation entre les traits de personnalité de l'étudiant et le phénomène d'abandon	Non prise en compte de l'impact du contexte sur le comportement de l'étudiant
Sociale	Mise en avant de l'impact des phénomènes de société sur l'abandon	Non prise en compte de l'influence des caractéristiques institutionnelles sur l'étudiant
Économique	Mise en avant des bénéfices (coût/efficacité) que l'étudiant espère tirer de ses études	Non prise en compte des facteurs sociaux pouvant influencer la décision de l'étudiant
Organisationnelle	Mise en avant de l'impact des dimensions organisationnelles de l'institution universitaire	Non prise en compte de l'impact des caractéristiques pédagogiques sur l'abandon ou la persévérance
Interactionnelle	Mise en avant des relations entre les caractéristiques de l'étudiant et le type d'environnement qui lui est offert	Faible prise en compte du vécu de l'étudiant et son passé scolaire

Ces différentes perspectives ont favorisé l'élaboration de plusieurs modèles théoriques, dont certains s'appuient sur la personnalité de l'étudiant, d'autres sur son environnement ou sur l'interaction entre ces deux volets. La prochaine partie aborde donc certains modèles interactionnistes qui mettent l'accent sur l'une ou l'autre de ces trois orientations. Le caractère systémique de cesdits modèles et le fait que la recherche dans le domaine en contexte guinéen est dans sa phase embryonnaire expliquent notre choix de privilégier l'angle systémique. Cela est d'autant justifié, que même dans les contextes comme les États-Unis où les recherches dans le champ de cette étude sont nombreuses, la problématique abordée demeure encore à maîtriser (Pageau et Médaille, 2005).

2.3 Modèles théoriques portant sur l'abandon et la persévérence dans les études

Depuis les premiers fondements théoriques qui remontent autour des années 1970, plusieurs modèles théoriques ont été élaborés pour tenter de comprendre problème d'abandon et de la persévérence dans les études (Bean et Metzner, 1985; Eccles et Wigfield, 2002; Pascarella, 1980; Spady, 1971; Tinto, 1975, 1993, 1997). Conscient de la diversité des travaux existants, l'accent est mis ici sur les modèles de Spady (1971), de Tinto (1975, 1993 et 1997), de Pascarella (1980), de Bean et Metzner (1985) et d'Eccles et Wigfield (2002), mieux indiqués pour la prise en compte des interactions personnes-contextes (Stassen, 2012). Toutefois, la prédominance des modèles de Tinto (1975, 1993 et 1997) et de Bean et Metzner (1985) dans le domaine, comme l'ont mentionné Sauvé *et al.* (2006b) de même que Schmitz (2009) ou Cabrera *et al.* (1992), n'est pas à ignorer.

2.3.1 Modèle d'abandon de Spady

Figurant parmi les premiers modèles orientés vers la compréhension du problème d'abandon aux études supérieures, *le modèle d'abandon* de Spady (1971, p.39) demeure fortement inspiré de la théorie sociologique du suicide de Durkheim (1897). À travers son modèle illustré par la Figure 2.2, Spady (1971) met l'accent sur l'interaction entre l'étudiant et son environnement pour élaborer sa théorie.

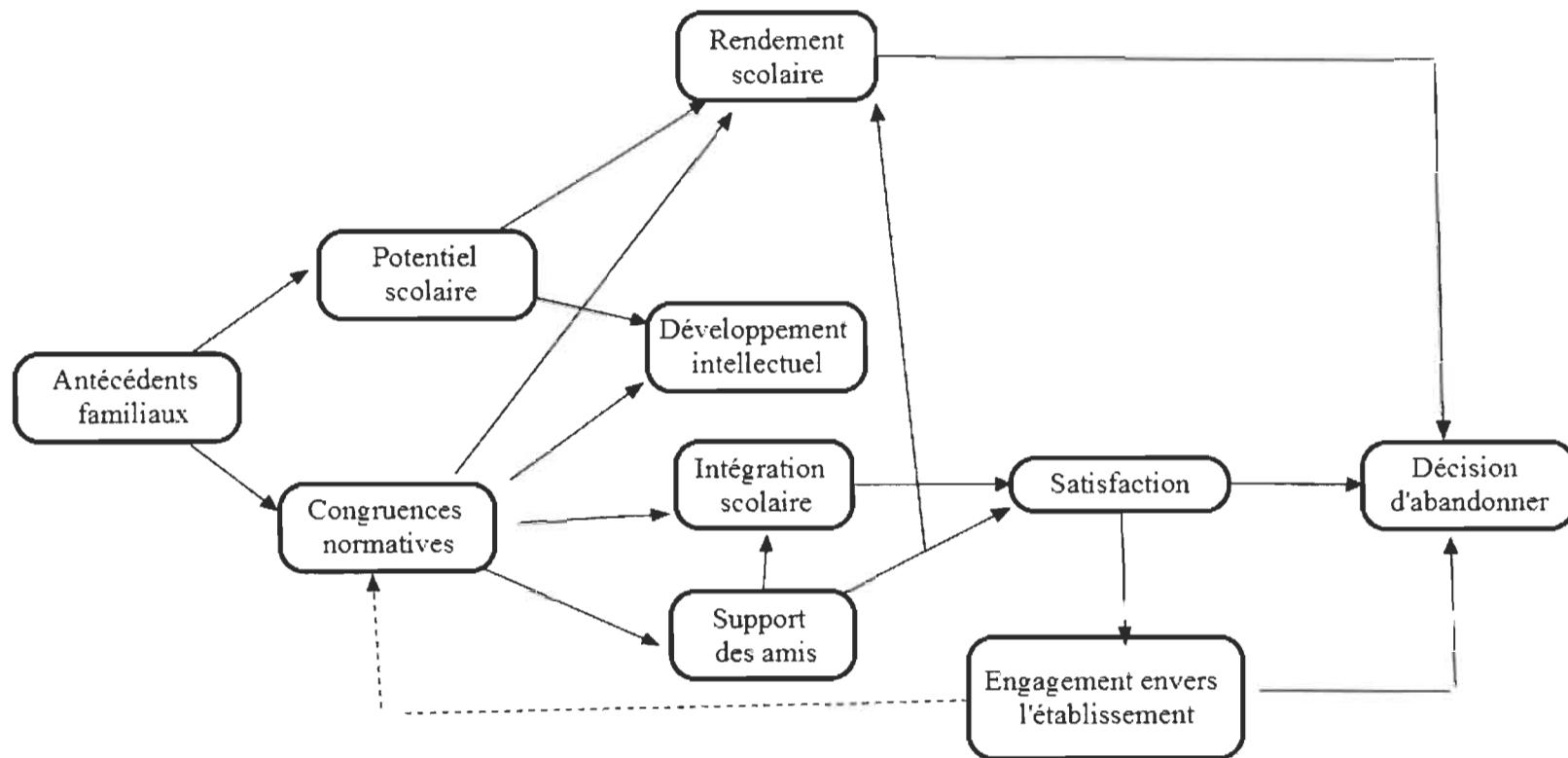


Figure 2.2 Modèle d'abandon de Spady (1971) adapté de Dion (2006)

Avant d'entrer dans le vif du sujet, une petite parenthèse sur la théorie du suicide de Durkheim (1897) s'avère utile. Dans sa théorie, Durkheim (1897) distingue quatre types de suicides (deux se rapportant à l'intégration et deux à la régulation). À propos des formes qui se rapportent à l'intégration, il réfère aux suicides égoïste et altruiste qui résultent respectivement d'un défaut et d'un excès d'intégration dans la société. Pour ce qui a trait aux types de suicides liés à la régulation, il distingue la forme anomique et celle fataliste respectivement tributaires d'un défaut et d'un excès de régulation (Durkheim, 1897).

Sur cette parenthèse théorique, il est utile de rappeler que même si la théorie du suicide de Durkheim (1897) permet d'aborder un grand nombre de facteurs relatifs au suicide, celle-ci ne permet pas de décrire le suicide dans toutes les sociétés (Spady, 1971). De ce fait, la forte inspiration aux travaux de Durkheim pour aborder les questions d'abandon et de persévérence constituerait une limite théorique importante.

Conscient des limites de la théorie du suicide et de leurs implications directes sur son modèle, Spady (1971) estime que l'abandon des études résulterait du défaut ou de l'excès d'intégration de l'étudiant dans le système universitaire. Il met ainsi l'accent sur la conscience morale et l'affiliation collective pour caractériser le problème d'abandon. Il fonde respectivement ses explications sur la faible congruence normative et le manque de soutien des amis. En outre, il souligne que les étudiants présentent des caractéristiques personnelles variées à leur entrée à l'université et que celles-ci influencerait significativement sur leurs parcours.

Selon Spady (1971), le défaut d'adaptation du nouvel étudiant à ces nouvelles réalités augmenterait le risque d'abandon. Cet auteur réfère également aux antécédents familiaux de l'étudiant qui affecterait son potentiel scolaire, mais aussi sa congruence normative qui renvoie à sa conscience morale. De plus, tout en mettant l'accent sur les effets possibles de la congruence normative et de la conscience morale sur la décision d'abandonner, Spady (1971) attire l'attention sur le fait que la congruence normative

agirait sur l'intégration sociale et académique qui affecte, à son tour, la satisfaction, le rendement scolaire et le développement intellectuel de l'étudiant. Ce point de vue semble être partagé par d'autres chercheurs (Braxton *et al.*, 2000a; Sauvé et Viau, 2003).

En outre, il réfère à la possibilité de percevoir l'université comme un système social avec ses propres structures et valeurs sociales permettant de traiter le cas de l'abandon comme celui du suicide au sens large (Spady, 1970). Toutefois, cette vision paraît limitée dans la mesure où la théorie de Durkheim (1897) ne permet pas de décrire le suicide dans toutes les sociétés (Spady, 1971; Tinto, 1975). Ce qui sous-tend ses propres limites. Au demeurant, le fait que Spady (1971) soit l'un des premiers à élaborer un modèle approprié pour aborder les questions d'abandon d'études supérieures mérite d'être relevé (Tinto, 1975).

2.3.2 Modèle d'intégration d'étudiants de Tinto

Pour Tinto (1975 ; 1993 ; 1997), le départ de l'étudiant de son institution universitaire résulterait principalement de l'intégration sociale et académique dans le système universitaire. Ainsi, *le modèle d'intégration d'étudiants* de Tinto (1997, p. 615) qui lie salle de classe, apprentissages et persistance est traduit par la Figure 2.3.

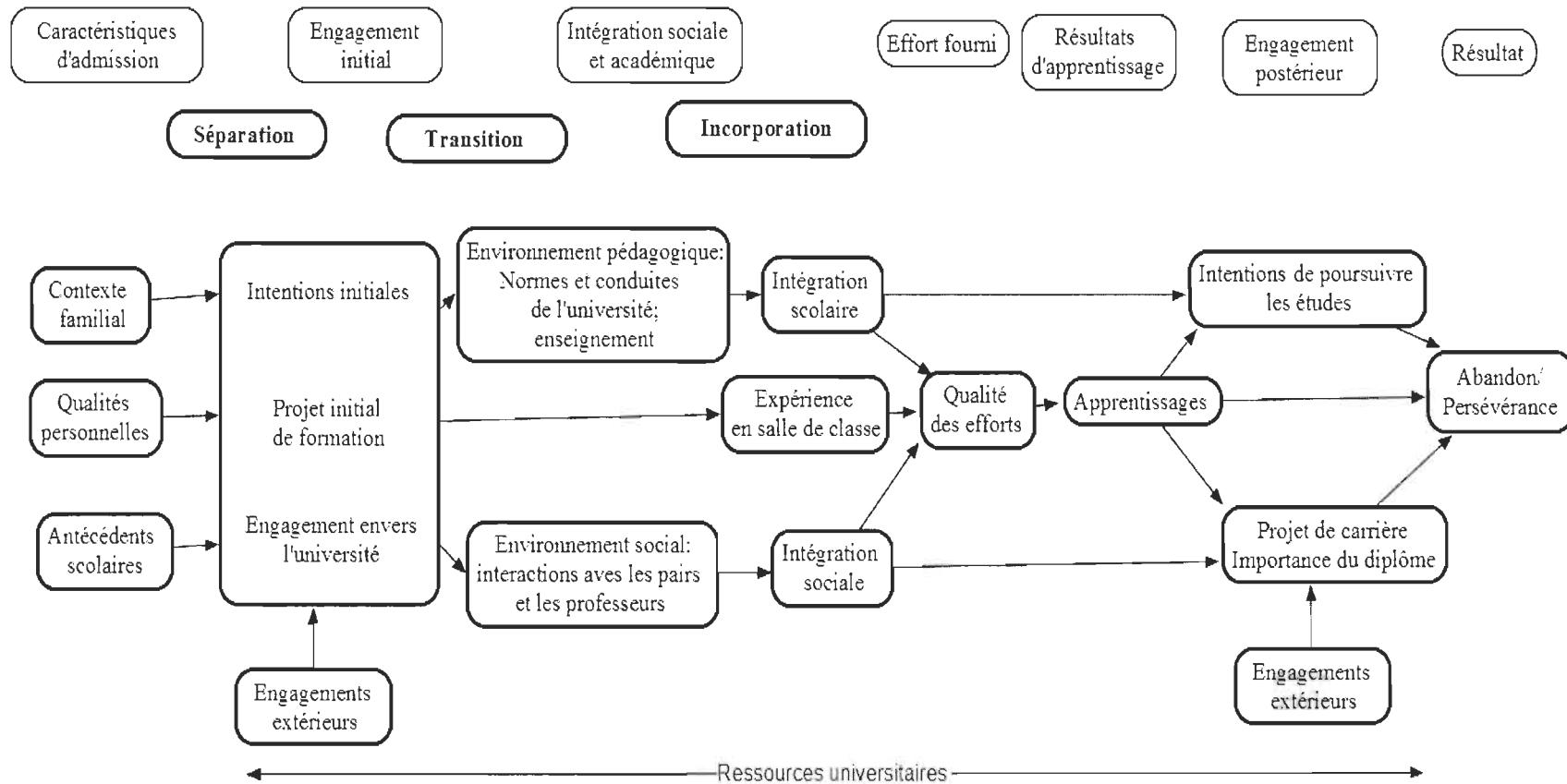


Figure 2.3 Modèle d'intégration d'étudiants de Tinto tel qu'illustré par Ménard (2012, p.183)

Inspiré à son tour de la théorie sociologique du suicide de Durkheim (1897), le modèle d'intégration de Tinto s'appuie principalement sur l'intégration sociale et académique de l'étudiant. Depuis sa première version qui date de 1975, ce modèle a été révisé par cet auteur, notamment, en 1993 et en 1997. En tenant compte de son évolution, le modèle de Tinto sera décrit suivant sa genèse.

Avec la première version de son modèle, Tinto (1975) postule que le départ de l'étudiant résulte de l'interaction entre ses caractéristiques d'admission et son intégration sociale et académique dans son institution. Au sujet des caractéristiques d'admission, le contexte familial et les expériences scolaires antérieures sont perçus par lui comme des facteurs affectant le cheminement de l'étudiant. De plus, en menant un parallèle entre la théorie du suicide de Durkheim (1897) et le départ de l'étudiant, il arrive à soutenir que l'intégration de l'étudiant est un facteur primordial. Il distingue les types de départ, selon qu'ils résultent de l'intégration ou de la régulation. Dans le cas de l'intégration, il renvoie au départ altruiste intervenant lorsque l'étudiant estime que son institution ne défend pas certaines valeurs morales qu'il juge fondamentales et à celui égoïste pouvant survenir lorsque l'étudiant est dans l'incapacité de s'intégrer et de participer pleinement aux différentes activités de son institution. Avec la régulation, il fait référence au départ anomique intervenant à la suite d'une rupture temporaire de l'étudiant avec certaines normes sociales, comme dans le cas des mouvements de grève et au départ fataliste découlant d'un contrôle normatif excessif au sein de l'institution.

Après plusieurs années de recherche, Tinto (1993) intègre à son modèle les buts et les engagements de l'étudiant. En plus, il ajoute de nouvelles relations entre les anciens et les nouveaux éléments théoriques. À ce propos, il souligne que le nouvel étudiant arrive avec des intentions et des objectifs susceptibles de s'ajuster à la suite de ses expériences sociales et scolaires dans le milieu universitaire. Ce qui fait, par exemple, que des expériences négatives de l'étudiant l'amèneraient à un réajustement de ses buts et engagements initiaux qui conduirait à son départ. Par rapport à ces différents ajouts,

il est intéressant de souligner leur pertinence pour décrire le départ de l'étudiant dans le système universitaire qui est largement soutenu par de nombreux écrits dans le domaine (Fontaine et Peters, 2012; Sauvé et Viau, 2003; Tinto, 1997, 2001, 2007; Upcraft *et al.*, 2005).

Poursuivant ses réflexions sur le volet intégration de l'étudiant, Tinto (1997) ajoute à la version précédente de son modèle, la dimension salle de classe, qui s'est avérée au fil du temps comme étant déterminante dans la décision de l'étudiant d'abandonner (Ménard, 2012; Tinto, 2007). Dans cette logique, il est perçue que les étudiants ont davantage d'occasions de partager leurs expériences dans l'environnement universitaire (DeRemer, 2002; Ménard, 2012; Tinto, 2007). De ce fait, Tinto (1997) a réussi à surmonter une limite théorique importante, en ce sens que les étudiants sont des adultes qui peuvent avoir des obligations à l'extérieur de leur établissement. Tinto (1997) (1997) invite à distinguer les phases de *séparation*, *transition* et *incorporation* qui sont des périodes déterminantes dans le cheminement de l'étudiant (Murdoch *et al.*, 2012; Stassen, 2012).

Au sujet de la phase de *séparation*, il est important de souligner que le nouvel étudiant est appelé à se séparer d'un environnement scolaire et social connu. Ce qui fait que l'étudiant est appelé à renoncer à certains de ses comportements scolaires et sociaux habituels qui engendreraient des défis importants à son niveau (Ménard, 2012; Tinto, 1988). Cette séparation accroîtrait le risque d'abandon, en ce sens que le milieu de provenance de l'étudiant est une variable fondamentale dans son cheminement (Murdoch *et al.*, 2012). À ce sujet, Fontaine et Peters (2012), de même que Oswald et Clark (2003), réfèrent aux pressions qui résulteraient de la séparation de l'étudiant de sa famille et de ses anciens amis.

Pour ce qui concerne la *transition*, Tinto (1997) soutient que cette phase est ponctuée par le passage de l'ancien vers le nouveau système avec tout ce que cela aurait comme conséquences. Durant cette phase qui s'accompagne d'un changement

d'environnements scolaire et social, le manque de soutien approprié pour ceux qui en ont besoin augmente le risque d'abandon chez le nouvel étudiant (Braxton, 1999; Ménard, 2012; Tinto, 1997).

S'agissant de la phase d'*incorporation*, elle se rapporte à l'intégration de l'étudiant dans son système universitaire. Cette intégration se ferait par le biais de son adaptation aux normes et aux conduites de son environnement institutionnel avec l'établissement des relations entre ses enseignants, ses pairs et lui-même.

En guise de synthèse sur le modèle d'intégration des étudiants de Tinto (1975; 1993; 1997), il est possible de noter que son caractère longitudinal, ainsi que le poids de l'intégration de l'étudiant avec l'accent mis sur l'interaction entre ce dernier et son institution, figurent parmi les points forts dudit modèle (ASHE-ERIC, 2004; Braxton, Shaw Sullivan et Johnson, 1997; Fontaine et Peters, 2012; Ménard, 2012; Tinto, 1997, 2007). Toutefois, comme il a été souligné dans le cadre du modèle de Spady (1971), le fait de s'inspirer de la théorie du suicide Durkheim (1897), qui a ses limites, aurait de telles conséquences sur modèle de Tinto (1975; 1993; 1997). Bien que ce dernier tient compte d'une diversité de facteurs qui influencerait la décision de l'étudiant, la faible prise en compte du contexte de la classe à travers son modèle jusqu'en 1997 mérite d'être souligné. En outre, le fait que la théorie de Tinto ne permet pas d'aborder la question d'abandon pour des institutions différentes, même si elle est applicable à toute institution prise individuellement constituerait une autre limite à relever (ASHE-ERIC, 2004; Schmitz, 2009; Tinto, 1975, 2007). Également, le fait que des chercheurs comme Berger et Braxton (1998) ou Braxton *et al.* (1997) concluent à l'efficacité du modèle de Tinto (1975; 1993; 1997) pour les deux premières années universitaires ne sont pas à omettre.

2.3.3 Modèle de Pascarella (1980, p. 569) axé sur les contacts informels entre formateurs et étudiants

Le *modèle* de Pascarella (1980) s'appuie sur deux dimensions. D'une part, sur l'influence des caractéristiques structurelles de l'institution et, d'autre part, sur l'effort fourni par l'étudiant dans son développement cognitif. Le modèle de Pascarella (1980, p. 569) est illustré à la Figure 2.4.

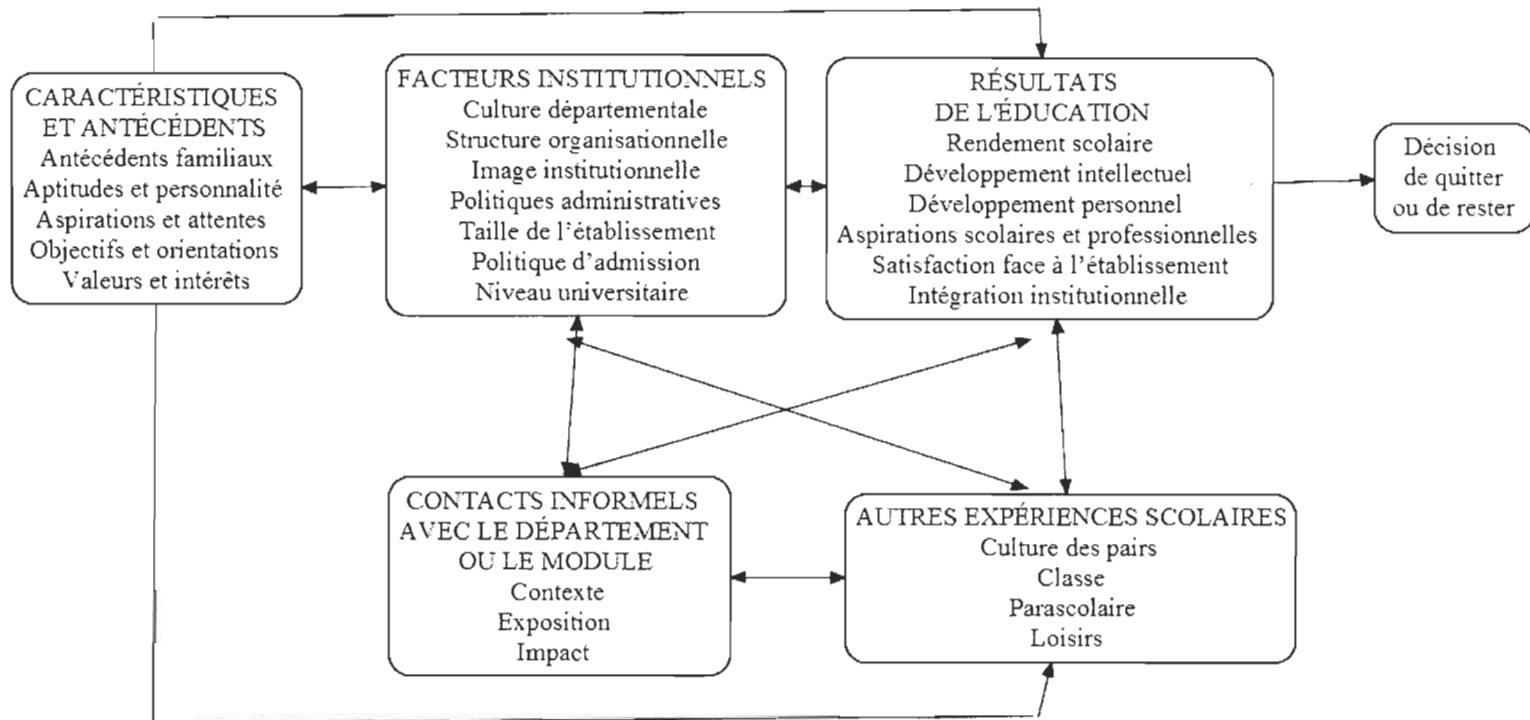


Figure 2.4 Modèle théorique de Pascarella (1980) axé sur les contacts informels entre formateurs et étudiants tel qu'illustré par Dion (2006, p. 43)

Pour Pascarella (1980), la décision de l'étudiant d'abandonner ou de persévérer dans son institution universitaire résulte de ses caractéristiques et antécédents, de ses résultats, de ses contacts formels et informels avec les structures universitaires ou modulaires et de ses expériences scolaires.

Au sujet des caractéristiques et antécédents, Pascarella (1980) met l'accent sur les antécédents familiaux de l'étudiant, les attitudes de celui-ci, ainsi que ses attentes et ses aspirations. Il soutient également, que la personnalité de l'étudiant, ses orientations, ses objectifs, ses valeurs et ses intérêts ainsi que son ouverture au changement sont des facteurs importants à considérer. Des recherches récentes (Fontaine et Peters, 2012; Michaut, 2012; Taylor et Bedford, 2004) font aussi références au moins à l'un de ces facteurs auxquels réfère Pascarella (1980) dans sa caractérisation de l'abandon.

Concernant le volet institutionnel sur lequel il fonde son modèle théorique, Pascarella (1980) mentionne, non seulement la culture départementale ou modulaire, mais aussi la structure organisationnelle. De même, il réfère à l'image institutionnelle en renvoyant aux politiques administratives, la taille de l'établissement, la politique d'admission, mais aussi le niveau universitaire.

Pascarella (1980), ajoute que les résultats scolaires sont liés au développement scolaire et personnel, au rendement scolaire et à l'intégration institutionnelle. De plus, il soutient que la satisfaction de l'étudiant, ses aspirations scolaires et professionnelles sont des facteurs importants. La culture des pairs, la classe ainsi que les activités parascolaires sont d'autres facteurs pouvant influencer le choix de persévéarer ou non.

En somme, il est possible de soutenir que selon Pascarella (1980), le processus d'abandon ou de persévérance dans les études résulterait principalement de cinq variables (caractéristiques et antécédents, facteurs institutionnels, résultats éducatifs, contacts informels et autres expériences scolaires) qui agissent ou interagissent entre elles. Parmi ces variables, les caractéristiques et antécédents de l'étudiant, ses résultats

scolaires et les facteurs institutionnels semblent occuper une place centrale. En outre, la mise en avant par Pascarella (1980) des effets de l'environnement de l'étudiant sur les apprentissages et le développement cognitif de celui-ci serait l'une des forces de son modèle. Toutefois, comme chaque institution, voire chaque programme a son environnement spécifique, la relativité ou l'effectivité des actions et interactions auxquelles réfère Pascarella (1980) à travers son modèle susciteraient des questionnements selon les contextes.

2.3.4 Modèle conceptuel d'abandon pour des étudiants non traditionnels de Bean et Metzner (1985, p. 491)

Prenant en compte la forte présence des étudiants âgés de plus de 24 ans dans le système universitaire, Bean et Metzner (1985, p. 491) orientent leur *modèle conceptuel* vers ce type public. Leur modèle est illustré par la Figure 2.5.

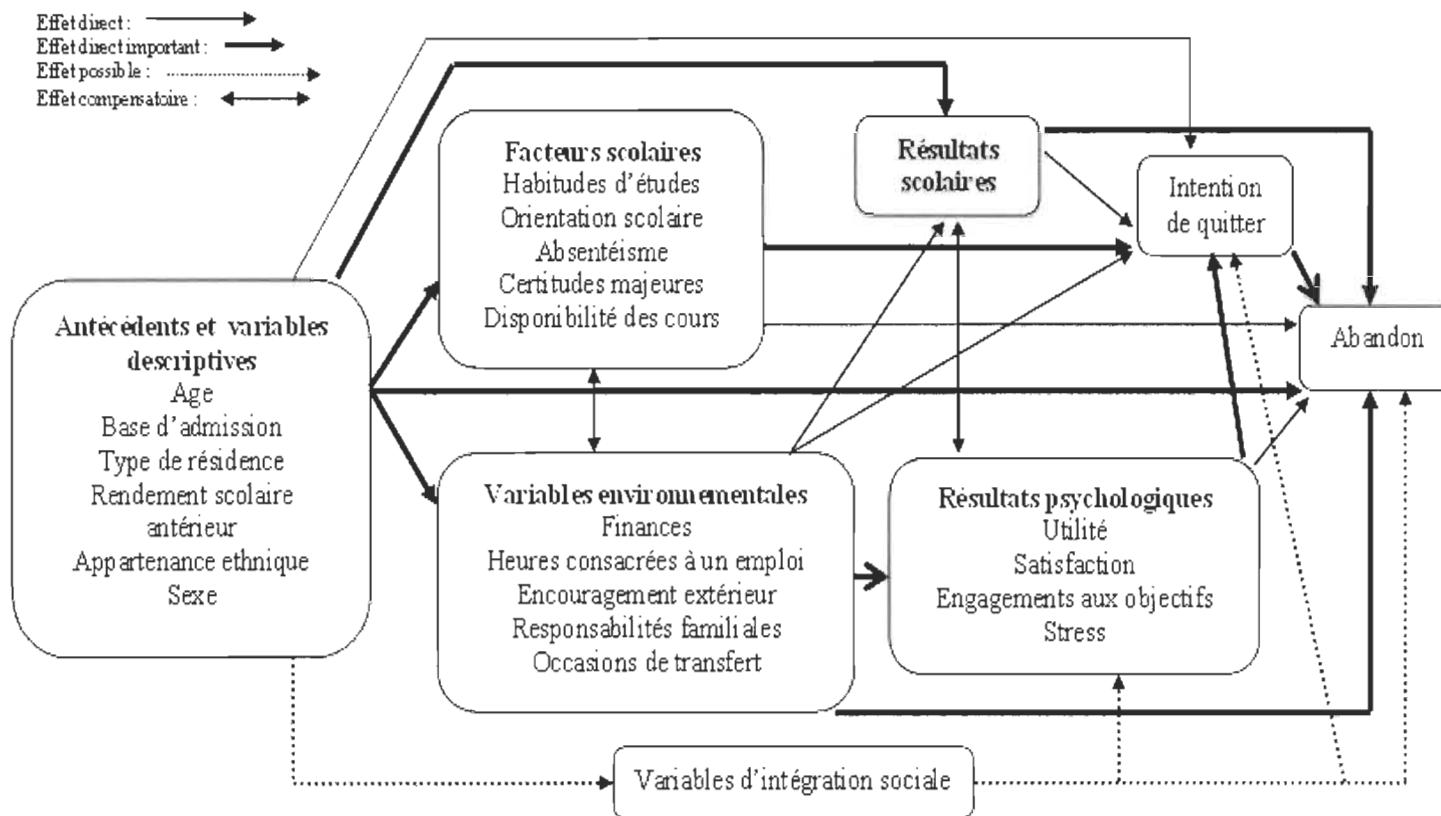


Figure 2.5 Modèle d'abandon pour des étudiants non traditionnels de Bean et Metzner (1985) tel qu'illusté par Dion (2006, p. 46)

Pour Bean et Metzner (1985), les antécédents et les variables descriptives de l'étudiant, de même que les facteurs scolaires et environnementaux expliqueraient, en grande partie, l'abandon chez les étudiants non traditionnels. À ce sujet, il est important de souligner que certains de ces facteurs ont été aussi mentionnés dans des recherches portant sur l'abandon chez des étudiants traditionnels (Rootman, 1972; Tinto, 1975, 1997).

Les antécédents et les variables descriptives chez Bean et Metzner (1985), s'appuient sur des facteurs comme la résidence, le sexe, l'âge ou le rendement scolaire antérieur de l'étudiant. Les variables environnementales s'articulent autour des responsabilités familiales et professionnelles de l'étudiant, ainsi que les soutiens et les encouragements dont il bénéficie. Toutefois, ces facteurs sont susceptibles de varier, non seulement, d'un étudiant à un autre, mais aussi, d'une institution à une autre.

Bean et Metzner (1985) retiennent que les habitudes, le choix du programme, la disponibilité des cours, la ponctualité et les résultats de l'étudiant sont des facteurs académiques clés. Pour ces auteurs, comme l'est l'intégration avec les étudiants traditionnels, les variables environnementales et académiques ont plus d'effets sur le comportement de l'étudiant non traditionnel.

Finalement, les antécédents de l'étudiant, les facteurs scolaires et environnementaux, les résultats scolaires et psychologiques et l'intention d'abandonner occupent la place centrale du modèle de Bean et Metzner (1985). Les facteurs scolaires et les résultats psychologiques exerçaient des effets directs importants sur l'intention de quitter. Les résultats scolaires et les variables environnementales exercent à leur tour des effets similaires sur l'abandon.

2.3.5 Modèle d'«*expectancy value*» d'Eccles et Wigfield (2002, p. 119)

Ayant en commun avec les modèles précédents le caractère interactionnel, le *modèle d'«expectancy value»* d'Eccles et Wigfield (2002, p. 119) orienté vers la persévérance s'appuie sur la personnalité de l'étudiant. Ce modèle est traduit par la Figure 2.6.

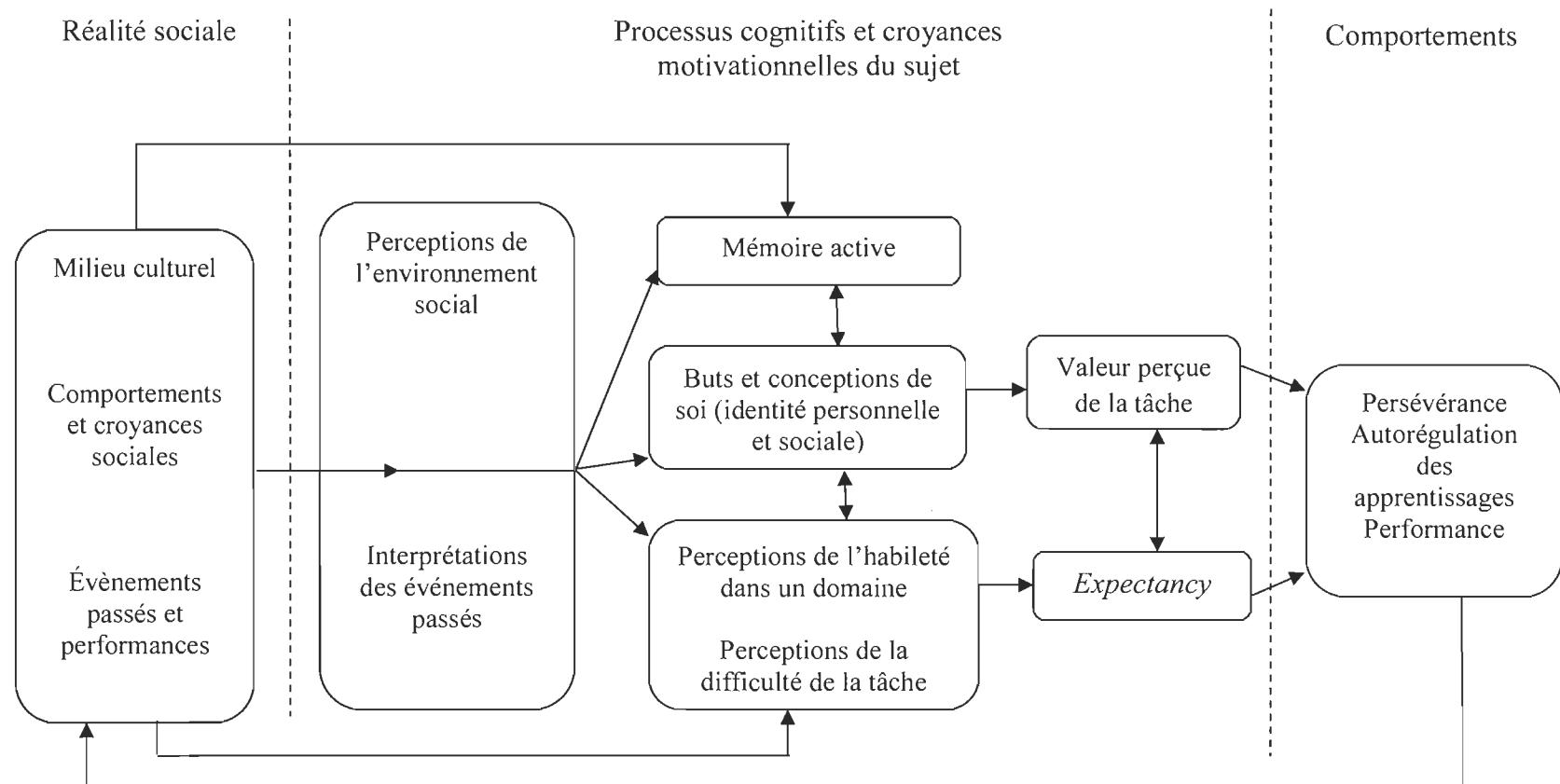


Figure 2.6 Modèle « expectancy value » d'Eccles et Wigfield (2002) tel qu'illustré par Neuville et Frenay (2012, p. 160)

Eccles et Wigfield (2002) fondent leur modèle sur la théorie d'«*expectancy value*» (Atkinson, 1957) selon laquelle, la persévérance des individus dans une activité résulte de leurs croyances sur la façon dont ils vont le faire et la mesure dans laquelle ils l'apprécient. Ainsi, comme le souligne Stassen (2012), les perceptions de l'étudiant sur la réussite de ses tâches et l'apport de cet état de fait pour lui sont les dimensions clés du modèle d'Eccles et Wigfield (2002). Pour ces auteurs, les aspirations et les valeurs de l'étudiant sont des facteurs favorisant la compréhension de l'abandon et la persévérance dans les études. Selon eux, l'interaction entre la réalité sociale, les processus cognitifs et les croyances motivationnelles de l'étudiant affecteraient son rapport avec l'institution (ASHE-ERIC, 2004; Stassen, 2012).

Abordant la réalité sociale, Eccles et Wigfield (2002) mettent en avant le milieu culturel, les comportements, les croyances et les évènements passés de l'étudiant pour caractériser sa décision d'abandonner ou de persévéérer. Dans le même sens, Duru et Mingat (1988) estiment que les étudiants issus des classes populaires sont plus sensibles au risque d'échec que ceux dont les parents sont des cadres supérieurs.

Concernant les processus cognitifs et les croyances motivationnelles de l'étudiant, Eccles et Wigfield (2002) renvoient aux perceptions de l'étudiant de son environnement social et à ses interprétations des évènements scolaires passés (Ménard, 2012; Rootman, 1972). Comme le soutiennent Eccles et Wigfield (2002) de même que Neuville et Frenay (2012), la mémoire affective, les buts, le concept de soi et la valeur perçue de la tâche par l'étudiant s'avéreraient utile dans la compréhension de l'abandon et de la persévérance.

En somme, contrairement aux précédents modèles dont certains se focalisent sur l'intégration de l'étudiant, celui d'Eccles et Wigfield (2002) s'appuie sur la motivation de ce dernier. Bien qu'il se focalise sur la personnalité de l'étudiant, cette spécificité s'avère pertinente, car elle favorise l'élargissement de notre spectre de vision. En outre, à l'instar des autres modèles abordés ici, celui d'Eccles et Wigfield (2002) est cité

parmi les mieux indiqués du domaine pour la prise en compte des interactions personnes-contextes (Stassen, 2012). De ce fait, le choix d'aborder celui-ci serait plutôt en lien avec son caractère interactionnel. Toutefois, son caractère motivationnel n'est pas à omettre surtout que Tinto (2007) rappelle que le fait de s'appuyer uniquement sur l'étudiant pour aborder les questions d'abandon et de persévération étaient l'une des limites des premières recherches du domaine.

En guise de synthèse sur les réalités historiques, conceptuelles et théoriques précédentes et pour mieux baliser la voie pour nos choix méthodologiques subséquentes, nous avons jugé utile d'esquisser un modèle qui servira de référence par la suite. Ce choix n'est pas anodin. En effet, la diversité des facteurs recensés et l'éloignement de leurs contextes d'émergence à la présente étude seraient une justification importante. De plus, le fait que les références locales dans le domaine sont dans leur phase embryonnaire est à considérer. Ce modèle de référence servira ainsi de filtre théorique au sens même de Le Breton (2004).

2.4 Modèle de référence de l'étude

Pour mieux cerner les variables sur lesquelles s'appuie cette étude, l'accent est mis ici sur le modèle de référence qui sert de modèle intégrateur. Dans ce sens, la possibilité de catégoriser les éléments théoriques précédents selon qu'ils mettent l'accent sur l'étudiant, son environnement ou sur l'interaction entre ces deux volets est un aspect important à retenir (Fontaine et Peters, 2012; Sauvé *et al.*, 2006a; Sauvé et Viau, 2003; Tinto, 1992). En outre, comme le soutiennent Bégin, Bujold et Bonin (2012), il apparaît que le parcours scolaire et universitaire de l'étudiant est aussi un facteur important. Ces auteurs renvoient à l'admission, à l'entrée et au cheminement de l'étudiant dans son programme, de même qu'aux réalités relatives à la fin du cursus universitaire. Ils mettent également l'accent sur les rapports qu'entretient l'étudiant avec lui-même en lien avec ses situations et ses tâches. Ils mettent aussi en relief, les

rapports de l'étudiant avec son institution, ses professeurs, ses pairs et son programme. De plus, comme le mentionnent Romainville et Michaut (2012) à travers leur étude qui se repose essentiellement sur le modèle de Tinto, les caractéristiques d'admission, les expériences, sociale et académique ainsi que les engagements, institutionnel et académique de l'étudiant sont parmi les facteurs clés à prendre en considération pour la compréhension de l'abandon et de la persévérance.

Cette section sera principalement centrée sur quatre dimensions. Les caractéristiques d'admission de l'étudiant, son expérience sociale et scolaire, l'engagement institutionnel et étudiant et enfin son cheminement à travers sa trajectoire scolaire. Cette distinction proche de la perspective interactionnelle intègre divers éléments théoriques compte tenu des spécificités contextuelles de cette recherche. Il est également important de souligner que le choix de ces différents facteurs reste aussi lié à la convergence entre les auteurs dont les écrits ont été explorés.

2.4.1 Facteurs liés aux caractéristiques d'admission

De l'analyse des théories élaborées autour de l'objet de cette étude, trois facteurs qui se rapportent aux caractéristiques de préadmission semblent importants par la place qu'ils occupent dans les écrits recensés. Ces facteurs se rapportent aux volets socioéconomiques, psychologique et au passé scolaire de l'étudiant (Fontaine et Peters, 2012; Romainville et Michaut, 2012; Spady, 1971; Tinto, 1975, 1993, 1997).

Le sexe, l'âge et l'origine sociale de l'étudiant qui semblent avoir peu d'influence sur l'abandon sont les principales caractéristiques socioéconomiques auxquelles les auteurs comme Tinto (1997), Sauvé et Viau (2003) ou même Romainville et Michaut (2012) font référence. Des auteurs comme Bégin *et al.* (2012) rappellent que l'institution universitaire n'a pas de prise sur ces facteurs. Quant aux facteurs qui se rapportent au volet psychologique, les auteurs évoquent, entre autres, l'image de soi, le sentiment de compétence ou la disposition du nouvel étudiant (Ménard, 2012; Sauvé

et al., 2006a; Tinto, 1975, 1997). Au sujet du passé scolaire qui semble être un facteur capital d'après certains auteurs dont Taylor et Bedford (2004), la référence est souvent faite aux types d'établissement scolaire, aux filières fréquentées et aux réussites scolaires antérieures de l'étudiant (Fontaine et Peters, 2012; Ménard, 2012; Romainville et Michaut, 2012; Tinto, 1975, 1993, 1997, 2001, 2007).

2.4.2 Facteurs liés à l'expérience sociale et scolaire de l'étudiant dans son milieu universitaire

Dans cette catégorie, les scientifiques font référence à des facteurs comme le métier d'étudiant, les conditions de vie et d'études en milieu universitaire, les conceptions et les croyances de l'étudiant (Bégin *et al.*, 2012; Fontaine et Peters, 2012; Ménard, 2012; Romainville et Michaut, 2012; Tinto, 1975, 1993, 1997). Au regard des facteurs liés au métier d'étudiant, les auteurs mentionnent l'intégration sociale et académique, l'affiliation de l'étudiant et les stratégies d'études misent en œuvre par ce dernier (Bégin *et al.*, 2012; Ménard, 2012; Romainville et Michaut, 2012). Comme peuvent l'attester de nombreux écrits (Bégin *et al.*, 2012; Fontaine et Peters, 2012; Ménard, 2012; Romainville et Michaut, 2012; Thomas, 2002; Tinto, 1975, 1993, 1997), l'intégration sociale et académique de l'étudiant ainsi que son affiliation sont des facteurs intéressants. Dans ce contexte, certains chercheurs réfèrent à l'importance de centrer l'enseignement sur l'étudiant et de contextualiser les apprentissages (Lison, Bédard, Boutin, Côté, Dalle et Lefebvre, 2011).

S'agissant des conditions de vie et d'études, l'accompagnement et le suivi dont bénéficie l'étudiant, son habitat ou son emploi, de même que sa vie familiale sont, entre autres, des éléments souvent mentionnés dans les écrits (ASHE-ERIC, 2004; Bégin *et al.*, 2012; Berger, 1997; Fontaine et Peters, 2012; Ménard, 2012; Romainville et Michaut, 2012; Stassen, 2012; Tinto, 1997, 2007). Concernant les conceptions et les croyances, les scientifiques réfèrent aux motivations de l'étudiant au regard de l'acte

d'apprendre (Eccles et Wigfield, 2002; Fontaine et Peters, 2012; Neuville et Frenay, 2012; Sauvé *et al.*, 2006a; Taylor et Bedford, 2004).

2.4.3 Facteurs liés aux engagements, institutionnel et étudiant

Les écrits dans le domaine renvoient à trois types d'engagement dont deux se rapportent à l'étudiant et un à l'institution. Pour l'étudiant, Tinto (1997) évoque l'engagement initial et l'engagement postérieur ou émergeant. L'engagement initial de l'étudiant apparaît capital en première année (Tinto, 2001; Upcraft *et al.*, 2005) et se rapporterait au degré d'importance du diplôme et à sa complétude. Quant à l'engagement émergeant de l'étudiant, il serait le résultat de la réévaluation de son engagement initial à la suite de son contact avec ses réalités institutionnelles (Ménard, 2012; Sauvé *et al.*, 2006b; Tinto, 1993, 1997). Comme le soutient Tinto (2007), ce type d'engagement est tributaire de l'intégration sociale et académique de l'étudiant. Comme il mentionne aussi, l'intégration sociale et académique favoriseraient l'engagement qui, à son tour, engendrerait la persévérence. Également, tout comme l'affirme Michaut (2012), dans une logique proche de Tinto (1997), l'abandon et la persévérence résultent des interactions entre les systèmes scolaire et social de l'université qui modifiaient au fur et à mesure les buts et les engagements de l'étudiant.

Au sujet de l'engagement institutionnel, Sauvé et Viau (2003) font référence à la confiance de l'étudiant vis-à-vis de son choix universitaire. À ce propos, Tinto (1993) estime que le degré d'engagement institutionnel de l'étudiant s'explique par la probabilité d'abandon ou de poursuite. Il ajoute qu'un niveau d'engagement institutionnel élevé de l'étudiant le conduirait à persévéarer, même avec des buts moins précis (Tinto, 1975). En outre, les programmes de rétention souvent mis sur pied par l'institution universitaire peuvent aussi favoriser la persévérance (Tinto, 1993). Cet auteur renvoie également à l'engagement du personnel dans le développement des

communautés de soutien social et académique à travers une intégration parfaite des étudiants. Tinto mentionnait déjà en 1975 que les motifs d'abandon seraient à rechercher autour de l'interaction entre les objectifs et les engagements institutionnels conjuguée aux caractéristiques de l'université.

2.4.4 La trajectoire scolaire de l'étudiant

De l'analyse des différents modèles théoriques précédemment abordés qui ont souvent en commun leur caractère interactionnel et longitudinal, la trajectoire scolaire de l'étudiant occupe une place centrale (Bean et Metzner, 1985; Pascarella, 1980; Spady, 1971; Tinto, 1975, 1993, 1997). Cette trajectoire se décomposerait en trois éléments fondamentaux, l'entrée, le système et la sortie autour desquels gravitent la plupart des théories élaborées dans le domaine. À ce sujet, il est important de relever que l'institution universitaire a peu de contrôles sur les caractéristiques d'entrée et de sortie qui peuvent s'avérer déterminants dans la décision de l'étudiant d'abandonner ou de persévérer (Millet, 2012; Spady, 1971; Stassen, 2012; Tinto, 1975).

Conséquemment, le passé scolaire de l'étudiant et son cheminement dans le milieu universitaire sont parmi les dimensions importantes qui émergent des différentes recherches (Ménard, 2012; Tinto, 1997). Le cheminement dans le milieu universitaire s'articule principalement autour des phases de *séparation*, de *transition* et d'*incorporation* (Ménard, 2012; Tinto, 1997; Van Gennep, 1960). Décrivant ces trois phases mises en avant par Tinto (1997), Ménard (2012) explique que la *séparation* correspond à la période pendant laquelle le nouvel étudiant se trouve tiraillé entre ses anciennes et ses nouvelles réalités sociales et académiques. Entre parenthèses, ce tiraillement pourrait être présent dans le contexte de cette thèse étant donné que l'ISSEG est la seule institution guinéenne ayant en charge la formation initiale des enseignants du secondaire. Pendant la phase de *transition* qui est perçue comme stressante (Schmitz, 2009), l'étudiant est appelé à s'ajuster à la suite de son contact

avec les nouvelles réalités de son université (Ménard, 2012). La phase d'*incorporation* réfère à l'intégration académique et sociale de l'étudiante à la suite de ses expériences dans son milieu universitaire. Durant cette phase, les approches pédagogiques privilégiées dans son institution et les expériences de l'étudiant en classe seraient vues comme des indicateurs d'abandon ou de persévérence (Sauvé *et al.*, 2006b; Tinto, 1997).

Le modèle de référence qui résulte de ces différents facteurs est traduit par la Figure 2.7.

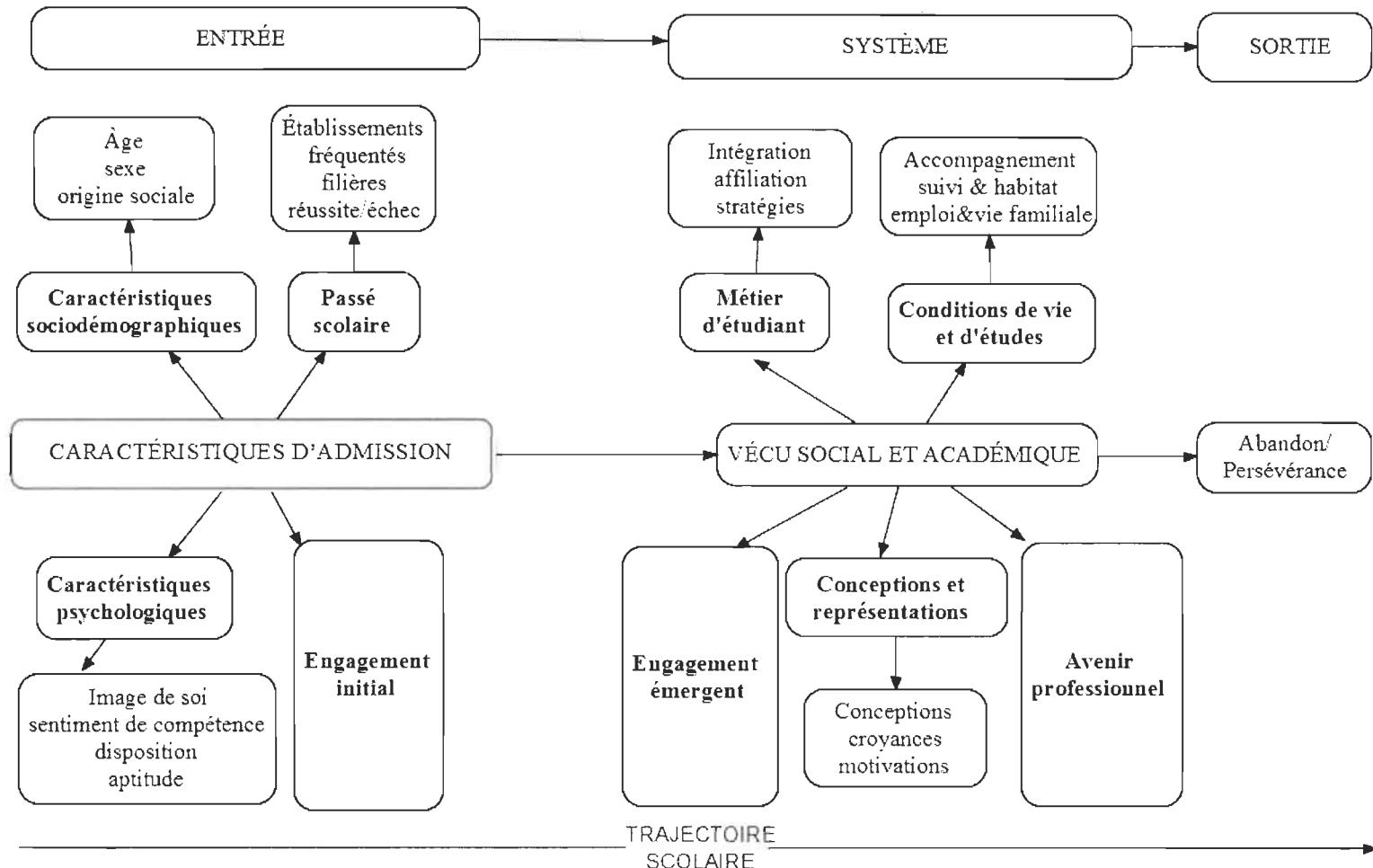


Figure 2.7 Modèle de référence intégrant les indicateurs d'abandon et persévérence inspiré Romainville et Michaut (2012)

En bref, la possibilité de regrouper les facteurs d'abandon et de persévérance recensés, selon qu'ils se rattachent aux caractéristiques d'admission ou au vécu de l'étudiant, est l'un des premiers éléments à retenir. En outre, comme le mentionne Tinto (1997), le choix de l'étudiant de quitter ou de rester apparaît comme une résultante de ses caractéristiques d'admission et de son vécu d'étudiant. À cet égard, la prudence doit être de mise, dans la mesure où l'influence des facteurs évoqués varierait selon le contexte de l'étudiant (Bean et Metzner, 1985). De fait, à cause des spécificités contextuelles de cette étude, la prise en compte de l'ensemble des facteurs évoqués reste pertinente. Ne serait-ce que pour un départ dans le processus de collecte de données comme les réalités de terrain sont à considérer. En plus, les modèles ayant fait l'objet d'analyse dans cette étude sont plutôt orientés vers l'abandon que la persévérance. Également, avant d'aborder les objectifs poursuivis dans cette étude, il serait pertinent de remarquer que les différentes variables du modèle de la figure 2.7 se catégorisent selon qu'elles soient liées à l'entrée, au système ou à la sortie qui coïncide au statut de sortie de l'étudiant du système universitaire. En plus, ces trois volets englobent toute la trajectoire scolaire de l'étudiant.

2.5 Objectifs de recherche

L'objectif principal de cette thèse est de comprendre le vécu des étudiants ayant abandonné ou persévétré dans le cadre de la formation initiale en enseignement secondaire à l'ISSEG tels qu'ils le relatent. Ainsi, deux objectifs spécifiques sont poursuivis.

- Analyser le vécu des étudiants admis à l'ISSEG pour la formation initiale en enseignement secondaire et qui ont abandonné leurs études en enseignement.
- Analyser le vécu des étudiants admis à l'ISSEG pour la formation initiale en enseignement secondaire et qui ont persévétré dans leurs études en enseignement.

De ce chapitre, il apparaît que les concepts d'abandon et de persévérence dans les études sont multiformes et polysémiques. En outre, il ressort que plusieurs modèles théoriques ont été élaborés pour aborder ces concepts. De même, l'analyse des modèles présentés ici, démontre qu'ils sont surtout orientés vers l'abandon des études plutôt que la persévérence. De plus, la trajectoire scolaire de l'étudiant dans sa globalité occupe une place centrale dans les écrits recensés. Pour atteindre les objectifs poursuivis, le chapitre 3 présente la démarche méthodologique privilégiée.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Ce présent chapitre s’articule autour de quatre parties. La première se concentre sur les approches méthodologiques courantes dans les recherches s’inscrivant dans le même domaine que cette thèse. La deuxième est centrée sur les choix méthodologiques et épistémologiques retenus. La troisième porte sur les principes éthiques et déontologiques. La quatrième est axée sur les critères de scientificité qui soutiennent la démarche méthodologique privilégiée.

3.1 Approches méthodologiques courantes dans le domaine de recherche

Sur le plan théorique, l’analyse de la documentation portant sur l’abandon et la persévérence permet de relever un grand intérêt pour la perspective interactionnelle englobant de nombreux facteurs qui se rapportent au parcours scolaire de l’étudiant (Braxton *et al.*, 1997; Schmitz, 2009; Tinto, 1975, 1993, 1997). Toutefois, sur le plan méthodologique, comme peuvent l’attester certains écrits (Bean et Metzner, 1985; Eccles et Wigfield, 2002; Pascarella, 1980; Sauvé *et al.*, 2006a; Schmitz, 2009; Spady, 1970), des divergences importantes transparaissent dans les recherches.

Ainsi, certains chercheurs privilégient la démarche explicative en recourant à l’approche quantitative (Di Pietro, 2006; Elffers, 2012; Neuville et Frenay, 2012; Tinto, 1975). Cette première approche méthodologique, qui a fortement marqué les travaux réalisés autour des années 1970 (Spady, 1971; Tinto, 1975), demeure profondément inspirée de la démarche sociologique de Durkheim (1981).

En conséquence, comme le souligne DeRemer (2002), la tendance descriptive avec une approche objective (ou quantitative) du phénomène étudié constituerait l'une des faiblesses de recherches ayant privilégié cette première démarche. Pour pallier à des telles réalités, Tinto (1975) invite à dépasser les simples descriptions en considérant l'ensemble des variables pouvant s'interférer et en diversifiant les approches. Pour Bourdages (2001), cela s'expliquerait par l'orientation centrée sur l'analyse des causes d'abandon et des rapports qu'entretiennent les facteurs souvent cités avec cette démarche. Toutefois, lesdites recherches ont permis de mettre en évidence plusieurs variables (démographiques, environnementales, institutionnelles, etc.) souvent citées dans les recherches (Poellhuber, Chomienne et Karsenti, 2008).

D'autres chercheurs ont, à leur tour, privilégié l'approche subjective ou qualitative (Bourdages, 1996a; Coulon, 1997; Demba, 2010; DeRemer, 2002; Poellhuber *et al.*, 2008). Comme les recherches s'inscrivant dans cette lignée sont plutôt récentes dans le domaine, adopter cette seconde posture est susceptible de renforcer l'équilibre relatif entre les recherches quantitative et qualitative dans le domaine d'étude (Bourdages, 1996a; Schmitz, 2009). Le fait de privilégier le vécu des acteurs concernés dont les étudiants, en mettant particulièrement l'accent sur leurs expériences constitue un apport non négligeable sur le plan théorique (Tinto, 2007). Malgré cela, le fait que les premières recherches s'inscrivent dans la logique objectiviste n'est pas à ignorer (Spady, 1971; Tinto, 1975).

Dans le but de combler les limites des approches précédentes, d'autres chercheurs (Ménard, 2012; Tinto, 1997) ont opté pour une approche plutôt mixte, combinant à la fois les visions objectiviste et subjectiviste. Il est ainsi question de dépasser les antagonismes qui ont souvent existé entre les visions objectiviste et subjectiviste. Malgré que cette dernière approche paraisse plus porteuse, elle nécessite de disposer des assises théoriques importantes et des données fiables sur les étudiants (Tinto, 2015, avril). Du coup, privilégier cet angle d'approche ne se révèle pas propice dans le cadre

de cette recherche. Ne serait-ce qu'à cause de sa tendance exploratoire liée à l'inexistence des références locales dans le domaine ou même de l'absence des structures de suivi pouvant permettre d'obtenir suffisamment d'informations ayant trait aux parcours scolaires des participants.

Dans le but de comprendre le vécu des étudiants ayant abandonné ou persévétré dans le cadre de la formation initiale en enseignement secondaire à l'ISSEG tels qu'ils le relatent, la perspective subjectiviste a été privilégiée. Cette présente étude, étant l'une des pionnières dans le domaine en contexte guinéen, elle est plutôt exploratoire (Koch et Gitchel, 2011). Pour ces auteurs tout comme Trudel, Simard et Vonarx (2007) ou Van der Maren (1995) cette perspective est toute indiquée dans l'optique où la problématique abordée est encore peu étudiée. D'après Koch et Gitchel (2011), lorsque le chercheur étudie des phénomènes qui ne sont pas bien compris ou quand des variables doivent être identifiées ou découvertes ou lorsque le but de la recherche est de générer des hypothèses pour une investigation plus approfondie, les études exploratoires sont recommandées. Ils ajoutent aussi que des interrogations sur ce qui se passe dans un contexte particulier ou sur les principaux thèmes, modèles ou catégories que les participants considèrent comme importants ou même sur les liens possibles entre le phénomène étudié et certains modèles théoriques existant serviraient d'indicateur pour le choix de la démarche exploratoire.

3.2 Choix méthodologiques et épistémologiques

Cette section aborde l'orientation épistémologique privilégiée, le type de recherche retenu, les participants à la recherche, la collecte des données et leur traitement, les principes éthiques et déontologiques et enfin les critères de scientificité.

3.2.1 Orientation épistémologique de la recherche

Dans la continuité du choix de l'approche subjectiviste, la description des réalités étudiées par ceux qui les ont vécues a été privilégiée. Ce choix semble présenter plus d'avantages compte tenu du fait que l'acteur vivant ou ayant vécu une réalité sociale donnée est le plus apte à la décrire (Anadón, 2006). Cette option permet d'analyser, non seulement le fonctionnement de la réalité étudiée, mais aussi toute la dynamique qui l'entoure (Bertaux, 1997; Royer, 2007). En outre, comme le souligne Anadón (2006), cette ouverture au monde de l'expérience et au vécu des acteurs favorisera l'émergence d'une connaissance holistique de la réalité étudiée.

Privilégier le vécu des acteurs favorisera également la prise en compte des spécificités contextuelles, et du coup, l'émergence des nouveaux éléments théoriques. En ce sens, recourir aux significations que les acteurs ont de leurs expériences sur les réalités qui font l'objet de recherche est tout indiqué (Anadón, 2006). Ainsi, pour favoriser l'émergence des points de vue des acteurs, la proximité, le face à face, la coopération, les interactions et les interprétations semblent appropriés (Le Breton, 2004). Par conséquent, les données d'entrevue qui dépendent à la fois du chercheur et des participants à la recherche ont été privilégiées (Van der Maren, 1996).

Revenant, à leur tour, sur l'intérêt de s'inscrire dans une telle logique, Poisson (1991) de même que Miles et Huberman (2003) font référence à la proximité avec les données et la possibilité de développer à partir de celles-ci des schèmes explicatifs plus analytiques et mieux articulés sur le phénomène abordé. De plus, s'inscrire dans cette logique offre la possibilité d'accéder au sens que les acteurs attribuent à leur réalité (Anadón, 2006; Poisson, 1991). En outre, privilégier l'angle des acteurs permet d'obtenir une meilleure interprétation des faits sociaux tels qu'ils sont vécus (Miles et Huberman, 2003; Poisson, 1991). Finalement, même si les résultats concerneront seulement les participants à l'étude, cette approche permet, néanmoins, d'aborder le

phénomène étudié sous tous ses angles et dans ses moindres détails (Ouellet et Mayer, 1991; Savoie-Zajc, 2003).

Par rapport à ces différents choix, il importe de souligner que l'absence des références locales et de bases de données dédiées au suivi des élèves durant leur parcours scolaire ne favorise pas encore une telle étude dans le contexte guinéen. En ce sens, le fait que les participants soient des adultes capable de décrire leur vécu favoriserait aussi une appréhension interne de celui-ci (Weber, 1965). À l'instar de Dubar (1998), la possibilité de percevoir la trajectoire de chaque étudiant comme une histoire personnelle dont les récits seraient condensés dans des formes identitaires hétérogènes s'apprêtent à une appréhension subjective.

3.2.2 Type de recherche retenu

Pour atteindre le but de cette recherche, l'approche qualitative interprétative au sens de Savoie-Zajc (2000) a été privilégiée. Ce choix se justifierait par la flexibilité qu'offre cette approche, mais aussi par sa tendance naturaliste ainsi que sa souplesse et les possibilités d'ajustement qu'elle suppose (Anadón, 2006; Miles et Huberman, 2003). Également, cette approche favorise la prise en compte des spécificités contextuelles de la recherche, de même que l'utilisation de plusieurs techniques de collecte et d'analyse des données (Anadón, 2006). Pour cette auteure, cela faciliterait aussi l'exploration inductive et l'élaboration d'une connaissance holistique de la réalité telles que recherchées dans cette étude.

Avec l'approche qualitative interprétative, il y aussi la possibilité d'offrir plus de place aux acteurs afin qu'ils puissent mieux relater leur vécu sur le problème abordé (Le Breton, 2004; Seidman, 2006). Cela est d'autant fondé qu'avec le caractère exploratoire de cette recherche, porter un regard profond sur la réalité étudiée à travers la trajectoire scolaire de chaque participant semble essentiel.

3.2.3 Participants

Dans cette section, il sera question des critères de sélection des participants et de leur processus de recrutement.

- *Sélection des participants*

Par souci de représentativité théorique (Glaser et Strauss, 1967; Kuzel, 1992; Lincoln et Guba, 1985; Savoie-Zajc, 2000), les étudiants admis dans les programmes de formation initiale en enseignement secondaire à l'ISSEG ont été privilégiés. Ceux-ci ont été répertoriés selon deux critères de base. Ceux qui ont abandonné avant leur diplôimation (indice d'abandon) et ceux qui ont obtenu leur diplôme en enseignement (indice de persévérence). Ce choix s'explique par le fait que ces étudiants qui ont déjà vécu les réalités explorées seraient mieux indiqués pour fournir le plus de détails sur le problème étudié (Anadón, 2006). Cette authenticité a la possibilité de renforcer la fiabilité des données collectées (Miles et Huberman, 2003). En outre, compte tenu du fait que la plupart des recherches réalisées dans le domaine s'intéressent à des étudiants encore dans le système universitaire (Staiculescu, 2011), travailler avec ceux ayant fini leur formation et exerçant déjà une activité professionnelle apporterait des éléments théoriques nouveaux sur le champ de cette recherche.

Dans l'optique d'obtenir un premier portrait de la problématique d'abandon et de persévérance dans les études à l'ISSEG, huit critères sont utilisés pour sélectionner les participants. Parmi ces critères, six sont communs à l'ensemble du public cible et deux sont particuliers.

- Critères communs
 - Avoir été admis en formation initiale en enseignement secondaire à l'ISSEG comme bachelier ;

- Avoir fréquenté l'une des cinq sections de l'ISSEG qui reçoivent des bacheliers depuis l'an 2000²;
- Manifester la volonté de participer à la recherche ;
- Être accessible par courriel durant la période de collecte
- Être disponible pour les échanges par courriels durant la période de collecte
- Signer le protocole de consentement.

- Critères particuliers

- Avoir cheminé à l'ISSEG en tant que bachelier admis en formation initiale en enseignement secondaire jusqu'à la diplôimation pour les étudiants persévérand;
- Avoir quitté son programme de formation initiale en enseignement secondaire à l'ISSEG avant sa diplôimation pour les étudiants ayant abandonné.

En ce qui concerne le nombre de participants, les spécialistes de la recherche qualitative mettent surtout l'accent sur la saturation des données (Boutin, 1997; Guillemette et LaPointe, 2012). Toutefois, même s'ils ne s'accordent pas sur un nombre idéal de participants pour atteindre la saturation, ce nombre de situerait autour de dix (Boutin, 1997).

- *Recrutement des participants*

Dans un premier temps, une demande d'autorisation de réaliser cette recherche auprès du public cible a été adressée à l'ISSEG (Annexe B). À la suite de cette demande, l'ISSEG a donné son accord de principe tout en indiquant la disponibilité de ses services pour favoriser la réussite de l'opération de collecte de données dans sa globalité (Annexe C). Parallèlement, la demande de certification éthique soumise aux

² L'an 2000 est à la fois la première année d'admission des bacheliers pour la formation initiale en enseignement secondaire à l'ISSEG, mais aussi celle des premières manifestations du problème abordé par cette recherche

services compétents de l'UQTR a été approuvée. Par la suite, il a été question de collecter les informations sur les potentiels participants auprès du service scolarité de l'ISSEG. Après cette dernière phase, une sollicitation de participation a été expédiée par le biais d'un courrier électronique à une liste de 50 anciens étudiants admis en enseignement secondaire à l'ISSEG et qui étaient joignables (Annexe D). Parmi ceux-ci figuraient deux anciennes étudiantes dont l'une a manifesté le désir de participer à la recherche avant de désister. Ainsi, dix d'entre eux ont souhaité participer à l'étude. Pour accroître cet effectif, les autres probables participants n'ayant pas réagi à la sollicitation précédente ont été relancés, mais sans succès.

Dans le but de favoriser l'engagement consenti chez les participants, ceux-ci ont été informés sur les objectifs poursuivis par cette recherche, les conditions liées à leur participation et les techniques de collecte envisagées. En plus, les probables participants ont été informés sur le nombre attendu de participants, les procédés de recrutement et la disponibilité que nécessite leur éventuelle participation à la recherche.

Ainsi, le premier volontaire qui se manifeste pour chacun de deux statuts (abandon et persévérance) dans chaque section fera partie des 10 participants. En cas de désistement, le volontaire suivant qui s'était manifesté est automatiquement contacté et ainsi de suite. Par faute de volontaires dans l'une ou l'autre des sections ou cas visés, il a été question de reprendre contact avec ceux qui ont manifesté auparavant leur volonté de participer à la recherche et qui ne sont pas encore parmi les participants. En conséquence, le nombre de participants par section ainsi que leur statut sont demeurés tributaires de ceux qui ont manifesté leur volonté de participer à la recherche. De ce fait, avec la liberté de choix offerte aux probables participants, l'équilibre ayant trait au nombre de participants et leur statut suivant les programmes de formation s'est déplacé avec l'évolution de la recherche.

Au départ, 10 participants répartis entre les cinq sections de l'ISSEG qui reçoivent des bacheliers pour la formation initiale en enseignement secondaire depuis l'an 2000

étaient visés. Il était ainsi question de recruter un étudiant persévérant et un étudiant ayant abandonné dans chacune des sections (Maths/Physique, Physique/Chimie, Biologie/Chimie, Histoire/Géographie et Langue française). À la suite des interactions avec le terrain, parmi les 10 volontaires qui ont manifesté leur intérêt pour la recherche, sept ont participé à tout le processus de collecte et ceux-ci se répartissent entre les profils, Maths/Physique, Physique/Chimie et Biologie/Chimie. Parmi les trois participants ayant désisté en début de processus de collecte, deux ont persévéré en Langue française et un a abandonné en Histoire/Géographie. Il est à rappeler que ce type d'écart est souvent inhérent à toute recherche qui impliquerait des humains (Huberman et Miles, 1991; Miles et Huberman, 1991).

Dans ce cas-ci, plusieurs motifs soutiendraient la difficulté de recruter des participants volontaires. D'une part, la coïncidence de la période de collecte avec la présence d'Ébola rendait le recrutement plus complexe. D'autre part, la difficulté de rejoindre des personnes déjà sur le marché de travail, même pas en enseignement, donc désintéressées rendait la tâche de recrutement plus ardue. En outre, le problème d'accès à internet, par endroits, en contexte guinéen rendait aussi le recrutement plus complexe. Également, certains probables participants sollicités, notamment ceux ayant abandonné ne voulaient pas revenir sur leur vécu par rapport à l'ISSEG. Ainsi, les sept participants à cette recherche dont cinq professeurs dans leur discipline de formation initiale, un ingénieur chimiste et un gestionnaire comptable se présentent conformément au Tableau 3.1.

Tableau 3.1 Répartition des participants

Statut	Nombre de participants	Profil actuel des participants
Persévérance	5	<ul style="list-style-type: none"> - Professeurs de Maths (2) - Professeur de Chimie (1) - Professeurs de Biologie (2)
Abandon	2	<ul style="list-style-type: none"> - Ingénieur chimiste (1) - Gestionnaire comptable (1)
Total	7	5

3.2.4 Collecte des données

Cette section s'articule autour de trois volets. Le premier porte sur la préparation des outils, le second se focalise sur leurs dimensions et le troisième est axé sur la procédure et la mise en œuvre de la collecte des données.

- *Préparation des outils*

Conscient de la dépendance entre les outils et les réalités du terrain, notamment pour ce qui a trait aux recherches s'inscrivant dans une démarche qualitative (Miles et Huberman, 2003), comme celle-ci, un guide d'entrevue s'articulant autour de trois volets a été élaboré (Seidman, 2006). Le choix de cette technique d'entrevue inspirée de Seidman (2006) s'explique par la nécessité d'offrir plus de places aux participants afin qu'ils puissent narrer leur vécu sur la problématique abordée. Pour cet auteur, il serait plus avantageux d'écouter l'acteur narrer son vécu et lui demander des précisions au lieu de lui mettre de la pression avec une multitude de questions l'éloignant de son propre vécu. Pour favoriser ainsi l'obtention des récits enrichis (Schütze, 1983; Seidman, 2006), les trois volets du guide d'entrevue comportent chacun des axes qui ont émergé du cadre de référence de cette recherche.

Avec le premier volet de l'entrevue, il est principalement question de contextualiser les réalités sociales abordées, à savoir l'abandon et la persévérance dans les études à

l'ISSEG chez les participants, tout en établissant un portrait général de leur trajectoire scolaire. En effet, ce volet amènerait chaque participant à relater son vécu au regard du problème abordé. Du coup, cela favoriserait chez chaque participant l'actualisation de la problématique abordée et contribuerait à l'enrichissement des données collectées (Seidman, 2006). Ce premier volet porte sur les caractéristiques socioéconomiques des participants, leurs caractéristiques psychologiques et les caractéristiques de leur trajectoire scolaire.

Quant au second volet de l'entrevue, il est centré sur les détails liés au vécu des participants sur la réalité étudiée (Seidman, 2006). Il est important de souligner que la contextualisation du problème avec le premier volet de l'entrevue, enrichirait davantage ce second volet axé essentiellement sur le vécu des participants au sujet de leur décision d'abandonner ou de persévéérer. À cet effet, il a été question de caractériser le métier d'étudiant, de même que les conditions de vie et d'études tel que vécu par les participants. Il a été aussi question des conceptions et des croyances des participants au sujet de leurs rapports au savoir et de leurs motivations.

À son tour, le troisième volet de l'entrevue porte, à la fois, sur le regard réflexif des participants sur leurs propos respectifs et leurs perceptions actuelles sur le statut d'abandon ou de persévérance qu'ils ont adopté, selon son cas. Il porte également sur les éclaircissements sur les différents propos respectifs de chaque participant s'il y a lieu, ainsi que sur tout autre aspect du problème étudié et jugé pertinent au regard des objectifs poursuivis.

Pour une question de fiabilité et de cohérence, le guide élaboré a été mis à l'essai auprès de deux étudiants de l'ISSEG qui ont été admis en formation initiale en enseignement secondaire et qui sont différents des sept participants. Ces deux étudiants ont attesté qu'ils n'ont pas rencontré de difficultés majeures pour comprendre les différents volets du guide élaboré. Après la prise en compte de leurs suggestions, le guide d'entrevue a été validé par le comité directeur de cette recherche.

- *Dimensions du guide d'entrevue*

Dans l'optique d'atteindre les buts attendus des trois volets du guide d'entrevue, le modèle de référence qui appuie cette recherche tel qu'illustré par la Figure 2.7 a servi de cadre pour définir les dimensions de l'outil de collecte. Pour amorcer l'opération de collecte, les dimensions et les résultats attendus des trois volets de l'entrevue sont illustrés avec le Tableau 3.2.

Tableau 3.2 Dimensions de l'outil de collecte et les résultats attendus

Volet	Thèmes centraux	Sous-thèmes	Résultats attendus	Exemple de questions
Volet 1	Caractéristiques socio-démographiques	Origine sociale Âge et état matrimonial		
	Caractéristiques psychologiques	Image de soi Aspiration et disposition Attitude et motivations	Établir le portrait général des participants Décrire les caractéristiques de préadmission	Dans quel état d'esprit avez-vous été admis à l'ISSEG pour la formation initiale en enseignement secondaire ?
		Acquis scolaires Réussite et échec Établissements fréquentés		
	Passé scolaire			
Volet 2	Métier d'étudiant à l'ISSEG tel que vécu	Intégration sociale Intégration académique Engagement et affiliation	Comprendre les expériences vécues à l'ISSEG par les participants en tant qu'étudiants	
	Conceptions et représentations durant le passage à l'ISSEG	Croyances épistémiques et motivationnelles Approches privilégiées Degré d'engagement	Comprendre les motifs qui entourent le choix de rester ou de quitter l'institution selon le vécu des participants	Quels sont vos vécus, social et académique à l'ISSEG en tant qu'étudiant peu importe que vous ayez cheminé jusqu'à la fin de votre programme ou non ?
	Conditions d'étude à l'ISSEG	Accompagnement et suivi Pratiques éducatives	Identifier les facteurs pouvant influencer de façon directe le choix de rester ou de quitter l'ISSEG dans le cadre du programme de formation initiale	
	Conditions de vie pendant les études à l'ISSEG	Atmosphère familiale et institutionnel Aide et soutiens		
Volet 3	Retour sur l'ensemble des propos déjà tenus	Tributaire des propos tenus par sujet	Obtenir des éclaircissements sur les propos tenus lors de deux premières entrevues s'il y a lieu	
	Critiques sur le statut adopté	Conséquences du choix adopté et regards actuels sur celui-ci	Obtenir les points de vue actuels des interviewés vis-à-vis du choix qu'ils ont adoptés	Au regard des objectifs de cette recherche, quels autres aspects non abordés jugez-vous pertinents ?
	Varia	À la discrétion des participants	Avoir les points de vue des participants sur tout autre aspect non abordé qu'ils jugent pertinent	

- *Procédure et mise en œuvre de la collecte des données*

Cette phase de la recherche a coïncidé avec le pic de l'épidémie d'Ébola en Guinée et cette réalité a occasionné des aménagements en ce qui concerne la conduite du processus d'entrevue avec chaque participant. Pour réduire les risques que présentent les déplacements et les contacts physiques durant cette période en Guinée, l'entrevue électronique (ou e-interview) par courriel a été privilégiée. À l'image de l'entrevue ordinaire caractérisée par le face à face entre chercheur et participant, dans ce cas-ci, les nouvelles technologies ont servi d'interface. De fait, l'interaction chercheur-participant s'est opérée par courriel. Au fur et à mesure de l'évolution du processus d'entrevue, le chercheur expédiait ses questions par mail au participant qui réagissait et renvoyait sa réponse par le même canal. Par la suite, le chercheur effectue une première analyse de la réponse reçue et partage les faits saillants qu'il a pu tirer par le biais d'un nouveau courriel intégrant une ou des questions subséquentes du guide d'entrevue, selon les cas. Le processus continue ainsi de suite.

Avec le face à face qui est souvent cité comme un avantage important de l'entrevue classique (Anadón, 2006; Miles et Huberman, 1991; Poisson, 1991), le fait d'opter pour l'entrevue par courriel susciterait des interrogations. En effet, comme le soulignent certains auteurs (James, 2007; Ratislavová et Ratislav, 2014), recourir à l'entrevue par courriel faciliterait l'accès aux participants, notamment si le chercheur se trouve dans l'impossibilité de se déplacer comme dans ce cas-ci où se posait une question de vie. Pour Lapointe et Guillemette (2012), l'entrevue par courriel offrirait plus de liberté aux participants dans la définition du lieu et du moment idéal propices au volet introspectif de l'entrevue. Ils mentionnent aussi que le recours à cette démarche favoriserait l'implication des participants dans le processus de recherche. D'après les mêmes chercheurs, cette démarche faciliterait la précision et l'approfondissement des propos des participants en ce sens que ces derniers ont plus de temps et d'espace pour élaborer leurs réponses. En outre, ces auteurs relèvent qu'avec l'entrevue par courriel, le

participant se sent plus indépendant et autonome vis-à-vis du chercheur dans l’élaboration de ses réponses. Pour appuyer leurs propos, ils font remarquer que les réactions des participants à l’une de leur recherche leur parvenaient plus souvent durant la période de détente, aux alentours de 20 heures.

Le processus entourant la réalisation des entrevues s’est déroulé de la manière suivante. Dans un premier temps, il a été question de remercier individuellement via un courriel ceux qui ont manifesté le désir de participer à cette recherche tout en leur signifiant que les échanges avec chacun d’eux ne devraient pas excéder un mois, peu importe le moment dans la période couverte par la collecte. Parallèlement, le guide d’entrevue et le formulaire de consentement ont été partagés pour situer davantage chaque participant sur les objectifs poursuivis et tout le processus qui entoure la démarche de collecte. Chacun des volontaires s’est également prononcé sur la période privilégiée pour l’entrevue ainsi que leur préférence pour la conduite de celle-ci. À ce sujet, il a été demandé à chaque participant la façon dont il souhaiterait être relancé au moment opportun sur les différents volets de l’entrevue projetée (les trois volets à la fois, volet par volet ou dimension par dimension). Deux participants ayant persévééré ont souhaité être relancé pour l’entrevue proprement dite avec les trois volets du guide. Comme illustré par l’extract du fil d’échange avec l’un des participants à l’Annexe E, ces deux participants ont souhaité réagir individuellement et de façon globale sur les trois volets du guide et conséquemment sur les commentaires subséquents.

Pour les cinq autres participants qui ont souhaité aborder le guide volet par volet, les rétroactions intégrant certaines interprétations de leurs propos se faisaient au fur et à mesure de l’évolution de l’entrevue. À quelques jours du début de la période convenue avec chaque participant pour entamer l’entrevue, un courriel de rappel a été expédié à chacun pour s’assurer de la constance de leur disponibilité.

Après ces différentes opérations préliminaires, il a été question dans un second temps d’amorcer le processus de collecte proprement dit. Ainsi, les entrevues ont été réalisées

de façon séquentielle jusqu'à l'épuisement des différents volets du guide ou au désistement du participant. En d'autres termes, la collecte évoluait avec le processus d'analyse avec chaque participant. En outre, les relances subséquentes au premier échange dans le cadre de l'entrevue avec chaque participant intégraient une courte synthèse qui traduisait la compréhension tirée de réponses précédentes (Annexe E). Cela a permis de maintenir le fil des échanges et de s'assurer de la pertinence de l'interprétation faite des différents propos. Après l'épuisement des différents volets avec chaque participant, un courriel de remerciements contenant une brève synthèse des données collectées, a été expédié à chacun d'entre eux.

Le processus de collecte et de traitement des données a été réalisé de façon séquentielle (Annexe E) conformément à la Figure 3.1 qui suit.

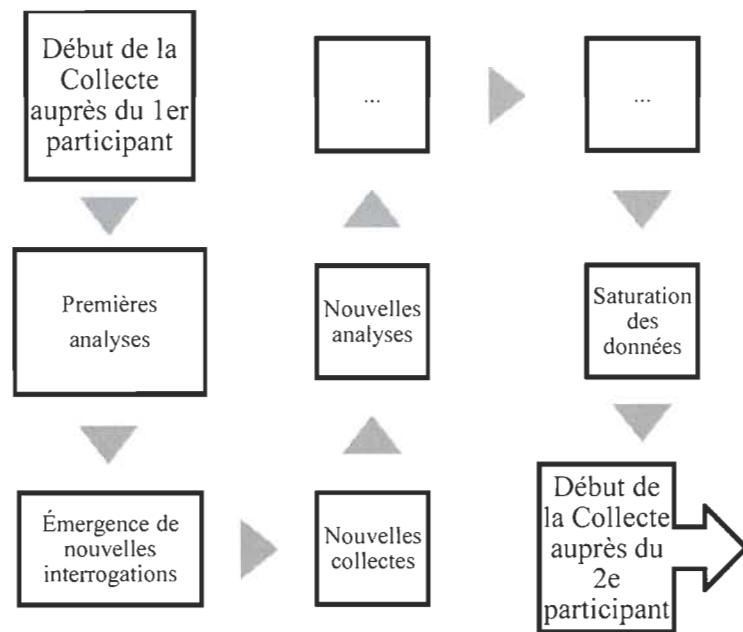


Figure 3.1 Processus concomitant de collecte et de traitement des données

Bien que le processus de collecte semble bien structuré, des imprévus inhérents aux caractéristiques de la nature humaine qui agiraient sur la qualité des données collectées

ne sont pas à écarter (Le Breton, 2004). En outre, la difficulté de percevoir et de rendre compte de certains signes non verbaux qui pourraient émerger d'une entrevue classique est à prendre en compte dans une telle démarche (Lapointe et Guillemette, 2012). Dans le but d'opérer des réadaptations, si nécessaire (Blumer, 1937; Le Breton, 2004), aucun aspect lié au processus séquentiel de collecte des données qui se réalisait concomitamment avec leur traitement n'était relativisé.

3.2.5 Traitement des données

Pour le traitement systématique des données, qui s'effectuait parallèlement avec le processus de collecte (Cartwright, 1974; Leray, 2008; Miles et Huberman, 2003), le logiciel QSR Nvivo 10 a été utilisé. Cette section porte sur le processus de gestion des données brutes, leur préanalyse et leur exploitation (Bardin, 1986; L'Écuyer, 1987).

- *Gestion des données brutes*

Par souci de fidélité, comme le veulent Mayer et Ouellet (1991), toutes les données collectées via mail ont été introduites dans la base Nvivo. De fait, un fichier Word servant de source pour l'analyse des données par le biais de Nvivo 10 a été ainsi créé pour chaque participant. Comme illustre l'Annexe E, ces fichiers intégrant toutes les données issues des échanges par courriel, évoluaient avec le processus de recherche pour chacun des participants. Le poids de la transcription qui résulterait d'une technique d'entrevue privilégiant l'enregistrement des données audio ou vidéo était réduit. C'est comme si l'approche de collecte utilisée favorisait, dans une certaine mesure, la validité descriptive et contextuelle des interprétations au sens de Miles et Huberman (2003).

Dans le souci de favoriser l'exploitation subséquente des données, une démarche proche de celle de Guillemette (2006) a été privilégiée. De fait, le fil des échanges avec

chaque participant était respectivement conservé dans un journal dédié à chacun d'entre eux. De plus, le traitement se faisait au fur et à mesure de l'évolution de la collecte avec chaque participant. La mise au plat de l'ensemble des données collectées s'effectuait alors au sens Auerbach et Silverstein (2003) qui prônent leur prise en compte intégrale.

- *Préanalyse*

Cette phase de lecture préliminaire des données brutes au sens d'Aktouf (1987), consistait à porter un premier regard d'ensemble sur les propos de chaque participant au fur et à mesure de l'évolution du processus de collecte. Il était alors question d'anticiper sur des améliorations, si nécessaire, dans la poursuite du processus de collecte. De même, cette occasion était mise à profit pour tirer les premiers résultats issus des propos de chaque participant. Cela permettait de relancer le débat à partir des commentaires écrits qui ont émergés des propos respectifs des participants. L'Annexe E fourni des orientations sur le sens de cesdits commentaires. Parallèlement, ces différentes relances qui intègrent des propos respectifs des participants favorisaient une première validation de l'interprétation faites des données collectées.

En recourant à la grille d'analyse élaborée à cet effet (Annexe G), les passages significatifs qui émergent des données collectées ont été relevés au cours de la collecte auprès de chaque participant. Par conséquent, ce processus a été orienté sur le type d'unités informationnelles à privilégier pour la catégorisation ultérieure ainsi que sur certaines particularités qui émergent des données collectées (L'Écuyer, 1987).

- *Exploitation des données*

Cette étape est axée sur le processus itératif de catégorisation et de classification des données entamé au cours des étapes précédentes (Berg, 2004). De ce fait, compte tenu du caractère exploratoire de cette recherche, le codage mixte a été privilégié en vertu de la flexibilité qu'il offre (Guillemette, 2009; Lapointe et Guillemette, 2012). Dans ce processus itératif d'exploitation des données, il est question d'explorer, de coder, de réfléchir, d'élaborer des mémos, de raffiner les codes, de lancer des requêtes et ainsi de suite. Ce processus était ainsi articulé autour de quatre sous-étapes (L'Écuyer, 1987).

Sous-étape 1. Premiers regroupements des énoncés dans les catégories existantes ou éventuelles

À ce niveau, il s'agit d'opérer un premier regroupement des énoncés selon leur rapprochement, et pour cette fin, l'analyse syntaxique et sémantique du discours des répondants a été privilégiée (Andréani et Conchon, 2003; Sabourin, 2003). Par conséquent, des nominations génériques ont été attribuées aux énoncés proches. Cela a permis d'obtenir une première approximation catégorielle.

Sous-étape 2. Réduction à des catégories distinctives par élimination des catégories redondantes

Ici, il s'agit de porter un regard poussé sur les catégories identifiées dans l'étape précédente et de procéder à leur raffinement si nécessaire (L'Écuyer, 1987). Ainsi, la pertinence de chacun des énoncés a été analysée en fonction des objectifs poursuivis, des points de vue des participants et du cadre de référence.

Sous-étape 3. Identification définitive et définitions des catégories de la grille finale d'analyse

Dans la poursuite de la sous-étape 2, il s'est agi à ce stade de finaliser le raffinement des catégories en révisant la place des énoncés et la dénomination de toutes les catégories pour les rendre plus explicites et précises. En outre, des sous-catégories éventuelles ont été définies à partir des catégories existantes.

Sous-étape 4. Classification finale des énoncés à partir de la grille d'analyse

Dans l'optique de faciliter la description et l'interprétation de l'ensemble des données collectées, leur classification finale a été réalisée. En ce sens, l'ensemble des catégorisations déjà élaborées a été revu une dernière fois.

3.3 Respect des normes éthiques et déontologiques

Le respect des normes éthiques et déontologiques suppose la prise en compte d'un certain nombre de paramètres qui se rapportent, non seulement au processus de recrutement des participants, mais aussi au travail de terrain et à l'exploitation des données collectées (Miles et Huberman, 2003). En ce qui concerne le processus de recrutement, ces auteurs indiquent que le consentement, la réciprocité, la collaboration et la prise en compte de la sensibilité de participants peuvent affecter les volets éthiques et déontologiques d'une recherche avec des participants humains. S'agissant du travail de terrain, ces auteurs soulignent la nécessité d'éviter de causer du tort, de commettre des erreurs, de s'imposer sur les participants ou de rester indifférent à leurs sensibilités. Pour ce qui concerne l'exploitation des données collectées, ces auteurs renvoient à la confidentialité, à la justice, à la confirmation et à la communication réactive. Du recrutement des participants à la collecte et au traitement des données, une attention particulière a été portée sur l'ensemble de ces variables précédentes.

À cet effet, l'ISSEG et l'UQTR, les deux institutions directement impliquées dans cette recherche, ont accordé chacune, en ce qui la concerne, les autorisations requises pour la collecte des données, à savoir l'autorisation de réaliser la collecte pour la première (Annexe C) et le certificat d'éthique pour la seconde. En outre, il est important de rappeler que les objectifs de cette recherche ont été portés à la connaissance de tous les probables participants et c'est à la suite de cela qu'ils ont fondé leur décision d'y participer.

Les volontaires, sélectionnés comme participants, ont tous eu à signer le protocole de consentement (Annexe H) précisant la possibilité qu'ils ont de se retirer du processus de recherche à tout moment sans préjudice (Banister, 2007). Les participants ont été également informés que leurs propos ne pourront en aucun cas influencer leur vie privée ou professionnelle (Crête, 2003). Une liste d'attente était prévue mais compte tenu du peu de volontaires, ils ont tous été sollicités pour participer à cette recherche. S'agissant de la validation du traitement fait de leur propos, les participants avaient accès au fil de l'entrevue à différentes compréhensions tirées de leurs propos, notamment, avec les brèves synthèses qui introduisaient leurs relances respectives durant le processus de collecte.

3.4 Critères de scientifcité

Au regard des choix méthodologiques et épistémologiques privilégiés dans le cadre de cette étude, celle-ci devrait obéir principalement aux quatre critères de scientifcité que sont la validité interne ou la crédibilité, la validité externe ou la transférabilité, la fidélité ou la cohérence interne et l'objectivité ou fiabilité (Drapeau, 2004; Gohier, 2004; Karsenti et Savoie-Zajc, 2004).

Au sujet de la validité interne ou crédibilité (Drapeau, 2004; Karsenti et Savoie-Zajc, 2004), celle-ci renvoie à la représentativité (Mayer et Ouellet, 1991; Miles et

Huberman, 2003) c'est-à-dire à la cohérence entre les observations et la réalité observée (Drapeau, 2004).

En ce qui concerne cette étude, la crédibilité est susceptible d'être questionnée par le fait que les entrevues portent sur le vécu relaté et perçu par les participants. Toutefois, le fait que participants étaient davantage conscientisés sur les enjeux d'une telle recherche favoriserait la cohérence des données. Aussi, la technique d'entrevue de Seidman (2006) contribuerait en ce sens, car les questions de recherche étaient abordées avec le maximum de détails sous l'angle du vécu des participants qui sont aussi les acteurs principaux dans la problématique étudiée. Également, malgré le déséquilibre entre le nombre de participants ayant abandonné et ceux ayant persévééré, la prise en compte de chaque statut (abandon et persévérence) ainsi que la diversification des participants avec la variabilité de leur année d'admission et de leur programme à l'ISSEG favorisait la triangulation des données (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). De même, la possibilité de revenir sur les propos tenus qui était offerte aux participants et l'échange créé par ces allers-retours au moyen des courriels donneraient plus de poids à la validité interne de cette recherche. Toutefois, le recours à un seul instrument affecterait le degré de triangulation.

S'agissant de la validité externe ou transférabilité (Drapeau, 2004), celle-ci se rapporte à la richesse des descriptions, c'est-à-dire à la saturation théorique comme le souligne Gohier (2004) ou à l'exhaustivité du compte rendu réalisé (Miles et Huberman, 2003). Même si le faible nombre de participants contribue à restreindre la validité interne, la liberté offerte aux participants avec l'entrevue électronique et l'analyse des données faite au fur et à mesure contribuaient à la validité externe, ne serait-ce qu'au niveau du groupe de participants. De façon plus explicite, même si sept participants ne favoriseraient pas la transférabilité des résultats dans le contexte de l'ISSEG, le fait que ceux-ci soient admis à des périodes différentes et même dans des programmes qui diffèrent, par endroits et ils ont tous des vécus différents constitue un atout important.

Concernant la fidélité ou cohérence interne (Drapeau, 2004), qui demeure proche de la validité des interprétations à laquelle réfèrent Miles et Huberman (2003) ou Mayer et Ouellet (1991), la diversification des participants favoriserait ce troisième critère. Dans ce sens, le fait que les résultats obtenus soient issus des propos de ceux qui ont vécu le problème étudié soutiendrait l'indépendance des interprétations (Gohier, 2004).

Enfin, au sujet de l'objectivité ou de la fiabilité (Drapeau, 2004), la référence est faite à la validité naturelle (Drapeau, 2004; Miles et Huberman, 2003), à l'indépendance des analyses (Gohier, 2004) et à la qualité de l'appréhension du phénomène (Drapeau, 2004). Sur ce volet, le protocole de consentement, le système de codage qui évoluant avec la collecte et la quantité de données d'entrevue offraient une certaine garantie, puisque suffisamment de données ont été collectées auprès des participants. Ce qui impliquerait la plausibilité des données sous le spectre des participants.

Après avoir situé les contours méthodologiques, abordé les principes éthique et déontologique et fait cas des critères de scientificités qui appuient la démarche de recherche, le chapitre suivant présente les résultats obtenus.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Ce chapitre, qui présente les différents résultats de l'analyse du vécu des étudiants ayant abandonné ou persévétré dans le cadre de la formation initiale en enseignement secondaire à l'ISSEG tels qu'ils le relatent, tourne autour de quatre parties. Conformément au Tableau 3.2, la première partie porte sur le portrait général des participants à travers leurs caractéristiques d'admission à l'ISSEG, la deuxième se rapporte à leur vécu durant leur cheminement à l'ISSEG et la troisième est associée au dernier volet de l'entrevue réalisée. En effet, cette troisième partie vise à établir une vue d'ensemble des caractéristiques et des variables qui influenceraient la décision d'abandonner ou de persévérer. La quatrième fournit une synthèse des principaux résultats obtenus. Avec la difficulté d'aborder séparément l'abandon et la persévérence, puisque les causes du premier sont souvent perçues comme des facteurs de la seconde (Fontaine et Peters, 2012; Tinto, 1975), ce chapitre présente les résultats issus des propos de l'ensemble des participants de façon croisée.

4.1 Portrait général des participants à travers leurs caractéristiques d'admission à l'ISSEG

Dans l'optique d'établir le portrait général des participants et de décrire leur vécu lorsqu'ils ont été admis à l'ISSEG pour la formation initiale en enseignement secondaire, cette première partie s'articule autour de quatre sections.

La première décrit les participants et leur passé scolaire, la deuxième traite de leurs caractéristiques socioéconomiques, la troisième se rapporte à leurs caractéristiques psychologiques et la quatrième section se focalise sur leur engagement initial. Même si ces quatre volets s'imbriquent entre eux, le fait de les aborder de façon séparée permettrait toutefois d'appréhender certaines réalités avec plus de détails.

4.1.1 Résultats portant sur les participants et leur passé scolaire

Les sept participants à cette recherche sont tous des hommes. Un observateur externe s'interrogerait sur l'absence des femmes parmi les participants à la recherche. En se fiant aux statistiques (ISU, 2015), une réponse peut être suggérée. Au fait, le nombre d'enseignantes au secondaire en Guinée demeure, nettement, inférieur à celui des enseignants. En 2011, par exemple, le secondaire comptait 18 270 enseignants contre 1 052 enseignantes soit 5,44% de femmes et ce pourcentage était 6,03 en 2008 et 5,88 en 2004 (ISU, 2015). En outre, parmi les 50 participants sollicités, figuraient deux femmes dont une seule a manifesté le désir de participer à cette recherche avant de désister par faute de temps.

Parmi les sept participants, cinq ont persévétré et deux ont abandonné. Suivant leur année d'admission à l'ISSEG, quatre participants ont été admis à l'ISSEG en l'an 2000, un en 2005, un en 2008 et un en 2011. Selon leur profil de sortie à l'ISSEG des persévérants, deux d'entre eux sont des professeurs de Mathématiques, deux autres de Biologie et un de Chimie. Quant aux deux qui ont abandonné, l'un a été admis à l'ISSEG en l'an 2000 et il est aujourd'hui ingénieur chimiste et l'autre admis en 2011, est détenteur d'une Licence en gestion. En outre, un seul des participants ayant persévétré a fait de l'ISSEG son premier choix d'orientation pour ses études supérieures. Il ressort des discours des participants que leur trajectoire scolaire a été linéaire. À l'exception d'un des participants ayant persévétré, aucun d'entre eux n'a

connu d'échec durant leur parcours scolaire. Toutefois aucun persévérant n'a connu d'échec à l'ISSEG.

Il est important de noter que trois autres étudiants ont manifesté leur intérêt pour participer à cette recherche avant qu'ils ne se désistent en début du processus de collecte. Parmi ces trois derniers, deux ont fréquenté la section Langue française et un la section Histoire-Géographie. En tenant compte de leurs souhaits, aucune donnée les concernant n'a été intégrée aux résultats de cette recherche. Avec l'absence d'autres volontaires ayant fréquenté ces sections, il a été question de poursuivre les entrevues avec les volontaires qui proviennent des trois autres sections, et ce, même si nous souhaitions couvrir les cinq sections qui reçoivent des bacheliers depuis l'an 2000.

Pour des raisons de confidentialité, un faux nom a été attribué à chacun des sept participants qui se répartissent conformément au Tableau 4.1.

Tableau 4.1 Détails sur les différents participants

Participants	Admission à l'ISSEG		Statuts	
	Année	Programme		
Abou	2005	Maths/Physique	Professeur de maths	Persévérence
Boubah	2000	Biologie/Géologie/Chimie	Professeur de chimie	
Thierry	2000	Maths/Physique	Professeur de maths	
Ramos	2008	Biologie/Géologie/Chimie	Professeur de biologie	
Sam	2000	Biologie/Géologie/Chimie	Professeur de biologie	
TK	2000	Physique/Chimie	Ingénieur chimiste	Abandon
Alfa	2012	Maths/Physique	Gestionnaire-comptable	

Même si ce tableau fournit des informations importantes au sujet des sept participants à la recherche et de leur statut de sortie à l'ISSEG (abandon ou persévérence), l'analyse de leurs propos révèle d'autres spécificités importantes.

En fait, Boubah, Thierry et Ramos étaient les seuls véritablement partants pour les études en enseignement. Abou et Sam étaient réticents au départ pour l'enseignement et ce n'est qu'après quelques temps à l'ISSEG qu'ils ont fini par accepter leur admission. TK et Alfa sont restés catégoriques par rapport à la désapprobation de leur orientation à l'ISSEG jusqu'à ce qu'ils quittent l'institution. Dans l'optique de rendre plus explicite le portrait des participants, il a été question de croiser leurs verbatim qui se rapportent respectivement à ce volet. Les résultats obtenus ont permis de décrire chacun d'entre eux.

- *Qui est Abou ?*

Admis à l'ISSEG en 2005, Abou tenait à faire ses études supérieures dans les sciences économiques comme ses frères. En outre, il voulait à tout prix demeurer auprès de sa famille à Conakry durant ses études supérieures. Ayant un intérêt particulier pour les mathématiques depuis ses études secondaires et bénéficiant des soutiens éducatifs de ses frères, Abou finit le secondaire comme élève moyen. Après l'obtention de son Baccalauréat, il a été admis à l'ISSEG qu'il ne se souvient pas avoir choisi et qu'il disait ne pas connaître suffisamment.

Après son admission, il voulait à tout prix quitter l'institution, car il estimait que la profession à laquelle elle le destinait était moins valorisante dans le contexte guinéen. Néanmoins, il n'a pas connu d'échec durant tout son cheminement et le soutien de sa famille a été déterminant pour la poursuite de ses études à l'ISSEG. Il finit par apprécier l'environnement social et académique pour y rester jusqu'à l'obtention de son diplôme de formation initiale. Après avoir eu le goût de l'enseignement, il a finalement décidé

de poursuivre sa formation dans ce domaine. Présentement professeur du secondaire en mathématiques, il poursuit ses études dans un programme de 2^e cycle universitaire en didactique des mathématiques.

- *Qui est Boubah ?*

Ayant fréquenté l'école primaire très tôt, Boubah a connu un cheminement mouvementé avec des années d'études plus difficiles à la fin de son cycle secondaire. Avec ses difficultés se transformant en échec au lycée, Boubah opte pour la formation initiale en enseignement élémentaire qui s'offre dans les ENI. À la suite de celle-ci, il enseigne une année à l'élémentaire avant d'être admis à l'ISSEG pour la formation initiale en enseignement secondaire. Contrairement à certains de ses pairs, Boubah était très motivé pour la formation initiale en enseignement secondaire qu'offre l'ISSEG. Cette institution était son premier choix d'orientation pour ses études supérieures. Il justifie cela par le fait qu'il estimait que la formation qu'il a reçue à l'ENI représenterait un acquis important pour sa réussite à l'ISSEG.

Après son admission à l'ISSEG en 2000, il chemine sans difficulté au sein de cette institution et il termine sa formation initiale en enseignement secondaire avec succès. Ce qui lui a valu d'être retenu comme formateur à l'ISSEG. Après sa formation initiale en enseignement secondaire, Boubah qui est maintenant enseignant du supérieur, a déjà deux autres diplômes de deuxième cycle à son actif.

- *Qui est Thierry ?*

Selon ses dires, combatif, courageux et ayant un intérêt pour l'apprentissage collaboratif tout et un désir de partager ses connaissances avec les jeunes générations, Thierry a fréquenté très tôt l'école primaire et un de ses parents était enseignant. Durant son parcours au niveau de l'enseignement secondaire, Thierry affirme avoir bénéficié

des enseignements de certains diplômés de l'ENS qui l'ont beaucoup marqué par la qualité de leurs enseignements. Du coup, il n'a pas hésité à mentionner l'ISSEG comme troisième choix à la suite des conseils qu'il a reçu de l'un de ses formateurs du secondaire ayant fréquenté l'ENS.

Admis en l'an 2000 à l'ISSEG et manifestant un grand intérêt pour ladite institution, Thierry a, avant tout, convaincu ses parents pour les faire adhérer à son choix institutionnel. Après cela, il s'est investi dans sa réussite en ayant en tête qu'il devait faire mieux que son père qui était enseignant du premier cycle secondaire. Ce qui fut matérialisé par son maintien à l'enseignement supérieur comme formateur à la suite de sa formation initiale en enseignement secondaire. Après ses études de deuxième cycle, Thierry envisage actuellement de poursuivre ses études au troisième cycle en technologie éducative.

■ *Qui est Ramos ?*

Afin qu'il puisse fonder son choix institutionnel pour la poursuite de ses études supérieures, Ramos qui n'a pas connu d'échec durant ses études secondaires, commence par effectuer des enquêtes informelles pour évaluer la crédibilité des IES qui s'offraient à lui. En ce sens, il a échangé avec des anciens diplômés sur les perceptions qu'ils ont sur les IES qu'ils ont fréquentées. À la suite de ses enquêtes informelles, Ramos en est arrivé à la conclusion que de par la qualité de services éducatifs qui sont offerts aux étudiants, l'ISSEG était l'institution la plus crédible parmi celles qui s'offraient à lui.

Du coup, même si cela paraît un peu paradoxal, il fait de l'ISSEG son cinquième choix d'orientation aux études supérieures. Convaincu de disposer des prérequis nécessaires dans ses matières de base au secondaire et de pouvoir réussir ses études supérieures dans toutes les filières connexes, peu importe l'institution universitaire, Ramos est admis à l'ISSEG, en 2008, à la section Biologie/Chimie/Géologie d'où il chemine sans

échec et sort comme professeur du secondaire en biologie. Aujourd’hui en activité dans un établissement d’enseignement secondaire, Ramos n’a aucun remord par rapport à son choix de l’ISSEG pour la formation initiale en enseignement secondaire. D’ailleurs, il se considère aujourd’hui plus outillé qu’il ne le pensait durant sa formation initiale.

■ *Qui est Sam ?*

Issu d’une modeste famille et déterminé à réussir en vue de soutenir notamment celle-ci, Sam est orienté à l’ISSEG pour la formation initiale en enseignement secondaire à la section Biologie/Chimie/Géologie en l’an 2000. Voulant éviter la profession enseignante qu’il juge moins valorisante dans le contexte guinéen, dès l’annonce des résultats de son orientation à l’ISSEG, Sam entreprend des démarches pour changer d’institution. Après l’adhésion de sa mère à son souhait, il aborde son père pour lui signifier sa volonté de ne pas poursuivre ses études à l’ISSEG. Ayant une perception positive de l’ISSEG, son père demeure catégorique en lui signifiant que c’est à ce niveau qu’il poursuivra ses études supérieures. Ce choix irrévocable de son père rendra donc Sam très perplexe. Ne voulant pas être en désaccord avec ses parents, Sam décide alors d’entamer malgré lui sa formation initiale en enseignement secondaire à l’ISSEG.

Très marqué par la qualité de l’atmosphère sociale et académique qui régnait à l’ISSEG, Sam finit par y rester sans aucun échec et persévéérer dans ses études jusqu’à l’obtention en 2005 de son diplôme en enseignement secondaire en Biologie. Professeur du secondaire en Biologie, Sam est aujourd’hui encore, positivement marqué par ses expériences sociales et académiques à l’ISSEG qui demeurent ancrées dans sa mémoire.

- *Qui est TK ?*

À l'enseignement secondaire, TK était très enthousiaste. Sa trajectoire scolaire a été rectiligne et sans embûche selon ses propres mots. Admis à l'ISSEG en l'an 2000 par un hasard dont il ignore les raisons, TK n'a jamais souhaité devenir un enseignant. Son enthousiasme pour les études prit vite un revers avec la déception engendrée par son admission à l'ISSEG à laquelle il n'était pas préparé. Le changement d'institution ne pouvant se faire par simple demande en fonction de son expérience, TK est resté trois ans à l'ISSEG en attendant le moment opportun pour quitter l'institution. Durant cette attente qu'il qualifie d'interminable, il perdait espoir et il voyait son avenir s'assombrir avec son devenir professionnel en enseignement qui se dessine. Il justifie cette posture par le fait que la profession enseignante ne pouvait lui offrir le bonheur dont il rêvait. Malgré sa réticence, il n'a pas connu durant ses trois années d'études à l'ISSEG.

C'est dans cette atmosphère qu'il obtient une admission dans une université française et quitte l'ISSEG tout en recommençant à rêver à de nouveaux horizons qui s'ouvraient à lui. En tenant compte de la précarité d'emploi dans son domaine, aujourd'hui titulaire d'un master en ingénierie, TK continue pourtant à s'interroger : *Est-ce finalement le bonheur recherché ?*

- *Qui est Alfa ?*

Admis en 2011 à l'ISSEG, Alfa a été toujours fasciné par les disciplines d'économie et de gestion durant son parcours scolaire. N'ayant jamais souhaité étudier à l'ISSEG pour devenir enseignant, Alfa estime que son orientation à l'ISSEG après ses études secondaires n'est que la résultante du manque de rigueur qui entoure le processus d'orientation des étudiants dans les IES. *Comment puis-je être orienté dans une institution que je n'ai pas choisie ?* S'interroge-t-il encore.

Conscient de la difficulté de pouvoir changer d'institution et de la nécessité de disposer d'un numéro de matricule étudiant valide avant d'entamer tout processus de changement institutionnel, Alfa s'inscrit à l'ISSEG juste pour remplir ce dernier critère. Après son inscription en première année, il quitte directement l'ISSEG au profit d'une autre institution universitaire, sans avoir été évalué à l'ISSEG, où il s'inscrit en sciences économiques et gestion. Après avoir réalisé un stage en entreprise, Alfa exerce aujourd'hui dans le secteur informel où il agit en tant assistant.

En guise de synthèse sur la présentation des participants à cette recherche et leur passé scolaire, deux aspects importants sont à retenir. À l'exception de Boubah, les trajectoires scolaires des différents participants sont plutôt régulières avec des parcours peu chaotiques. En outre, le fait qu'Abou et Sam qui étaient réticents à l'égard de leur orientation à l'ISSEG ont finalement persévééré dans les études en enseignement est aussi un élément important. Au sujet de ces derniers, il est à noter que le soutien de leur famille et leur vécu institutionnel à l'ISSEG ont été déterminants dans leur décision.

4.1.2 Résultats portant sur les caractéristiques socioéconomiques des participants

L'analyse des propos des participants fait apparaître les facteurs socioéconomiques comme étant une dimension centrale. De fait, l'origine sociale est la seule variable qui paraît incontournable dans leurs discours. Ce qui est aussi important avec cette variable, c'est le fait qu'elle émerge autant des propos des participants qui ont persévééré que ceux ayant abandonné. S'agissant de l'état matrimonial, il est important de souligner qu'en contexte guinéen, les étudiants sont majoritairement jeunes et seules certaines étudiantes vivent généralement en couple.

En se fondant sur la situation économique de ses parents, Sam estime plus bénéfique d'opter pour une profession libérale qui est mieux valorisée que l'enseignement dans le contexte guinéen. Il justifie cela par le fait qu'il soit appelé à soutenir sa famille après ses études.

Quant à Abou, il tenait à tout prix devenir gestionnaire ou banquier comme ses frères, qui l'ont d'ailleurs beaucoup soutenu en mathématiques durant ses études secondaires. Pour appuyer cela, il affirme : *Je voulais suivre une branche économique comme mes deux grands frères, gestionnaire et banquier.* Contre toute attente, avec les possibilités économiques de ses parents qui pouvaient lui offrir les moyens dont il avait besoin pour mener ses études, Abou reste à l'ISSEG jusqu'à l'obtention de son diplôme. Abou soutient à cet égard que le soutien de ses parents a été déterminant : *Le soutien sans relâche dont j'ai fait l'objet de la part de mes parents a été déterminant dans la poursuite de mes études à l'ISSEG.*

Thierry à son tour a eu un cheminement qui a été beaucoup affecté par la position sociale de son père qui était enseignant. Cette réalité sociale a été pour lui, à la fois, une source d'engagement et un frein. Pour Thierry, le fait d'avoir l'un de ses parents qui enseigne constituerait un atout important en ce sens que les enfants issus de telles familles sont souvent perçus par la société comme plus studieux. À ce propos, il souligne qu'il entendait souvent des personnes affirmer que : *les enfants des enseignants sont courageux et sérieux dans les études.* Tout en reconnaissant que le niveau de scolarité de ses parents a eu un impact positif sur son parcours scolaire, Thierry soutient qu'il était, en grande partie, responsable de sa réussite à l'ISSEG, et qu'il voulait faire mieux que son père enseignant du secondaire premier cycle et il mentionne : *Étant enfant d'un enseignant de la hiérarchie B³, j'avais l'espoir de mieux faire et d'aller plus loin que mon père dans les études.*

Malgré ces avantages que présente le fait d'avoir au moins l'un de ses parents enseignant, Thierry touche aussi un autre volet important que cette situation favorise. Il ressort de ses propos que la situation économique de ses parents ne lui permettait pas d'amorcer un changement de filière étant donné que cela nécessiterait davantage d'investissement. En effet, le changement de filière engendrait dans certains cas la perte

³ Hiérarchie intermédiaire dans la catégorisation des cadres de la fonction publique en Guinée

de la bourse de soutien qu'octroie l'État à l'étudiant pour la durée de sa formation universitaire. Donc un étudiant qui choisit de changer de filière tout en restant dans les IES publiques ne bénéficie que de la gratuité de l'enseignement. Par contre, celui qui passe des IES publics vers celles privées dans son changement de filière assumera la totalité des coûts liés à sa formation. Ce qui se justifie, en partie, par le fait que l'orientation dans les IES est normalement sans appel. Pour appuyer ses propos, il mentionne : *engager les démarches de changement d'IES est une chose compliquée vu le statut socioéconomique des parents*. C'est donc comme si une telle condition poussait certains participants à rester à l'ISSEG, malgré eux.

Allant dans ce sens, TK estime qu'il n'avait pas pu effectuer son changement institutionnel durant ses trois premières années à l'ISSEG en raison de son manque d'appui dans l'administration et de la non-viabilité de sa situation économique. Il affirme ainsi qu'il n'avait pas réussi à changer d'orientation, car il lui fallait *avoir quelqu'un qui est bien placé dans l'administration ou être financièrement viable*. Il apparaît ainsi que certains participants ont accepté leur admission à l'ISSEG du fait de leur position sociale qu'ils perçoivent comme peu favorable à un changement institutionnel. Toutefois, cette situation ne doit pas conduire à oublier que l'orientation des bacheliers dans les IES tient aussi compte des capacités d'accueils dans les différentes filières. Ce qui fait qu'après cette phase, les différentes filières sont en quelque sorte saturées et cette situation contribuerait elle aussi à rendre le processus de changement de filière plus complexe.

À l'exception d'Alfa qui ne réfère pas à la dimension socioéconomique dans ses propos, il est possible de retenir que l'origine sociale est l'une des variables principales qui influencerait le choix d'abandonner ou de persévéérer dans les études en enseignement secondaire. Ainsi, les possibles soutiens familiaux dont l'étudiant pourrait bénéficier dans le cadre d'un éventuel processus de changement institutionnel apparaissent comme un indicateur de persévérence. En outre, les perceptions que les

parents ont de l'ISSEG et la profession enseignante peuvent, également, être perçues comme des facteurs ayant des effets sur la décision des participants. En réalité, c'est comme si certains participants ont accepté leur orientation à l'ISSEG du fait de leur position sociale. On pourrait ainsi croire selon les dires de certains participants comme Thierry, que le fait d'être issu d'une famille moins nantie conduirait à persévéérer malgré soi étant donné la complexité du processus de changement institutionnel. Cela amènerait à s'interroger davantage sur le statut de ceux qui sont réellement tentés par la profession enseignante.

4.1.3 Résultats portant sur les caractéristiques psychologiques des participants

Plusieurs facteurs d'ordre psychologique émergent de l'analyse des propos des participants. De ce fait, la motivation, l'aspiration et la disposition ressortent comme étant des variables psychologiques importantes. L'ensemble des facteurs psychologiques qui résultent des propos des participants sont illustrées selon leur occurrence par la figure 4.1 extraite du traitement des données sur Nvivo10.

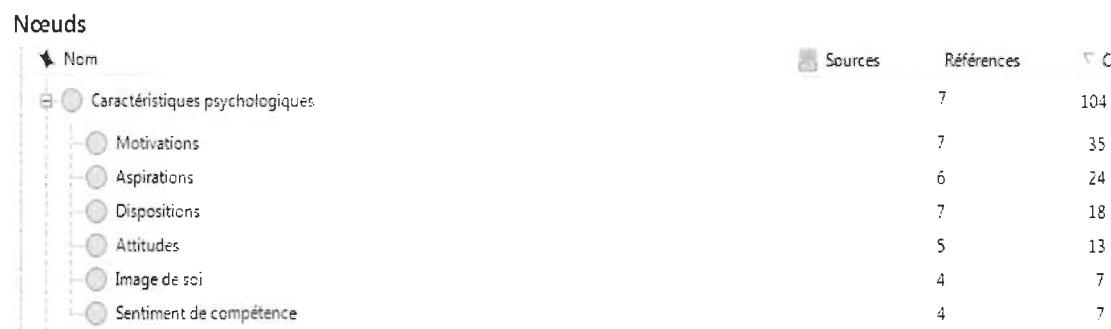


Figure 4.1 Caractéristiques psychologiques influençant le cheminement des participants

L'analyse des propos ayant trait à chacune de ses variables psychologiques se présente comme suit.

- *Motivations des participants*

Il apparaît de l'analyse des propos d'Alfa, de Sam, de TK et Abou qu'ils étaient peu motivés par leur admission à l'ISSEG. Cette situation dénoterait en effet leur manque d'engouement pour la profession enseignante qui est souvent perçue par la société guinéenne comme moins valorisante.

Concernant ceux qui abandonné, Alfa qui était, désemparé par son orientation à l'ISSEG alors qu'il n'a jamais souhaité y poursuivre ses études supérieures, est resté inflexible jusqu'à ce qu'il quitte l'ISSEG pour des études en sciences économiques davantage plus motivantes à ses yeux. En s'inscrivant dans une logique proche de celle d'Alfa, TK est resté à l'ISSEG trois ans avant de quitter. Il émerge de ses propos qu'il était là juste malgré lui, puisqu'il n'était pas facile de changer d'institution. C'est comme s'il attendait alors le bon moment et la bonne occasion pour s'orienter dans une autre filière.

Par rapport à Abou et à Sam, ils ont finalement persévéré malgré leur résistance vis-à-vis du choix de l'ISSEG, même si le premier était fasciné par les mathématiques depuis ses études secondaires. Toutefois, Abou et Sam étaient moins enthousiastes lors de leur orientation à l'ISSEG pour la formation initiale en enseignement secondaire. Allant dans ce sens, Abou fait référence au manque de motivation à ses débuts à l'ISSEG et affirme : *Les premiers moments à l'ISSEG en mathématiques n'étaient pas du tout motivants, car c'était un choix que je ne voulais pas.* Cependant, il émerge de ses propos que l'évolution positive de ses motivations occupe plus de place que la désillusion suscitée par son admission à l'ISSEG :

Se convaincre soi-même, ne pouvait pas être chose facile au départ si le côté financier n'était pas assuré par mes parents [...] C'est ce soutien qui m'a de plus motivé [...] J'ai enfin fini par accepter d'aimer l'ISSEG et de devenir prof de Maths pendant mes deux premières années.

Comme Abou, même s'il n'était pas du tout motivé pour la profession enseignante, Sam finit, à son tour, par voir ses motivations évoluer positivement avec le temps. Toutefois, même s'il n'omet pas l'apport de son père pour justifier cela, Sam l'impute, en partie, à la qualité de l'atmosphère institutionnelle à l'ISSEG qu'il appréciait positivement.

Pour leur part, Boubah, Ramos et Thierry sont restés très motivés durant tout le processus qui a entouré leur admission et leur formation initiale en enseignement secondaire à l'ISSEG. Néanmoins, même si l'intérêt pour la profession enseignante occupe une place centrale dans leurs discours, les raisons qui sous-tendent leurs motivations restent très diverses. Alors que Boubah lie ses motivations à son intérêt pour la profession enseignante et ses évolutions possibles avec la formation que lui offre l'ISSEG, Ramos se rapporte plutôt à son estime de soi et son sentiment de compétence qu'il considérait comme des atouts pour sa réussite.

Pour illustrer les raisons de leurs motivations à entreprendre des études en enseignement, Boubah affirme :

Ma motivation tient à ma volonté de continuer avec la profession enseignante que j'avais déjà commencée à exercer [...] Avant de m'inscrire à l'ISSEG, j'étais très motivé et je me disais que l'ISSEG constituait pour moi une simple transition entre le primaire et le secondaire.

Ramos, à son tour soutient :

Avant mon admission à l'ISSEG, je pensais disposer des prérequis nécessaires pour réussir et cela me motivait beaucoup. En outre, la rigueur et la culture du mérite prônées par les formateurs à l'ISSEG me poussaient toujours à faire mieux durant ma formation.

Thierry, quant à lui, met à la fois l'accent sur son intérêt pour la profession enseignante, les acquis académiques qu'il estimait détenir et les perceptions qu'il avait de l'ISSEG de son avenir et il mentionne :

Le désir de partager mes connaissances avec les jeunes générations et le fait d'avoir bénéficié des enseignements d'éminents diplômés de l'ENS, actuelle ISSEG m'ont beaucoup motivé à aimer davantage la profession enseignante [...] j'ai toujours souhaité partager mon savoir avec autrui et me montrer disponible pour ceux qui ont besoin de mes prestations [...] le choix de l'ISSEG a été motivé par le désir de contribuer à la qualité des enseignements en Guinée.

- *Aspirations des participants*

Les premières réactions d'Abou, d'Alfa de TK et de Sam, à la suite de leur orientation à l'ISSEG pour la formation initiale en enseignement secondaire sont révélatrices du manque d'engouement suscité à leur niveau par leur admission non-voulue à l'ISSEG. Leurs réactions illustreraient le fait que leurs aspirations professionnelles étaient pour la plupart ailleurs.

Ainsi, la première réaction d'Abou après son orientation fût :

On m'a orienté à l'ISSEG et alors la première réaction était une grande tristesse quand j'ai su que la vocation de cet institut est purement et simplement la formation des enseignants [...] Être professeur n'était pas mon but, je voulais être banquier ou gestionnaire comme mes frères.

Cette réaction illustrerait que cette réalité semble loin d'être idéal pour ce premier participant. Comme Abou, Alfa qui souhaitait poursuivre ses études en sciences économiques ou en Génie soutient que l'ISSEG ne figurait pas parmi ses choix optionnels : *J'ai appris que j'ai été orienté à l'ISSEG et cela a été une déception totale pour moi, puisque je n'ai pas choisi cette institution comme elle ne répondait pas à mes aspirations.* Cette réaction dénote qu'Alfa ne nourrissait pas d'engouement pour son admission à l'ISSEG. S'inscrivant dans la même logique, TK soutient :

Mon admission à l'ISSEG tient, pour ma part, à un simple hasard, car cela a été une orientation que je n'ai jamais souhaitée [...] le monde idéal auquel je croyais n'existe plus (avec mon orientation à l'ISSEG).

Désenchanté, à son tour, par son admission à l'ISSEG, Sam souligne :

Je fus admis à l'ISSEG pour la formation initiale en enseignement secondaire, je n'étais pas très enthousiaste quand à ce résultat, c'était non seulement pas mon premier choix mais mieux la fonction à laquelle cette formation aboutissait n'était pas bien rémunérée. Hors, je suis issu d'une famille pauvre que je devais soutenir par les bénéfices de mon travail après de nombreuses années d'études.

Peu importe leur cheminement, il apparaît que les premiers instants qui suivent l'admission à l'ISSEG pour la formation initiale en enseignement secondaire sont vécus comme une période de deuil où ceux qui ne voulaient pas leur admission en enseignement se voient éloigner de leurs aspirations longtemps nourries.

Pourtant, pour des motifs divers et variés, Boubah et Thierry qui voulaient leur admission à l'ISSEG étaient très enthousiastes pour la perspective professionnelle qui s'offrait à eux. Pour Boubah qui était auparavant enseignant du primaire :

J'ai été orienté en Chimie-Biologie-Géologie et cette option était mon premier choix [...] ma motivation tient à ma volonté de continuer avec la profession enseignante que j'avais déjà commencé à exercer au niveau de l'enseignement primaire avec amour et satisfaction.

Pour lui, il est possible de remarquer que ses expériences antérieures en enseignement ou le fait de percevoir son admission à l'ISSEG comme un moyen de progresser sur le plan professionnel, étaient des facteurs susceptibles de favoriser sa persévérance.

Malgré qu'il fût plutôt tenté par la poursuite de ses études supérieures à l'international, au moyen des bourses qu'octroie l'État aux meilleurs finissants du secondaire, Thierry était à son tour satisfait de son admission à l'ISSEG. Contrairement à beaucoup de ses pairs, il était fasciné par le partage de ses connaissances et la compétence de certains de ses formateurs diplômés de l'ISSEG. Par conséquent, il est allé jusqu'à convaincre son père réticent vis-à-vis de son choix de la profession enseignante :

J'ai toujours souhaité partager mon savoir avec autrui et me montrer disponible pour ceux qui ont besoin de mes prestations [...] Ce n'est qu'après les conseils d'un frère, que j'ai eu l'audace et le courage d'échanger avec mon père,

également enseignant, pour lui exprimer ma décision de poursuivre mes études à l'ISSEG et de sortir comme enseignant.

Bien qu'Abou et Sam qui ne voulaient pas rester à l'ISSEG finissent par persévéarer, l'analyse des propos des participants révèle que leurs aspirations divergeaient à leur admission à l'ISSEG. De ce fait, l'aspiration de l'étudiant serait perçue comme un facteur de persévérance en ce sens où les deux non-persévérandts (Alfa et TK) soutiennent qu'ils n'ont jamais souhaité devenir enseignant. Ainsi, il est possible de croire que nombreux sont ceux qui arrivent à l'ISSEG confus et perplexes en première année de formation.

- *Disposition des participants*

De l'analyse des propos des participants, il apparaît que quatre d'entre eux n'étaient pas suffisamment disposés à poursuivre leur formation initiale en enseignement secondaire. Parmi ceux-ci, deux ont quitté et deux ont persévéré après un à deux ans d'hésitation. Pour ces deux derniers, leur persévérance résulterait, en partie, des pressions qu'ils ont subies de la part de leurs parents. En conséquence, une inscription dans les activités de formation en première année ne garantirait pas nécessairement la poursuite des études en enseignement à l'ISSEG.

En ce qui concerne Alfa et TK qui ont abandonné, il est possible de constater que le manque de satisfaction face à leur orientation en enseignement a été déterminant. Pour Alfa : *Je ne ressentais aucune satisfaction avec mon orientation à l'ISSEG. Du coup, je n'étais pas du tout disposé à suivre la formation en enseignement comme je voyais mes rêves se briser avec cette nouvelle donne.* Malgré ces trois années passées à l'ISSEG avant son départ, TK est aussi resté ferme sur sa volonté de ne pas poursuivre ses études en enseignement : *Mon orientation à l'ISSEG a été une déception, car, à aucun moment, je n'ai souhaité être enseignant. De ce fait, il fallait absolument changer d'institution.*

S’agissant de Sam et d’Abou qui étaient réticents au départ et qui ont finalement persévétré, le manque d’enthousiasme transparaissant dans leurs propos. Ce manque d’enthousiasme caractériserait leur faible disposition à entreprendre leurs études en enseignement. Cela se lisait, d’une part, à travers les propos de Sam : *Je n’étais pas très enthousiaste avec mon admission à l’ISSEG, car cette institution n’était non seulement pas mon premier choix, mais aussi, la fonction enseignante est moins valorisante.* D’autre part, Abou lui aussi était plus disposé à poursuivre sa formation dans une autre institution plus connue que l’ISSEG. En plus, ce n’est qu’après ses deux premières années qu’il a fini par accepter son orientation à l’ISSEG :

J’avais plutôt opté pour l’université de Conakry, car celle-ci était pour moi plus connue [...] C’est seulement après mes deux premières années d’études que j’ai fini par aimer l’ISSEG [...] Les premiers moments à l’ISSEG n’étaient pas trop motivants, car c’était un choix que je ne voulais pas.

Abou vivait donc son orientation institutionnelle comme imposée. Contrairement à Sam et Abou, Boubah, Thierry et Ramos étaient pour des raisons diverses, disposés à suivre la formation initiale en enseignement secondaire. Pour Boubah, son expérience à l’enseignement primaire était l’un des éléments qu’il considérait comme un atout pour sa réussite et les perspectives professionnelles qu’il esquissait. Du coup, il percevait l’ISSEG comme une occasion d’évoluer davantage sur le plan professionnel dans l’enseignement qu’il chérissait. Pour appuyer ses dires, Boubah fait référence, au fait que l’ISSEG était son premier choix d’orientation, à son amour pour la profession enseignante et à sa possibilité de transiter du primaire vers le secondaire :

L’ISSEG était mon premier choix d’orientation [...] Ce choix se justifie par ma volonté de continuer avec la profession enseignante que j’avais déjà commencée à exercer à l’élémentaire avec amour et satisfaction [...] Avant de m’inscrire à l’ISSEG, je disais que cela constituait pour moi une simple transition entre le primaire et le secondaire. Donc j’étais très motivé.

À l’instar de Boubah, Ramos renvoie à ses prérequis tout en soulignant sa disposition pour la formation initiale en enseignement secondaire. Pour lui, le fait d’être confiant

quant à sa réussite était important :

Avec mes résultats au secondaire dans les sciences expérimentales, j'étais d'office convaincu de disposer du niveau requis pour comprendre les cours et terminer avec succès le premier cycle dans tout programme universitaire proche de ma spécialité au secondaire. Conséquemment, j'avais des atouts pour réussir dans le programme de Biologie à l'ISSEG.

S'inscrivant dans la même logique que Ramos, Thierry estime, avant tout, que sa formation de base était pour lui un atout. Il déclare à ce propos : *Ma formation reçue au secondaire constituait, pour moi, un prérequis important pour pouvoir suivre le programme universitaire.* Il appuie cela en soutenant qu'il avait déjà la capacité d'adapter ses stratégies d'études selon ses formateurs et qu'il était prêt à consacrer les efforts nécessaires pour éviter de regretter, dans le futur, son choix de devenir enseignant. Dans ce sillage, il affirme : *Tout mon souci était de bien faire pour éviter les remords dans l'avenir.*

- *Attitudes des participants face aux études*

Même si Abou, Thierry, TK et Alfa affirment arriver à l'ISSEG déstabilisés par leur orientation par défaut, leurs propos traduisent qu'ils ont des attitudes positives à l'égard des études. De ce fait, bien que certains participants tenaient à quitter l'ISSEG, il ressort de leurs propos qu'ils s'investissent pleinement pour la poursuite de leurs études dans l'enseignement supérieur. Des extraits des propos de deux participants ayant abandonné (Alfa et TK) illustrent cette réalité.

Alfa, soutient qu'il était prêt à tout mettre en œuvre pour garder son élan du secondaire et éviter de rompre ses études à cause de son admission en enseignement qu'il n'a pas souhaitée. À son tour, TK qui dit avoir été beaucoup déstabilisé par son admission à l'ISSEG alors qu'il n'a jamais souhaité devenir enseignant, soutient que son parcours a été sans faute au secondaire : *Ma trajectoire scolaire (secondaire) a été rectiligne*

sans embuches, j'étais animé d'une grande motivation, j'étais disponible et appliqué, bref tout tournait autour des études et le rêve de pouvoir un jour devenir quelqu'un de bien. En outre, le soulagement ressenti par TK après sa possibilité de poursuivre ses études dans une autre institution universitaire de son choix expliquerait son attitude positive à l'égard des études :

Après trois ans à l'ISSEG, j'ai finalement eu la chance d'avoir une admission puis une inscription dans une autre université et j'ai encore une fois recommencé de rêver. J'étais enchanté, motivé, me voilà dans une université de renommée mondiale et qui m'ouvrira tous les "horizons".

S'inscrivant dans une logique proche de celle de TK, Thierry soutient que sa réussite éducative a été toujours sa préoccupation centrale :

Mes attitudes à l'égard des études ont été plus positives que négatives depuis ma prise de conscience intervenue au secondaire [...] Depuis cette période, je me fixe toujours un défi personnel à relever chaque année scolaire et ce défi peut être, par exemple, la définition de mon seuil de réussite scolaire (être parmi les 10 meilleurs de la classe par exemple).

Ce qui est aussi important avec Thierry, c'est le fait qu'il se percevait comme l'acteur principal de sa réussite. Dans ce sens, il ajoute : *Ma probabilité de réussite à l'ISSEG était conditionnée par ma volonté de réussir [...] Je me suis toujours approché des meilleurs de ma classe pour mieux comprendre.* En outre, il dit avoir consacré tout son temps à ses études lorsqu'il était à l'ISSEG. En outre, il toujours essayé de faire les choses à la perfection.

Abou, à son tour, soutient qu'il a été particulièrement fasciné par les mathématiques depuis le secondaire et maintient que cela est une résultante de son application aux études. Sam réfère lui aussi à son ouverture d'esprit et à ses attitudes toujours positives à l'égard des études dans le cadre des filières qu'il aime.

- *Image de soi des participants*

De l'analyse des propos des participants, il apparaît que leur image de soi était plus que positive quant à leur capacité de poursuivre les études supérieures. En se fiant à son expérience d'enseignant du primaire et les formations qu'il a eues sur le plan pédagogique, Boubah estimait que l'ISSEG était pour lui un simple tremplin pour accéder à l'enseignement secondaire : *Avant de m'inscrire à l'ISSEG, j'avais suivi plusieurs formations en pédagogie, je me disais ainsi que cette inscription constituait pour moi une simple transition entre l'enseignement primaire et secondaire.* En adoptant une posture proche à celle de Boubah, Ramos mentionne : *À mon arrivée à l'ISSEG j'avais quelques atouts me permettant de penser que je pouvais terminer mon cycle sans problème, car j'avais le niveau requis pour comprendre les cours.* Dans ce sens, Thierry souligne : *En réalité, durant mon parcours scolaire, j'ai toujours eu une estime de soi positive puisqu'en famille, j'avais un frère qui était toujours major de sa classe.* Cependant, malgré la qualité de son parcours scolaire au secondaire et la confiance en ses capacités de poursuivre ses études supérieures, TK avait de la difficulté à s'accommoder à son admission à l'ISSEG. Il avait l'air de quelqu'un qui était en train de perdre patience et cela se lisait dans un extrait de ses propos quand il affirme : *Finalement, avec mon orientation à l'ISSEG, le monde idéal auquel je croyais n'existant plus.*

- *Sentiment de compétence des participants*

Peu importe les perceptions à l'égard de l'ISSEG, ou la volonté de cheminer dans cette institution, l'analyse des propos de quatre participants dénote qu'ils se sentaient aptes pour amorcer leurs études supérieures à la fin de leur cycle secondaire. Cet état de fait transparaît dans certains de leurs propos.

Même s'il était réticent pour l'enseignement au sortir du secondaire, Abou estimait qu'il était suffisamment prêt pour ses études supérieures. Il estimait avoir une base

solide en mathématiques en justifiant sa faible mention au Bac par l'absence à ses côtés de l'un de ses frères : *Ma mention faible au Bac était due au fait que mon frère qui me faisait des soutiens scolaires était parti en France et j'avais donc un petit handicap à cause de cela.* Boubah, quant à lui, mentionne : *À cause de mes connaissances en sciences de l'éducation acquises à l'ENI et les différents séminaires et ateliers de formation organisés à l'intention des enseignants du primaire, j'étais très confiant à mon arrivée à l'ISSEG.* Pour Ramos : *À mon arrivée à l'ISSEG, j'avais quelques atouts me permettant de penser que je pouvais terminer le cycle et j'estimais avoir le niveau requis pour comprendre les cours.* Quant à Thierry, l'accès aux IES n'était pas une préoccupation primaire pour lui. Selon ses dires, il se sentait déjà très performant dans les études au secondaire. Ce qui lui tenait davantage à cœur était de se classer parmi les meilleurs bacheliers du pays pour pouvoir bénéficier d'une bourse d'études : *La qualité de la formation reçue à l'enseignement secondaire constituait pour moi un solide prérequis pour suivre les études universitaires.*

En somme, la motivation, la disposition, l'aspiration, l'attitude face aux études, l'image de soi et le sentiment de compétence émergent comme des variables psychologiques ayant un effet sur la décision de persévérer dans les études en enseignement secondaire à l'ISSEG. En tenant compte de l'occurrence de ces variables, la motivation apparaît comme la plus importante du point de vue des participants. De même, l'aspiration professionnelle et la disposition des participants apparaissent également comme des variables psychologiques essentielles. Par contre, l'image de soi et le sentiment de compétence semblent être des variables périphériques sur la décision d'abandonner ou de persévérer. En outre, il apparaît, des propos de ceux qui ont abandonné, qu'une inscription dans les activités de formation en première année n'est pas nécessairement un critère révélateur du désir de poursuivre les études en enseignement.

Aussi, même si les premiers moments de l'étudiant dans le système universitaire sont généralement perçus comme difficiles, une orientation de l'étudiant par défaut

accentuerait ces difficultés. De plus, parmi les persévérandts, seul Boubah avait comme premier choix l'ISSEG pour poursuivre ses études supérieures, puisque l'ISSEG n'était pas un choix prioritaire pour Thierry et Ramos. En dépit de cela, ces deux derniers ont fini par accepter leur admission et terminer leurs études en enseignement. Abou qui était dans la même situation que Thierry et Ramos à l'entrée à l'ISSEG doit, en partie, sa persévérance à l'investissement de ses parents. Ce qui traduirait l'importance du soutien familial dans ce contexte où la bourse d'entretien qu'offre l'État ne couvre pas tous les besoins fondamentaux des étudiants.

4.1.4 Résultats portant sur l'engagement initial des participants

En poursuivant l'exploration des variables susceptibles d'affecter la décision des participants au moment de leur admission, l'engagement initial paraît central. Cela se justifierait par l'existence d'une diversité de variables ayant des liens avec cet engagement de l'étudiant. Ces variables, au nombre de 11, qui apparaissent comme des déclencheurs externes de l'engagement dans les études en enseignement secondaire à l'ISSEG mériteraient d'être abordées. Ces 11 variables sont illustrées selon leur occurrence par l'extrait Nvivo traduit à la Figure 4.2.

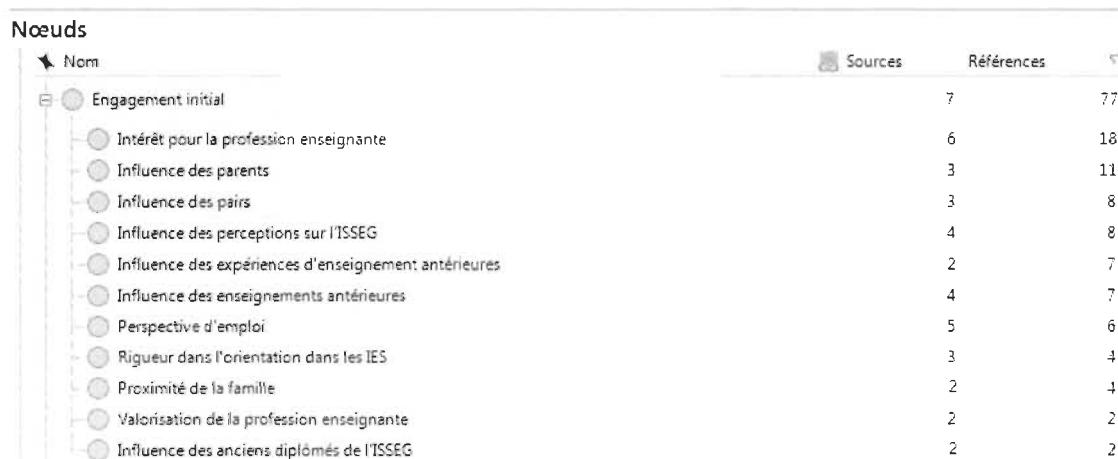


Figure 4.2 Variables affectant l'engagement initial d'entreprendre des études à l'ISSEG du point de vue des participants

Les résultats portant sur l'analyse des déclencheurs externes à s'engager dans les études en enseignement secondaire à l'ISSEG, font l'objet des sections suivantes.

- *Intérêt pour la profession enseignante et engagement initial des participants*

De l'analyse de la Figure 4.2, l'intérêt pour la profession enseignante apparaît comme l'une des variables centrales affectant l'engagement initial de poursuivre les études en enseignement secondaire à l'ISSEG. Ainsi, le fait que la profession enseignante soit moins valorisée expliquerait, en partie, la réticence de certains participants à intégrer la formation initiale en enseignement secondaire offerte par l'ISSEG. Certains d'entre eux manifestent plus d'intérêt pour les professions libérales jugées plus valorisantes. Toutefois, le fait qu'Abou et Sam, qui étaient moins engagés au départ, ont fini par persévérer et accepter de devenir enseignant est un aspect intéressant à relever.

Abou était triste de son admission à l'ISSEG, puisqu'il visait les études en sciences économiques ou en sciences de gestion. Comme Abou, Sam aussi était moins enthousiaste par rapport à son admission à l'ISSEG, compte tenu de son manque d'intérêt pour la profession enseignante. À ses yeux, contrairement à d'autres professions comme la médecine, le rapport coût/bénéfice de la profession enseignante est moins valorisé, tant sur le plan social qu'économique : *L'ISSEG n'était pas mon premier choix, car la profession enseignante n'est pas bien rémunérée, or je suis issu d'une famille pauvre que je dois soutenir aux bénéfices de mon travail après mes nombreuses années d'études.*

Les deux ayant abandonné, Alfa et TK, n'ont jamais souhaité devenir enseignant. Ils ne manifestaient pas d'intérêt pour cette profession. Dans ce sens, Alfa soutient : *J'étais plus engagé à poursuivre mes études supérieures dans les branches techniques ou les sciences économiques [...] Mon orientation à l'ISSEG a été une déception, car, à aucun moment, je n'ai pas souhaité être enseignant.* TK quant à lui, affirme : *Je n'ai jamais souhaité être enseignant et avec mon orientation à l'ISSEG, mon désir de*

devenir quelqu'un de bien a vite pris un revers à cause de mon manque d'intérêt pour la profession enseignante.

Contrairement aux deux cas précédents, Boubah, Ramos et Thierry manifestaient un intérêt certain pour la profession enseignante. Toutefois, en se fondant sur leurs propos, il apparaît que les raisons cachées derrière leur intérêt sont diverses. De façon singulière, Ramos était davantage marqué par l'atmosphère institutionnelle à l'ISSEG, dont il a eu un écho à travers les anciens diplômés, lorsqu'il cherchait à fonder son choix institutionnel pour ses études supérieures. À son tour, Boubah mentionne que l'ISSEG était son premier choix et qu'il était toujours motivé par le volet professionnel de la formation enseignante, en raison de ses antécédents à l'enseignement primaire : *Les cours liés à la formation professionnelle sont pour moi une source de motivation et ceux-ci m'ont davantage motivé à poursuivre ma formation en enseignement à l'ISSEG.* Thierry, quant à lui, soutient que son intérêt pour la profession enseignante résulte de son engagement à contribuer au développement du pays. Néanmoins, il avance que la profession enseignante gagnerait à être mieux valorisée, avant tout, par ceux qui l'exercent :

Pour moi, contribuer à l'évolution de la nation passe nécessairement par l'enseignement, mais comme le financier ou le comptable, ce métier doit être valorisé, non seulement par l'enseignant, mais aussi par l'intérêt qu'il porte à ce métier.

Thierry ajoute aussi que l'exercice de l'enseignement avec fierté par l'un de ses formateurs du secondaire diplômé de l'ISSEG l'avait marqué à jamais et il s'en souvient encore : *Ce professeur très fier d'avoir fréquenté l'ISSEG ne corrigeait jamais une copie d'examen sans la mention d'ancien normalien.*

- *Influence des parents sur l'engagement initial des participants*

Les résultats relatifs à la seconde variable centrale dans l'engagement étudiant et qui concernent trois des participants, fait ressortir deux catégories de parents. Ceux qui encouragent à choisir la profession enseignante et ceux qui sont réticents par rapport à un tel choix. Des anecdotes tirées des propos d'Abou, de Sam et de Thierry illustrent bien cette situation.

Avec l'opposition farouche de leurs pères respectifs, Abou et Sam voulant à tout prix quitter l'ISSEG, ont vécu des réalités assez proches à la suite de leur admission à ladite institution. Pour Abou : *Devenir professeur n'était pas mon souhait, mais cette illusion a été vite balayée par mes parents qui tenaient à tout prix à ce que je reste à l'ISSEG et que je devienne enseignant.* Cependant, il finit par être influencé par la position de ses parents qui l'ont toujours soutenu durant ses études. N'eut été de cela, Abou allait quitter l'ISSEG le plus tôt possible : *Si je m'étais fié à mes propres perceptions sur l'ISSEG au départ, je ne pourrais pas finir mes études supérieures, heureusement le soutien des parents m'ont permis de ne pas être aujourd'hui au regret.*

À son tour, vu la position de son père sur son admission à l'ISSEG, Sam a estimé, à l'époque, que celui-ci a été influencé par des forces extérieures qui l'aveuglaient :

Après l'annonce des résultats de mon orientation à l'ISSEG, l'air très mécontent, j'ai saisi mon père pour lui dire que j'ai été admis à l'ISSEG pour être enseignant eh bien ! Mon père m'a répondu : c'est là que tu vas suivre ta formation. Du coup, je me suis dit que mon père a été aveuglé par des forces obscures [...] mais, aujourd'hui, j'ai fini par lui donner raison.

Contrairement à Abou et à Sam, Thierry était enthousiaste avec son admission par défaut à l'ISSEG, mais son père avait une perception très différente. Paradoxalement, le père de Thierry était enseignant, contrairement aux parents des autres participants. Sa réticence s'expliquerait par la faible valorisation de cette profession en contexte

guinéen. Malgré cela, Thierry a fini par avoir l'adhésion de son père qu'il a su convaincre audacieusement afin qu'il poursuive ses études à l'ISSEG : *Ce n'est qu'après plusieurs tentatives de me faire changer d'avis que mon père a finalement accepté mon choix professionnel.*

Ces rapports de forces, relatés, notamment, par Abou, Sam et Thierry, révèlent des influences parentales contradictoires subies par certains participants quant à leur choix de l'ISSEG pour les études supérieures. En partie, cette réalité trouverait ses explications dans la prise en compte du contexte sociologique guinéen où le droit d'ainesse et le respect des anciens sont fortement ancrés dans les considérations sociétales.

- *Influence des pairs sur l'engagement initial des participants*

En s'appuyant sur les propos de Thierry (persévérant) et d'Alfa (abandon), il apparaît que leurs pairs ont eu une certaine influence sur leur engagement initial. Cette influence des pairs a été respectivement positive dans un cas et négative dans l'autre.

Avec son orientation à l'ISSEG, Alfa a vécu un grand dilemme lié à son engagement à poursuivre les études supérieures en Génie, en sciences économiques ou en sciences de gestion qui a été pris en commun accord avec ses pairs du secondaire :

Le choix des branches techniques était une aspiration à cause de mes amis avec lesquels je partageais les mêmes objectifs professionnels depuis nos études secondaires. Mes amis et moi avions décidé depuis le secondaire de poursuivre nos études supérieures dans des filières telles que : télécoms, génie civil ou génie industriel et mes premiers choix d'orientation à l'université portaient sur celles-ci.

En opposition à Alfa, Thierry affirme que la présence de deux de ses amis du secondaire avec lesquels il a décidé de s'inscrire à l'ISSEG pour la formation initiale en enseignement secondaire a renforcé son engagement. Abou aussi fait référence à

l'influence positive de ses pairs sur son degré d'engagement initial qui était plutôt faible. Dans des tels contextes, l'engagement initial apparaît comme une variable susceptible d'être influencée par les pairs avec lesquels l'étudiant partage souvent une longue histoire scolaire.

- *Perceptions de l'ISSEG et leurs influences sur l'engagement initial*

De l'analyse de certains propos des quatre participants ayant persévééré, il ressort que leurs perceptions de l'ISSEG ont eu une certaine influence sur leur engagement initial. En effet, Sam et Abou avaient plutôt des perceptions négatives sur l'ISSEG. Pour le cas d'Abou, par exemple, la méconnaissance de l'ISSEG et de ses missions expliqueraient son faible engagement d'y entreprendre des études : *À mon admission, je ne connaissais l'ISSEG que par son ancien nom (École Normale Supérieure de Manéah), pire, cette école ne me disait absolument rien.*

Contrairement à Sam et Abou, Ramos a été influencé par ses échanges informels lorsqu'il cherchait à connaître la moralité des IES qui s'offraient à lui pour la poursuite de ses études supérieures. Ainsi, les perceptions de Ramos sur l'ISSEG étaient très positives avant son admission à ladite institution :

Après l'obtention de mon baccalauréat, j'ai fait quelques recherches sur la crédibilité des IES de Guinée et j'ai trouvé que l'ISSEG se démarque de loin par la qualité et la rigueur de ses formations d'où mon choix de cette institution.

Thierry a été fortement marqué par les perceptions positives qu'il avait de l'ISSEG. Il justifie cela par la qualité de ses expériences d'élève avec les anciens diplômés de l'ISSEG qui exercent l'enseignement. Il mentionne : *Le fait d'avoir bénéficié des enseignements d'éminents diplômés de l'ENS de Manéah (actuel ISSEG) avait favorisé mon engagement pour la formation initiale en enseignant.* Ce qui est aussi important avec le volet perceptions de l'ISSEG sur l'engagement initial, c'est le fait qu'il ne soit

invoqué que par des participants ayant persévétré contrairement à la plupart des volets abordés.

- *Expériences d'enseignement antérieures et engagement initial des participants*

Pour Thierry et Boubah, une pratique de l'enseignement antérieure à l'admission à l'ISSEG favoriserait l'engagement initial étudiant. Pour illustrer cela, Thierry réfère à son bénévolat dans son établissement d'origine au secondaire et Boubah renvoie à ses expériences au primaire après sa formation à l'ENI. Ce qui est aussi important dans leurs propos, c'est le fait qu'ils ont, tous les deux, soutenu que leurs expériences antérieures en enseignement ont accru leur amour pour la profession enseignante.

- *Enseignements antérieurs et engagement initial des participants*

À l'instar des pairs ou des parents, il résulte des propos d'Abou, de Boubah, de Thierry et même d'Alfa qui avait quitté très tôt l'ISSEG, que les enseignements antérieurs ont des probables effets sur leur engagement initial. Le cas d'Abou illustrerait cette réalité. En effet, même si celui-ci n'était pas totalement engagé à poursuivre ses études à l'ISSEG pour devenir enseignant du secondaire, il nourrissait une sorte d'admiration pour les mathématiques à cause de la qualité de ses enseignements de base dans ce domaine : *Malgré ma réticence pour la formation initiale en enseignement secondaire en mathématique, j'ai toujours aimé les mathématiques depuis l'enseignement secondaire, car j'avais eu une base solide dans ce domaine.*

À son tour, Thierry a été marqué à jamais par le professionnalisme des anciens diplômés de l'ISSEG qu'il a eu comme professeur au secondaire. C'est pour cette raison qu'il n'a pas hésité à inscrire l'ISSEG parmi ses choix d'orientation pour l'enseignement supérieur. Quant à Boubah, il fait référence au renforcement de son amour pour la profession enseignante grâce aux cours qu'il a reçus à l'ENI dans le

cadre de sa formation initiale d'élèves-maitres : *Mes acquis obtenus à l'ENI m'ont poussé à faire de l'ISSEG mon premier choix, car je voyais en cette formation qu'offrait l'ISSEG une sorte de continuation du chemin que je me suis tracé sur le plan professionnel.* De même, la volonté d'Alfa de poursuivre à tout prix ses études universitaires dans d'autres domaines que l'enseignement, résulterait en partie, de son amour pour les disciplines du secondaire connexes aux sciences économiques et de gestion : *Les cours d'économie du secondaire m'ont beaucoup fasciné avec les notions de développement, de croissance économique ou de l'actualité guinéenne qu'ils abordaient.*

- *Perspective d'emploi et engagement initial des participants*

Parmi les variables susceptibles d'influencer l'engagement initial, la perspective d'obtenir un emploi est importante. Ainsi, même s'ils demeurent partagés, il émerge des propos des participants ayant persévétré que la perspective d'emploi est l'une des variables ayant une influence marquée sur leur engagement initial. Ramos et Thierry mentionnent que la possibilité d'obtenir un emploi au sortir de leur formation initiale en enseignement est l'une des raisons fondamentales qui les ont poussés à opter pour l'ISSEG. Pour illustrer cela, Thierry met en avant la promesse d'emploi qui lui avait été faite à son établissement d'origine au secondaire et Ramos s'accentue sur le fait que les diplômés de l'ISSEG étaient directement affectés dans l'enseignement secondaire⁴. Pour soutenir ses propos, Thierry mentionne : *La promesse d'emploi faite par mon censeur (directeur des études) au secondaire a beaucoup favorisé mon engagement pour la profession enseignante.* Ramos, quant à lui, affirme : *C'est la possibilité de décrocher un emploi à la fonction publique qui a beaucoup motivé mon choix de l'ISSEG.* De même, Boubah percevait la possibilité d'évoluer sur le plan professionnel

⁴ Cette réalité n'est plus actuelle à l'ISSEG depuis l'an 2013

en passant du primaire au secondaire à la suite de l'obtention de son diplôme à l'ISSEG comme un atout.

Par contre, Abou et Sam expliqueraient leur réticence à embrasser la profession enseignante, par le fait que celle-ci soit moins valorisée.

- *Rigueur dans l'orientation dans les IES et engagement initial des participants*

Alfa et TK, les deux participants qui ont abandonné, s'entendent pour mettre en cause le service d'orientation aux IES pour expliquer leur manque d'engagement à pour des études enseignement secondaire. De ce fait, Alfa est resté amer à l'endroit du service chargé d'orienter les bacheliers dans les différentes IES du pays. Il est allé jusqu'à affirmer qu'il y a une sorte de laxisme dans la gestion du processus d'orientation des étudiants : *Comment est-il possible qu'un candidat puisse être admis dans une IES qu'il n'a pas choisie ?* Il poursuit en s'appuyant sur les pertes que cela engendrait pour le pays :

Le service d'orientation aurait dû faire son choix au lieu de passer son temps à mobiliser des ressources pour une chose sans importance, c'est même impossible de raconter la déception engendrée par mon orientation à l'ISSEG que je n'ai pas choisie.

Comme Alfa, TK affirme avoir perdu tout espoir de devenir quelqu'un de bien, avec son orientation à l'ISSEG pour la profession enseignante. Il se demande comment il s'est retrouvé à l'ISSEG alors qu'en aucun moment il ne se souvient avoir songé devenir enseignant.

Parmi les participants persévérandts, seul Boubah a soutenu avoir fait de l'ISSEG son premier choix d'orientation pour les études supérieures. Par conséquent, il est possible de soutenir que les autres ont été orientés à l'ISSEG dans l'un de leurs choix par défaut et cela mériterait éventuellement d'être discuté.

- *Proximité de la famille à l'ISSEG et engagement initial des participants*

Même si les propos d'Abou et de Boubah divergent, il apparaît que la proximité avec une IES donnée affecterait éventuellement l'engagement à y poursuivre les études, selon que l'étudiant souhaiterait demeurer près de sa famille ou s'en éloigner. Abou, par exemple, était plutôt tenté par l'université de Conakry, qui était à moins de 30 minutes de chez lui, contrairement à l'ISSEG distant de plus d'une heure : *Je ne me rappelle pas si l'ISSEG était parmi mes choix d'orientation, au fait, j'ai effectué mes choix de telle sorte que je puisse rester auprès de ma famille.* Ce qui présument une préférence de l'ISSEG à d'autres IES encore plus éloignée de son domicile familial.

Contrairement à Abou, Boubah percevait l'amorce de ses études, loin de ses parents comme un moyen de vivre son baptême de feu dans la gestion autonome de sa vie. Ainsi, même s'il soutenait le fait contraire durant ses études secondaires, Boubah ne voyait pas d'inconvénients de s'éloigner de sa famille pour poursuivre ses études supérieures.

- *Valorisation de la profession enseignante et engagement initial des participants*

De l'analyse des propos de Thierry et de Sam, il ressort que le niveau de valorisation de la profession enseignante influe sur l'engagement à poursuivre les études à l'ISSEG. Cela s'illustre par la réticence de la plupart des participants à manifester de l'intérêt à la profession enseignante en plaçant celle-ci comme un choix prioritaire durant le processus d'orientation aux IES.

Sam soutient que sa réticence découle, en partie, de la faible valorisation de l'enseignant. Thierry, quant à lui, souligne que la valorisation de la profession enseignante doit provenir avant tout des enseignants eux-mêmes :

Contribuer à l'évolution de la nation passe nécessairement par l'enseignement, mais ce métier doit être valorisé par l'enseignant à travers l'intérêt qu'il manifeste comme c'est le cas d'un financier, d'un comptable ou même d'un menuisier.

Il est aussi important de mettre en évidence que les personnes ayant abandonné n'ont pas traité de ce point.

- *Influence des anciens diplômés de l'ISSEG et engagement initial des participants*

Contrairement aux participants ayant abandonné qui ne font pas référence aux anciens diplômés de l'ISSEG, les discours de Ramos et de Thierry laissent transparaître ce volet. Il ressort que ces anciens diplômés ont la possibilité d'influencer l'engagement initial par le biais de leur professionnalisme ou de l'image qu'ils retiennent encore de l'ISSEG. Thierry rappelle un échange avec l'un de ses professeurs du secondaire ancien diplômé de l'ISSEG qui mettait beaucoup de professionnalisme dans sa pratique et à sa question : *Comment faire pour être admis à l'ISSEG ?* Son professeur, ancien diplômé de l'ISSEG lui répond : *L'ENS (actuellement ISSEG) n'est pas identique aux autres universités, elle accueille les meilleurs étudiants. Maintenant qu'elle fait partie de vos choix d'orientation, je vous suggère de la choisir.* C'est à la suite de cet échange que Thierry a inscrit l'ISSEG parmi ses choix d'orientation aux IES en l'an 2000. Thierry ajoute aussi que les anciens diplômés de l'ISSEG étaient leurs références au secondaire : *Mes références au secondaire étaient les éminents professeurs diplômés de l'ENS qui agissaient avec fierté et dignité dans l'exercice de la profession enseignante.*

À son tour, Ramos mentionne que c'est à partir de ses échanges avec les anciens diplômés des IES qu'il est arrivé à estimer que l'ISSEG était de loin l'institution d'enseignement supérieur publique la plus crédible à ses yeux. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'il a ajouté l'ISSEG parmi ses choix.

En définitif, il est possible de retenir que 11 variables ont des influences diverses et souvent contradictoires sur l'engagement initial des participants. Parmi ces variables, l'intérêt pour la profession enseignante, les perceptions de l'ISSEG, l'influence des pairs et des parents occupent le premier plan. En outre, seuls les participants ayant quitté l'ISSEG se focalisent sur le manque de rigueur du service d'orientation à l'enseignement supérieur. Par contre, ceux ayant persévééré ont été les seuls à évoquer la proximité familiale, l'influence des anciens diplômés et la valorisation de la profession enseignante comme pouvant affecter l'engagement initial.

4.2 Vécu des participants durant leur cheminement à l'ISSEG

Dans le but de comprendre le vécu des participants et ce qui entoure leur décision de quitter ou de rester à l'ISSEG, cette deuxième partie s'articule autour de quatre sections conformément au deuxième volet de l'entrevue réalisée (Tableau 3.2). La première porte sur les conceptions et les croyances des participants, la deuxième traite de leurs conditions de vie et d'études, la troisième se rapporte au métier d'étudiant à l'ISSEG et la quatrième se focalise sur l'engagement émergeant.

4.2.1 Résultats portant sur les conceptions et les croyances des participants

L'analyse des propos des participants ayant persévééré ou abandonné révèle que leurs conceptions de l'ISSEG et leurs croyances épistémiques occupent une place centrale dans leur discours. Ces variables sont illustrées dans l'extrait Nvivo traduit par la Figure 4.3.

Nœuds	↳ Nom	↳ Sources	↳ Références
Conceptions et croyances	Conceptions et croyances	7	91
Conceptions des participants sur la formation à l'ISSEG	Conceptions des participants sur la formation à l'ISSEG	7	49
Croyances épistémiques des participants	Croyances épistémiques des participants	7	42

Figure 4.3 Variables relatives aux conceptions et croyances des participants ayant trait à leur vécu d'étudiant

- *Conceptions des participants sur la formation à l'ISSEG*

Abou conçoit que sans l'influence de ses parents il ne saurait finir ses études à l'ISSEG : *Sans l'orientation et l'appui de mes parents, je ne pouvais m'ajuster et persévéérer dans les études à l'ISSEG, car, avec ma méconnaissance de cette institution, je n'allais jamais être là, à plus forte raison m'engager.* Par méconnaissance de l'ISSEG à travers ses missions, Abou estimait que les diplômés de cette institution seraient moins considérés que ceux sortants des autres IES du pays et il mentionne : *Au départ, je pensais que seuls les diplômés de l'Université de Conakry étaient des sortants d'universités.*

En plus de la qualité des enseignements qui semble être une variable importante, Ramos estime, à son tour, que les possibilités d'accéder directement à un emploi après ses études favoriseraient la décision de poursuivre des études en enseignement. Sam, quant à lui, croit que le fait de disposer des ressources nécessaires est un facteur important qui favoriserait la persévérence.

En adoptant une posture particulière, Thierry pense que le fait de se fixer des défis personnels pour sa réussite favoriserait l'émergence des forces intérieures poussant l'étudiant à s'impliquer dans ses études. Engagé à fond pour la formation initiale en enseignement secondaire, Thierry n'a jamais songé à changer d'institution après son admission à l'ISSEG. Son seul souci était de s'impliquer afin d'éviter tout remord dans

le futur. Les conceptions de Thierry laissent ainsi transparaître son engagement à travers son discours quand il affirme : *Ma probabilité de réussite à l'ISSEG était conditionnée par ma propre volonté de réussir.*

De son côté, Boubah, sans omettre ses intérêts pour le volet pédagogique du programme de formation initiale, estime que cette dimension serait centrale pour un futur enseignant. Pour lui, l'environnement du campus et l'intérêt pour la profession enseignante sont deux variables qui affecteraient les regards sur l'ISSEG :

Au campus de Manéah (ancien site de l'ISSEG), l'environnement social était relativement appréciable, les étudiants vivaient comme en famille et ceux qui sont restés après la première année, manifestaient réellement le désir de poursuivre leurs études.

En se rapportant sur ses expériences à l'ENI, Boubah ajoute qu'une formation basée davantage sur les compétences en enseignement que sur les savoirs savants serait plus utile pour un futur enseignant en formation. Quant à Sam, il estime que les retombées économiques que l'étudiant tirerait de sa formation ont des effets importants sur la décision de persévérer dans un programme donné.

Contrairement aux persévérand, les conceptions de TK et d'Alfa sur l'ISSEG sont apparemment restées constantes jusqu'à leur départ. Le fait qu'ils estimaient inutile de s'investir sur un projet qui ne leur tient pas à cœur serait révélateur. Bien que TK se définit comme débrouillard et très engagé dans les causes auxquelles il croit, il est pour lui hors de question de s'impliquer dans les projets pour lesquels il ne manifeste aucun intérêt.

- *Croyances épistémiques des participants*

Pour Abou tout comme Sam, la qualité et la disponibilité des ressources académiques sont des facteurs importants qui ont pu favoriser leur persévérand. D'après ces

participants, la compatibilité entre les approches pédagogiques privilégiées dans leur programme et leurs stratégies d'étude a été essentielle. Pour traduire cela, Abou affirme : *Comparativement aux autres IES, la qualité et la disponibilité des ressources académiques à l'ISSEG m'ont beaucoup motivé.*

Contrairement à Abou, Boubah croyait que sa réussite en formation initiale en enseignement secondaire à l'ISSEG allait être une simple formalité avec son expérience à l'enseignement primaire :

Les étudiants en enseignement sont souvent à la recherche d'un enseignant modèle qu'ils pourront imiter dans leurs pratiques [...] comme dans les ENI, si l'étudiant en enseignement secondaire bénéficie très tôt des cours liés au volet professionnel de sa formation, cela lui permettrait de créer son propre modèle et lui favoriserait davantage dans ses apprentissages.

C'est comme s'il croyait que l'offre des cours en sciences de l'éducation en début de programme est susceptible de favoriser la création de leur propre modèle, sans chercher à imiter des enseignants qui les ont marqués par leurs pratiques. Ainsi, tout comme Boubah, Ramos croit, avant tout, que disposer des acquis importants pour réussir sa formation serait un atout pour l'étudiant.

Thierry, à l'instar de Boubah et de Ramos, avait une croyance forte : *Votre réussite dépend de votre organisation.* Avec son vécu d'élève, Thierry avait une croyance positive sur la qualité des services qu'offre l'ISSEG. Fort de son expérience, Thierry trouve le campus comme l'endroit idéal pour l'épanouissement de l'étudiant : *Là, l'étudiant parvient à être plus rationnel et il prend des initiatives.* Il croit, également, que son parcours a été plus marqué par des attitudes plus positives que négatives : *Les étudiants veulent naturellement apprendre si leurs besoins ne sont pas incompatibles avec ceux du système éducatif.* Pour lui, l'important chez l'étudiant n'est pas nécessairement ce qui est enseigné, mais plutôt ce qui est appris.

Des croyances des persévérandts émergent des forces internes et externes qui conduiraient vers l'ajustement et le réajustement de l'étudiant durant sa formation. Les conceptions de l'étudiant sur son milieu social et son environnement d'étude, ainsi que ses rapports avec soi, apparaissent comme des variables importantes. En effet, les croyances positives de l'étudiant de ses possibilités d'épanouissement sur le plan académique semblent fondamentales. Dans ce sens, Abou pense à la nécessité de doter l'ISSEG des structures d'aide aux étudiants, comme le tutorat, pour pallier à certaines difficultés. À leur tour, Alfa et TK qui ont abandonné leurs études en enseignement soutiennent que leur orientation en enseignement a eu des effets négatifs sur leurs rapports aux savoirs.

Contrairement aux conceptions et aux croyances des persévérandts qui ont tendance à évoluer à la suite de leur contact avec l'ISSEG, celles de non-persévérandts sont restées constantes. Pour ces derniers, il ne sert à rien de s'impliquer dans une réalité qui ne leur tient pas à cœur. Trouver en amont des moyens susceptibles de favoriser l'intégration des étudiants en enseignement secondaire à l'ISSEG paraît salutaire. À ce propos, il est important de rappeler que cette institution semble peu connue et elle représente pour beaucoup de ses étudiants en enseignement secondaire un choix par défaut. Ainsi, leur possibilité de renouer avec le plaisir d'apprendre était tributaire de leur changement de filière.

4.2.2 Résultats portant sur les conditions de vie et d'études des participants

Contrairement aux conceptions et croyances des participants qui ont été influencées par les conceptions sur l'ISSEG et les croyances épistémiques, neuf facteurs ont pu influer à des degrés divers sur les conditions de vie et d'études à l'ISSEG de six des participants. Parmi ces facteurs, l'accompagnement, les stratégies d'apprentissage et d'enseignement, le suivi et l'habitat semblent les plus importants. Également, il ressort que des facteurs tels que la transition ou la perspective d'emploi ont aussi une certaine

influence sur les conditions de vie et d'études, ne serait-ce qu'avec l'espérance qu'elles font vivre chez certains participants. Les différentes variables ayant une influence sur les conditions de vie et d'études des participants sont traduites par l'extrait Nvivo illustré à la Figure 4.4.

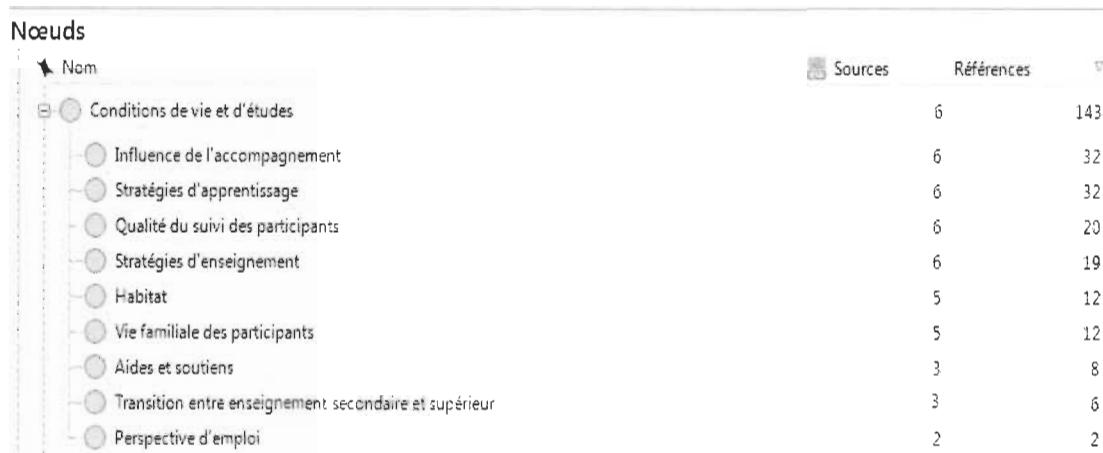


Figure 4.4 Variables influençant les conditions de vie et d'études selon le vécu des participants

- *Influence de l'accompagnement sur les conditions de vie et d'études*

Aux dires de TK et des participants qui ont persévééré, la qualité de l'accompagnement est l'une des variables fondamentales pouvant influencer les conditions de vie et d'études à l'ISSEG. Toutefois, même s'ils ont été positivement marqués par la qualité de leur accompagnement à l'ISSEG, certains d'entre eux font référence à des volets qui gagneraient à être améliorés. De plus, cela n'a pas empêché TK de quitter l'ISSEG après trois années couronnées de succès dans les études enseignement.

Pour Abou, la qualité de l'accompagnement qu'offre l'ISSEG a positivement influé sur sa vie d'étudiant : *Avec la qualité des services pédagogiques à l'ISSEG, je me suis finalement dit qu'ici était mieux qu'ailleurs.* Tout comme Abou, Boubah met l'emphase sur l'impact positif de ses rapports avec ses pairs et ses formateurs durant

ses études. Toutefois, il estime plus avantageux pour les étudiants que chaque enseignant détaille au maximum son plan de cours.

Ramos touche lui aussi d'autres volets de l'accompagnement qu'offre l'ISSEG et qui l'ont positivement influencé : *Les stratégies pédagogiques utilisées par certains formateurs me poussaient à mener plus de recherche et cela favorisait davantage le développement de mes compétences.* Il mentionne qu'il a été fortement marqué par l'impartialité et la promptitude avec laquelle le personnel de l'ISSEG réagissait face aux différentes sollicitations des étudiants. Il soutient, également, que la répartition des cours à l'ISSEG est une dimension qui faciliterait le cheminement de l'étudiant. En s'inscrivant dans une logique proche à celle de Ramos, Sam soutient que les stratégies pédagogiques ont été bénéfiques pour lui et il justifie : *Les stratégies pédagogiques qui étaient centrées sur l'étudiant favorisaient davantage mon investissement dans les études.*

Thierry estime au contraire que certains volets de l'offre de formation dont il a bénéficié devraient être revus. Pour lui, la prise en compte effective du volet professionnel dans les programmes et l'adaptation des ressources didactiques aux besoins des étudiants seraient des facteurs importants à tenir en compte dans l'accompagnement. Néanmoins, il est important de souligner que le programme de formation suivi par Thierry a été révisé en 2006 avec l'intégration de plusieurs cours portant d'ailleurs sur le volet professionnel auquel il fait référence dans ses propos.

Bien qu'il ait fini par quitter l'ISSEG, TK salue encore l'engagement de certains de ses formateurs : *Il y avait des enseignants qui faisaient l'impossible avec les moyens de bord pour être à la hauteur de leur tâche, ils étaient disponibles, à l'écoute des étudiants, je ne saurais comment les remercier.* Cela dénote, en quelque sorte, que la décision de TK prime sur ses perceptions des services pédagogiques dont il a bénéficié. En d'autres termes, sa motivation première pour un autre métier primait sur la qualité des services pédagogiques de l'institution.

- *Stratégies d'apprentissage et conditions de vie et d'études*

À la lumière des propos de TK et des participants persévérandts, il ressort qu'ils ont déployé des stratégies d'apprentissage variées parmi lesquelles la coopération et la collaboration occupent une place prépondérante. Selon eux, le soutien réciproque entre pairs serait un élément déterminant.

Dans le but de favoriser la persévérance à l'ISSEG, Abou estimerait utile de formaliser et d'institutionnaliser des structures dédiées à l'entraide entre les étudiants en enseignement. Pour lui, les activités nécessitant des échanges entre les étudiants avantageaient l'apprentissage :

Pour pallier à certaines difficultés des étudiants, par expérience, l'entraide doit être institutionnalisée à l'ISSEG sous forme de tutorat dans chaque programme. La qualité des apprentissages est tributaire des conditions de vie et d'études des étudiants.

À son tour, Boubah soutient que le caractère magistral de certains cours offerts à l'ISSEG pousse certains étudiants à recourir aux méthodes mnémotechniques. Il appuie cela ainsi : *Je récitaient mes leçons, répétais les exercices et de temps en temps, je travaillais en groupe si nécessaire.* Contrairement à Boubah, Sam et Ramos qui ont été admis à l'ISSEG après la révision des programmes intervenue en 2006, soutiennent que les stratégies d'enseignement centrées sur l'étudiant, adoubées par les travaux pratiques les conduisaient à mener des recherches personnelles tout en favorisant le développement de leurs compétences.

Thierry mobilisait, à son tour, différentes sortes de stratégies telles que la collaboration avec ses pairs, la mémorisation, la fixation des défis personnels, l'autoévaluation, la rétroaction ou même l'analyse réflexive : *En réalité, j'ai tendance à être perfectionniste [...] je ne suis satisfait qu'après avoir organisé les éléments qui font l'objet d'apprentissage et à les insérer dans un schéma rationnel.*

Sans omettre la précarité dans laquelle il disait vivre, TK soutient que tous les moyens étaient utilisés afin de maîtriser les notions élémentaires vues en classe :

On révisait nos leçons à la chandelle, on était inspiré dans la débrouille, la lutte pour la survie et malgré ces difficultés, on vivait dans un apparent de bonheur. C'était génial, des enseignants qui faisaient l'impossible avec les moyens de bord, ils étaient aussi disponibles et à l'écoute des étudiants, c'était réconfortant.

- *Qualité du suivi des participants et leurs conditions de vie et d'études*

Les propos des participants excepté Alfa illustrent que la qualité du suivi dont ils bénéficiaient a eu des effets significatifs, notamment, sur leurs conditions d'études. Il semblerait donc qu'une perception positive de l'étudiant sur la qualité de son suivi est susceptible de favoriser plus d'implication dans les études.

Pour Abou, Ramos et Sam, la qualité du suivi à l'ISSEG a été l'un des facteurs fondamentaux ayant renforcé leur engagement dans les études. Selon Abou, la compatibilité entre ses stratégies d'études et celles d'enseignement privilégiées à l'ISSEG l'ont davantage poussé à rester et à s'impliquer dans ses études. De même, pour Boubah, le volet professionnel était l'une des raisons qui lui donnait le goût de persévérer. Allant dans ce sens, Ramos affirme, à son tour :

La promptitude avec laquelle le personnel de l'ISSEG répondait aux sollicitations des étudiants était très encourageante [...] En outre, les travaux en laboratoire me permettaient de concrétiser les cours théoriques, de répondre à certaines interrogations, de lever des doutes sur les parties les plus difficiles [...] Mais, malheureusement ce ne sont pas tous les cours qui avaient des pratiques de laboratoire.

Sam, quant à lui mentionne :

La diversité des démarches pédagogiques durant notre formation à l'ISSEG était très aidante [...] En plus, sûrement parce que nous étions appelés à être

enseignants, nous étions au centre de l'apprentissage et cela était intéressant en ce sens que ça nous aidait sur le plan académique.

Par opposition, Thierry estime qu'il a moins bénéficié des travaux pratiques et dirigés durant sa formation. En outre, il soutient que les changements dans les traditions de l'ISSEG ont pu avoir des impacts sur la qualité de sa formation : *Les autorités ainsi que certains enseignants n'avaient jamais connu de grands effectifs à l'ISSEG.*

Malgré qu'il n'ait jamais souhaité devenir enseignant et qu'il ne manifestait aucun intérêt pour l'ISSEG, TK est encore marqué par l'engagement professionnel dont faisaient preuve certains de ses formateurs.

- *Stratégies d'enseignement et conditions de vie et d'études*

À l'exception d'Alfa qui n'a fait qu'un simple transit à l'ISSEG, l'analyse des propos des autres participants révèle que les stratégies d'enseignement à l'ISSEG auraient des effets importants sur les conditions d'études. De leurs points de vue, les stratégies d'enseignement variaient selon les formateurs et à cause de cela, ils se sont sentis mieux à l'ISSEG au vu des réalités de certains de leurs camarades des autres IES.

Pour Abou : *Avec des stratégies d'enseignements qui variaient selon les professeurs et une trentaine d'étudiants par groupe pédagogique, je me suis dit finalement que l'ISSEG était mieux qu'ailleurs.* Même s'il trouvait que la formation à l'ISSEG était plus académique que professionnelle au moment de son passage en tant qu'étudiant, Boubah estime que : *Les travaux de groupe que donnent souvent les professeurs favorisent la coopération et le soutien réciproque entre les étudiants.*

Dans la même perspective, Ramos fait référence à l'importance du traitement égalitaire des étudiants : *L'impartialité dans le traitement des étudiants par les enseignants et les*

autres encadreurs favorisait ma détermination [...] Comme la plupart de mes pairs, on sous-estimait la formation, mais celle-ci s'est avérée efficace dans la pratique.

En revenant sur la diversité des pratiques pédagogiques dont il loue les mérites et l'importance des travaux de groupe, Sam mentionne :

Sur le plan pédagogique, il faut noter qu'on bénéficiait parfois des excursions pour mieux cerner de par nous même les théories enseignées en classe et cela était d'autant important que certains d'entre nous vivaient cette expérience pour la première fois dans leur cheminement scolaire.

Tout en adoptant une posture contraire, Thierry dénonce certaines stratégies pédagogiques qui seraient moins propices dans le cadre de certains cours plus abstraits tel que l'algèbre où il juge utile de lier les notions enseignées à la vie courante pour favoriser l'intégration des concepts enseignés. À son tour, TK loue l'implication et la détermination de certains formateurs.

- *Habitat et conditions de vie et d'études des participants*

De l'analyse des propos des participants qui ont persévééré, il émerge que l'habitat a aussi une certaine influence sur les conditions de vie et d'études. Il en ressort qu'Abou a fait son choix d'orientation dans l'enseignement supérieur en fonction de la proximité des institutions susceptibles de l'accueillir et de son milieu familial. Idéalement, l'université de Conakry était plus proche de chez lui. À défaut d'être admis là, l'ISSEG qui se trouve également à Conakry lui offrait au moins la possibilité de rester auprès de sa famille durant ses études même si rejoindre cette institution demandait plus d'investissement :

L'ISSEG était à une heure de trajet de chez moi et il fallait prendre le Taxi tous les jours pour s'y rendre, si cela ne tenait qu'à moi seul, je préférerais être à l'Université de Conakry qui était à moins de 30 minutes de chez moi.

À leur tour, Boubah, Sam et Thierry, admis à l'ISSEG au moment où les étudiants avaient encore la possibilité d'habiter les résidences universitaires, sont unanimes sur les impacts positifs d'une telle habitation sur le cheminement étudiant. Boubah appuie cela en affirmant :

La vie étudiante, surtout dans le campus, est une occasion pour l'étudiant de vivre ses premiers moments de liberté vis-à-vis de ses parents et au campus de Manéah (ancien site de l'ISSEG), l'environnement social était relativement appréciable, nous vivions en famille et pratiquement on se partageait tout (plats, lits, activités sportives et éducatives).

Allant dans ce sens, Sam affirme : *Ce qui a de plus fortifié les liens entre les étudiants à mon temps, c'était le régime d'internat à l'ISSEG où bien entendu certains formateurs résidaient aussi dans le campus.*

En s'inscrivant dans la même logique, Thierry fait cas de l'avantage que présente pour l'étudiant la résidence au campus durant les études :

Le campus est l'environnement didactique le mieux approprié pour les études universitaires. Là (au campus), l'étudiant parvient à être rationnel tout en prenant des initiatives personnelles [...] Au campus, l'ambiance y était, toutes les catégories de personnes se retrouvent et dans cette atmosphère, j'ai appris beaucoup de valeurs dont l'organisation, l'esprit de partage, la concurrence loyale et l'assiduité [...] Avec l'ambiance dans le campus, pratiquement je n'ai pas subi l'éloignement de ma famille biologique sur mon vécu académique.

Paradoxalement, TK trouvait la résidence que les autres persévéraient appréciait indécente. Ce qui laisse penser que l'appréciation de l'étudiant serait basée sur son milieu de vie antérieur qui coïnciderait avec son milieu familial. Il est important de rappeler ici, qu'aux moments de leur admission à l'ISSEG, Abou, Alfa et Ramos n'avaient plus la possibilité de résider dans le campus compte tenu de la suppression

de ce service par l'État depuis une dizaine d'années⁵.

- *Vie familiale des participants et leurs conditions de vie et d'études*

Les résultats obtenus sur ce volet et concernant cinq participants dont un ayant abandonné, dénotent que la proximité avec la famille biologique, ou du moins, le fait de sentir la présence de cette dernière à ses côtés serait un facteur majeur qui influencerait la vie étudiante. Certes, pour éviter d'être confronté à des problèmes d'ordre économique, Abou souhaitait à tout prix demeurer auprès de sa famille durant ses études supérieures. C'est dans cette logique qu'il avait opté pour les IES qui s'offraient à lui. Ainsi, même s'il ne rêvait pas de devenir enseignant, le fait d'être admis à l'ISSEG résolvait, en partie, l'une de ses préoccupations majeures, compte tenu de la proximité géographique de cette institution avec sa demeure familiale. Il affirme que sa persévérance à l'ISSEG résulterait, en partie, de sa proximité avec sa famille durant ses études. Quant à Ramos, il affirme que le soutien continu de sa famille a été déterminant pour son succès à l'ISSEG.

À son tour, Boubah mentionne : *Bien que je fusse loin de mon père, mes frères m'ont toujours soutenu et encouragé à persévérer* et Thierry affirme : *Pratiquement les conséquences de l'éloignement de ma famille biologique sur mon vécu académique ne s'est pas fait sentir à l'ISSEG, car celle-ci m'expédiait chaque mois ma dotation alimentaire.*

Par contre, TK se souvient de ses difficultés à trouver un logement décent en résidence universitaire étant son impossibilité d'habiter c'est chez ses parents. Ce qui ne le favorisait pas dans ses études : *Je me souviens, surtout de la difficulté à se loger, de l'insalubrité, mais aussi du manque d'eau potable, de l'électricité, de la nourriture et*

⁵ La possibilité de résider dans le campus s'offrait aux étudiants de l'ISSEG jusqu'à la fin de l'année universitaire 2002-2003.

du transport en commun. Les propos de TK révèlent ainsi une certaine contradiction entre les appréciations qu'ont certains participants sur la même réalité qu'est la résidence universitaire ici.

- *Aides, soutiens, conditions de vie et d'études des participants*

Il ressort de l'analyse des propos d'Abou, Sam et Thierry que parmi les variables susceptibles d'influencer leur persévérance, les aides et soutiens dont ils bénéficiaient ont pu avoir des effets positifs sur leurs conditions de vie et d'études.

Pour Abou, sa persévérance dans les études à l'ISSEG est partiellement tributaire des aides et soutiens économiques provenant de sa famille. Selon lui, les soutiens économiques de sa famille et le cadre social à l'ISSEG ont été déterminants dans la poursuite de ses études. Sam mentionne, comme Abou, que le coup de pouce de ses parents et même de ses amis ont été essentiels pour sa persévérance à l'ISSEG.

Comme Abou, Thierry met aussi l'accent sur les aides et soutiens qu'il a obtenus de ses parents : Dans ce sens, il affirme : *Bien que ma famille ne me rende pas visite au campus à cause de l'éloignement, à la fin de chaque mois, je recevais une dotation en nourriture de leur part.* Il ajoute que cet acte a beaucoup amélioré son vécu social à l'ISSEG, compte tenu de ses liens de famille avec ses amis au campus.

Sam met, quant à lui, l'accent sur les aides et les soutiens dont il bénéficiait de la part de l'État. Il mentionne : *Je sais que beaucoup d'autres personnes à l'époque auraient voulu être à ma place comme étudiant, avec un toit gratuit et une bourse d'entretien aux frais de l'État.* Toutefois, il est important de rappeler que contrairement à Abou, Sam a fréquenté l'ISSEG au moment où les étudiants habitaient les résidences universitaires octroyées par l'état.

- *Transition entre enseignement secondaire et supérieur et conditions de vie et d'études des participants*

Il émerge des résultats obtenus que la transition de l'enseignement secondaire à celui supérieur soit différemment vécue par les participants. Souvent tiraillé entre leur désir personnel d'éviter l'enseignement et le choix contraire de certains de leurs parents, cette phase transitoire a été cauchemardesque pour Thierry, Abou et Sam. De plus, le changement de paradigme d'enseignement semble constituer un autre défi auquel Thierry semblait moins préparé.

En faisant référence à la différence entre les paradigmes d'enseignement et d'études privilégiés au secondaire et au supérieur, Thierry affirme : *La première année universitaire n'a pas du tout été facile pour moi puisque cette passerelle lycée-université n'est pas une continuité dans les pratiques.* Pour lui, les divergences avec son père par rapport à son choix professionnel l'ont également affecté durant sa période transitoire.

À leur tour, malgré qu'ils aient fini par persévérer, Sam et Abou font référence aux conséquences liées aux pressions qu'ils ont subies à cause de leur réticence par rapport à la profession enseignante durant leur période transitoire.

- *Perspectives d'emploi et conditions de vie et d'études des participants*

Les propos de Thierry et de Ramos révèlent que la perspective d'emploi qui leur était offerte est susceptible comme un facteur externe favorisant la persévérance. Par conséquent, le sentiment de l'étudiant d'être sur la voie menant vers une perspective professionnelle désirée serait perçu comme un facteur de persévérance. En conséquence, avec certains participants qui voulaient à tout prix éviter la profession enseignante, il est possible de percevoir la perspective d'emploi en enseignement

comme un couteau à double tranchant. En effet, alors que Thierry et Ramos étaient réconfortés dans leurs études par la perspective d'emploi en enseignement qui s'offrait à eux, d'autres étaient réticents à cela.

Au sujet des conditions de vie et d'études, il est possible de retenir que l'accompagnement, le suivi et les stratégies d'enseignement et d'apprentissage émergent comme les variables ayant le plus d'influence sur la décision de persévérer surtout qu'un seul des participants qui a abandonné s'est prononcé sur cette variable. En conséquence, des activités pédagogiques diversifiées et centrées sur les étudiants apparaissent comme bénéfiques pour la promotion de la persévérance. De même, l'habitat semble avoir un effet important dans la décision des participants. Du coup, une institution proche de la communauté d'origine des étudiants qui offre des résidences à ces derniers s'avère idéale aux dires des participants de cette recherche. Aussi, il apparaît que l'orientation par défaut (6/7 dans cette recherche) en enseignement constituerait une source d'anxiété importante chez l'étudiant, particulièrement à cause des conflits familiaux que cela générerait dans le contexte guinéen de cette recherche où les parents sont sacrés et leurs consignes souvent respectées à la lettre par leurs jeunes peu importe l'âge de ceux-ci. Également, il est intéressant de souligner qu'un des participants ayant abandonné n'a fait référence à l'influence des variables précédentes sur son cheminement.

4.2.3 Résultats portant sur le métier d'étudiant tel que relaté par les participants

De l'analyse des propos des participants, l'intégration sociale et l'intégration académique apparaissent comme les variables ayant le plus d'influence sur le métier d'étudiant, selon certains participants. Comme illustré à la Figure 4.5, les stratégies d'enseignement et d'études et l'affiliation sont les facteurs affectant l'intégration de l'étudiant.

Nœuds	↳ Nom	Sources	Références
	▢ Métier d'étudiant	6	116
	▢ Intégration académique	6	69
	▢ Stratégies d'enseignement et d'études	5	47
	▢ Intégration sociale	6	47
	▢ Affiliation	6	19

Figure 4.5 Variables affectant le métier d'étudiant selon le vécu des participants

- *Intégration académique et stratégies d'enseignement et d'études*

Excepté Alfa qui a quitté tôt l'ISSEG et qui n'a donc pas abordé ce point, l'intégration académique occupe une place centrale dans les propos des six autres participants. Les stratégies d'enseignement et d'études apparaissent comme les variables ayant le plus d'effet sur l'intégration académique de l'étudiant et par conséquent sur sa persévérance. De ce fait, l'environnement pédagogique, le niveau d'épanouissement de l'étudiant sur le plan scientifique et son investissement personnel dans les études semblent déterminants.

Dans ce sens, Abou mentionne qu'il a été très marqué par l'attitude de ses professeurs :

Nos professeurs étaient en quelque sorte nos amis et certains d'entre eux allaient jusqu'à faire appel au cousinage africain ou cousinage à plaisanterie⁶ pour pousser certains étudiants timides comme moi à s'exprimer.

Pour Abou, *ce genre de pratiques est très bénéfique pour l'environnement pédagogique de la classe*. Dans la même logique, il soutient que l'intégration sociale à travers l'entraide réciproque entre pairs est un facteur susceptible de favoriser l'intégration académique de l'étudiant : *J'ai été beaucoup frappé par l'entraide entre les étudiants,*

⁶ Pratique traditionnelle ancrée dans certaines communautés ouest- africaines

notamment, à l'approche des examens [...], d'ailleurs pour chaque cours, l'étudiant qui comprenait mieux, soutenait automatiquement les autres, sans contrepartie.

Même s'il fait référence à la nécessité de renforcer le volet didactique de la formation initiale, Abou soutient néanmoins que la disponibilité des ressources pédagogiques serait l'une des particularités de l'ISSEG. En partie, il dédie à cette réalité institutionnelle sa persévérance à l'ISSEG malgré sa réticence pour la profession enseignante au début de sa formation initiale.

Boubah estime, à son tour, que ses acquis obtenus à l'ENI ont eu une influence positive sur son parcours d'étudiant à l'ISSEG : *Mes connaissances antérieures en sciences de l'éducation acquises à l'ENI m'ont beaucoup aidé durant ma formation initiale en enseignement secondaire à l'ISSEG.* Pour lui, les travaux d'équipe auraient une influence significative l'environnement d'étude : *Très tôt, les travaux en équipe ont favorisé l'émergence de l'esprit d'équipe entre les étudiants et ceci a eu pour conséquence la création des groupes de travail selon les intérêts de chacun d'entre nous.* Comme Abou qui met l'accent sur l'importance du volet didactique de la formation, Boubah insiste sur la nécessité de renforcer le volet professionnel du programme de formation initiale en enseignement secondaire : *Avec des cours plus théoriques que pratiques, les étudiants risquent de terminer leur formation initiale avec moins de compétences en enseignement.*

Tout comme Boubah et Abou, Ramos et Sam admettent, eux aussi, que les stratégies d'enseignement ont un effet important sur les apprentissages. Dans ce sens, Ramos mentionne :

La pédagogie centrée sur les étudiants que certains de nos formateurs utilisaient nous poussait à nous investir davantage dans les études [...] Les travaux de groupe et les pratiques de laboratoire sont parmi les expériences pédagogiques qui m'ont le plus positivement marqué durant mon parcours d'étudiant.

En revenant sur les avantages des travaux pratiques ou en laboratoire ou même en groupe, Ramos affirme :

Les exposés et les travaux de groupe favorisent le rapprochement et les échanges entre les étudiants et cela favorise le soutien réciproque entre eux [...], de toutes les activités pédagogiques à l'ISSEG, je préfère de loin les pratiques de laboratoire, celles-ci permettent, à la fois, de concrétiser les cours théoriques et de favoriser l'émergence de l'esprit critique chez l'étudiant [...], malheureusement, les pratiques de laboratoire n'étaient pas intégrées dans tous mes cours.

Dans un autre volet, Ramos soutient que le traitement équitable de tous les étudiants par les formateurs était très rassurant. Pour lui, cela favorisait plus d'investissement dans les études. À son tour, Sam met en relief l'intérêt que présenterait la concrétisation des enseignements et la promotion des pratiques pédagogiques centrées sur l'étudiant :

Les excursions dans certains cours de géologie et de biologie permettaient de mieux cerner de par nous même les théories données en classe et cela n'était pas le cas au primaire et secondaire pour beaucoup d'entre nous [...] Nous étions au centre de l'apprentissage à travers les activités individuelles et de groupes, cela était intéressant en ce sens que ça nous aidait à performer sur divers plans tout en favorisant la proximité entre nous les étudiants.

Très impliqué dans ses études, selon ses dires, Thierry s'est facilement intégré aux activités d'études à l'ISSEG : *Dès notre admission à l'ISSEG, nous nous sommes constitués en petit groupes de révision au sein du campus afin de mieux comprendre certains cours plus abstraits et d'anticiper certains formateurs.* Cependant, il soutient que sa première année à l'ISSEG n'a pas été aussi facile à cause de la rupture dans les pratiques pédagogiques et il note :

Ma première année à l'ISSEG n'a pas été aussi facile, puisque la passerelle lycée-université n'est pas une continuité dans les pratiques [...]. En réalité, l'enseignement des cours disciplinaires très abstraits et non familiers en première année tels que l'algèbre ou l'analyse m'a paru très anxieux.

Ce qui est aussi important avec Thierry, c'est le fait que son adaptation à son milieu d'études évoluerait avec le temps : *Plus je mets du temps dans un établissement, plus je m'équilibre et je m'adapte aux pratiques pédagogiques, d'ailleurs, après 3 années à l'ISSEG, j'avais compris et su intégrer en moi des stratégies d'apprentissage très efficaces.* En plus, Thierry a regretté l'absence des travaux pratiques et dirigés dans certains de ses cours et le sous-équipement de la bibliothèque de l'ISSEG durant sa formation. Comme Boubah, il fait également référence à la faible présence du volet professionnel dans la formation dont il a bénéficié. Quant à TK, il se souvient encore de la précarité de ses conditions d'études à travers ce qui suit : *Durant mes trois années à l'ISSEG, des fois on révisait nos leçons à la chandelle, on était vraiment inspiré dans la débrouille. Nos enseignants étaient disponibles et à l'écoute des étudiants.*

- *Intégration sociale et affiliation de l'étudiant*

Excepté Alfa qui a quitté tôt l'ISSEG, les participants font état de leur vécu social et des effets de celui-ci sur leur parcours d'étudiant. L'analyse de leur propos révèle que l'intégration sociale à l'ISSEG s'opère de façon progressive avec le concours des pairs et du personnel de l'institution. Cette intégration paraît ainsi déterminante pour la poursuite des études en enseignement secondaire à l'ISSEG.

Abou soutient que son réseau d'amis a positivement affecté son parcours d'étudiant et il affirme :

Les premiers moments à l'ISSEG n'étaient pas faciles pour moi, mais au fur et à mesure que je me faisais un cercle d'amis, je devenais de plus en plus attaché à l'institution et engagé dans mes études [...] J'ai passé un bon moment avec mes amis étudiants.

Comme Abou, Boubah, Ramos et Sam font référence aux saines relations qu'ils entretenaient avec leurs pairs et les avantages qui en résulteraient. En conséquence, ils apprécient positivement la qualité de leur environnement social à l'ISSEG tout en

mettant l'accent sur les effets positifs de leurs relations avec leurs pairs durant les études. À ce propos, Boubah mentionne : *Le campus a été une occasion pour certains d'entre nous de vivre en famille en partageant plats, lits, activités sportives et éducatives.* De même Ramos souligne : *L'intégration sociale a été beaucoup plus facile, car les relations amicales se sont créées naturellement avec les stratégies pédagogiques qui favorisaient la collaboration entre les étudiants.* En mettant l'accent sur son ouverture les bénéfices résultant de la cohabitation avec les autres étudiants, Sam affirme :

Presque tous les étudiants se connaissaient vu les effectifs très réduits et cela favorisait l'entraide mutuelle entre les étudiants. [...] Mon intégration sociale à l'ISSEG a été facilitée par mon ouverture et ma jovialité et le régime d'internat a beaucoup renforcé les relations entre pairs.

Tout en mentionnant que son intégration sociale a été moins contraignante, Thierry rapporte les bénéfices des relations positives entre l'étudiant et ses pairs. Il traduit cela dans ses termes : *Au campus, l'ambiance y était, toutes les catégories de personnes se sont retrouvées en famille.* Il ajoute aussi qu'il a toujours privilégié la proximité avec ses pairs qui ressentaient moins de difficultés d'ordre pédagogique :

Durant mon cheminement scolaire, j'ai toujours collaboré avec les meilleurs élèves de ma classe [...] J'ai toujours travaillé en groupe coopératif. La présence à l'ISSEG de deux amis du secondaire me mettait à l'abri de l'isolement tout en me sécurisant contre toute discrimination qui pourrait émaner des autres camarades avec lesquels j'étais moins familier au début.

À son tour, même s'il a quitté l'ISSEG avant l'obtention de son diplôme en enseignement, TK a été beaucoup marqué par son vécu social durant ses années d'études à ladite institution :

Mon vécu social à l'ISSEG a été très enrichissant, j'ai rencontré des personnes extraordinaires, appliquées, qui ont un idéal et qui profitaient du peu qu'on leur donnait [...] ces personnes sont vite devenues des fidèles amies [...] en discutant

avec elles, je me suis rendu compte que je n'étais pas seul à être confronté à des problèmes.

Finalement, se constituer un réseau d'amis compatibles serait un caractère favorisant l'intégration sociale de l'étudiant et sa persévérance. Cette réalité semble, à son tour, être soutenue par la promotion des démarches pédagogiques qui favorisaient la collaboration entre les étudiants. En outre, le niveau de facilité avec lequel l'étudiant réussi à intégrer ses cours serait un indicateur de persévérance important. De même, la concrétisation des enseignements et la valorisation du volet professionnel dans la formation initiale en enseignement secondaire à l'ISSEG paraissent susceptibles de favoriser l'implication des étudiants et, par voie de conséquence, la persévérance dans les études. En outre, il ressort des propos de TK que cette dimension n'a pas d'influence sur la décision d'abandonner, notamment dans son cas où l'engagement initial n'existe pas à l'entrée.

4.2.4 Résultats portant sur l'engagement émergeant des participants

Les résultats obtenus permettent de soutenir que de nombreuses variables agissant sur l'engagement initial ont des effets identiques sur l'engagement émergeant. À l'exception d'Alfa, il ressort des propos des participants que les stratégies pédagogiques et la nature des relations avec les pairs sont de loin les facteurs ayant le plus d'influence sur leur engagement émergeant et la persévérance dans les études. Par contre, des variables comme la disponibilité des prérequis ont tendance à avoir moins d'influence sur la persévérance. Toutefois, des participants comme Thierry ou Ramos font référence à travers leurs propos à l'impact positif d'une formation secondaire de qualité dans le cheminement aux études supérieures. Ces facteurs, ayant été abordés au niveau de l'engagement initial, ressortent ici comme majeurs, parce que les participants y reviennent abondamment avec l'engagement émergeant. D'où l'intérêt de s'attarder sur certains facteurs déjà évoqués. Les facteurs auxquels réfèrent les participants sont illustrés par l'extrait Nvivo traduit par la Figure 4.6.

Nœuds	↳ Nom	Sources	Références
Engagement émergeant	Perceptions sur les stratégies pédagogiques	7	114
	Influence des pairs	6	29
	Influence de l'environnement de vie étudiant	5	18
	Influence des parents	4	15
	Influence de la tradition institutionnelle	5	14
	Évolution des perceptions à l'égard de l'ISSEG	4	10
	Attitudes personnelles	5	9
	Possibilités de changer d'institution	2	8
	Disponibilité des prérequis	4	6
		3	5

Figure 4.6 Variables influençant l'engagement émergeant selon le vécu des participants

- *Perceptions des participants des stratégies pédagogiques et engagement émergeant*

Il résulte de l'analyse des propos des persévérandants que des perceptions positives ou négatives des stratégies pédagogiques sont susceptibles d'engendrer une réévaluation de l'engagement dans les études. En conséquence, il ressort que des perceptions positives des stratégies pédagogiques peuvent favoriser la persévérandance même chez ceux qui sont très réticents pour la poursuite de leurs études en enseignement.

Dans ce sens, le résultat de la réévaluation de son engagement initial à la suite de quelques expériences pédagogiques positives vécues à l'ISSEG ont conduit Abou à estimer que cette institution était mieux pour lui et il affirme : *Les conditions d'études étaient plus favorables à l'ISSEG qu'ailleurs, conséquemment, mon engagement était sans relâche jusqu'à l'obtention de mon diplôme.*

Boubah, à l'instar de Sam et de Ramos, estiment que les pratiques pédagogiques centrées sur les étudiants sont plus bénéfiques pour la persévérandance. Il estime que

celles-ci poussent l'étudiant à s'engager et à s'investir davantage dans les études. Dans le même ordre d'idées, Ramos affirme : *Les pratiques pédagogiques centrées sur l'étudiant favorisaient davantage notre implication.* En outre, bien qu'il fût positivement marqué par ses expériences pédagogiques, il souligne sa préférence marquée pour les activités qui favoriseraient son engagement et son investissement personnel.

Fort de son vécu, Sam finit lui aussi par s'engager pleinement dans les études en enseignement, compte tenu de son appréciation positive de l'environnement pédagogique de l'ISSEG. Aussi mentionne-t-il : *Le fait de cerner par moi-même les notions dans certains cours, m'ont davantage, poussé à m'investir.*

Malgré son engagement, l'absence des travaux pratiques et dirigés pour concrétiser certains de ses cours ont failli favoriser le désengagement de Thierry. Ce dernier affirme que cette réalité l'a beaucoup affecté durant ses études :

La différence entre les approches pédagogiques du secondaire et celles du supérieur constitue une source de difficulté qui peut facilement emporter le nouvel étudiant. Personnellement, la première année à l'ISSEG a été problématique pour moi, puisque, cette passerelle secondaire-université n'est pas nécessairement une continuité dans les pratiques.

Ce n'est qu'après ses trois premières années à l'ISSEG que Thierry a pu s'assurer de la cohérence entre ses stratégies d'apprentissage et celles d'enseignement. C'est comme s'il subissait durant cette période des chocs résultants de l'incohérence entre ses propres réalités et celles de son institution. S'agissant de TK, malgré ses perceptions positives de ses expériences académiques à l'ISSEG, celles-ci n'ont pas favorisé une réévaluation positive de son engagement surtout qu'il était plutôt joyeux de quitter en fin l'ISSEG après tant d'attente.

- *Influence des pairs sur l'engagement émergeant des participants*

Aux dires des participants qui ont persévétré dans les études, leurs pairs ont pu influencer leur engagement émergeant. Cela était aussi le cas chez certains d'entre eux au sujet de l'engagement initial.

Abou estime que la qualité de ses interactions avec ses pairs aurait eu une grande influence sur sa persévérance dans ses études à l'ISSEG : *Mon réengagement envers l'ISSEG est en grande partie dû au fait que mes camarades de classe et moi vivions comme des frères.* À leur tour, Boubah et Sam mettent l'accent sur les effets positifs de résider dans le campus et la proximité entre les étudiants et leurs possibles émulations. Pour ces deux participants, la vie en communauté créerait chez les étudiants une sorte d'émulation et cela favorisera un réengagement dans les études.

Ramos mentionne, lui aussi, que le travail avec les pairs est très enrichissant compte tenu de la diversité des points de vue et de la proximité selon les champs d'intérêt des étudiants et il relate : *Le travail avec les pairs favorise le perfectionnement en ce sens que cela permet à certains de vaincre leur timidité et à d'autres de corriger certaines imperfections qui pourraient ne pas être abordées en classe.*

En ce qui le concerne, Thierry, il affirme : *Ma collaboration avec les meilleurs élèves de ma classe a toujours continué durant mon cheminement et ce travail collaboratif a été toujours rentable pour moi.*

- *Influence de l'environnement de vie sur l'engagement émergeant*

Les résultats obtenus révèlent que la familiarité à son milieu d'étude est un facteur important qui affecterait l'implication de l'étudiant et, par conséquent, son engagement. Pour ses études supérieures, Abou tenait au maintien de certains liens sociaux qu'ils entretenaient déjà. Le premier voulait à tout prix demeurer auprès de ses

parents tandis que le second voulait cheminer avec ses amis du secondaire. Abou argumente : *Si cela ne tenait qu'à moi, je préférerais poursuivre mes études supérieures au niveau de l'institution la plus proche du domicile de mes parents.*

Avec une condition de vie moins précaire, Sam était conscient que beaucoup souhaitent être à sa place en tant qu'étudiant. Cela le poussait à s'investir dans ses études, surtout que certaines activités étaient motivantes pour lui. Thierry et Boubah estiment, à leur tour, que la résidence dans le campus est l'environnement de vie idéal pour l'étudiant. Pour appuyer ses propos, Thierry fait référence au rapport qui a souvent existé entre sa familiarité avec son environnement d'étude et ses résultats scolaires. Il écrit : *En réalité, plus je mets du temps dans un établissement, plus je m'équilibre et je m'adapte à la circonstance.*

S'inscrivant dans la logique précédente, Boubah mentionne :

Vivre avec ses pairs durant ses études universitaires est très bénéfique, car avec la proximité que cela offre, les étudiants peuvent se regrouper selon leurs valeurs et leurs intérêts et cela favorise leur investissement dans les études.

- *Influence des parents sur l'engagement émergeant*

Il ressort des propos d'Abou, Thierry, Boubah et Sam que le soutien constant des parents est un facteur pouvant favoriser l'engagement émergeant. Dans ce sens, Abou affirme : *Compte tenu du fait que je ne voulais pas décevoir mes parents qui couvraient constamment tous mes besoins vitaux, je me suis finalement dit que je devais m'investir pleinement dans mes études à l'ISSEG.* Suivant la même logique, Boubah mentionne : *Bien que je fusse loin de mon père durant mes études à l'ISSEG, mes frères m'ont constamment soutenu et encouragé à persévéérer dans les études.* Ramos aussi affirme : *Le soutien constant de mes parents a fait que je me suis davantage investi dans mes études à l'ISSEG.* De même, Sam soutient : *L'aide de mes parents qui ont placé en moi leur confiance et leur espoir ne devait pas être trahi.* Thierry mentionne lui aussi : *Le*

fait que ma famille me ravitaillait mensuellement en denrées a davantage amélioré mon vécu d'étudiant à l'ISSEG [...] C'est comme si j'étais, en quelque sorte, obligé à m'investir à cause de la réticence de mon père au départ.

- *Influence de la tradition institutionnelle sur l'engagement émergeant*

La tradition institutionnelle aurait également des effets sur l'engagement émergeant. Aux dires de Boubah, Ramos, Thierry et Abou, les travaux pratiques ou en équipe, l'équité et la transparence dans leurs traitements, la flexibilité des pratiques pédagogiques sont des variables qui favoriseraient l'engagement émergeant chez l'étudiant.

Ramos apprécie fortement la promptitude du personnel et son impartialité dans le traitement des dossiers des étudiants. Ces réalités représentaient, à ses yeux, une garantie supplémentaire favorisant son implication dans les études et la reconnaissance de ses efforts à leurs justes valeurs. En outre, il fait référence comme certains participants aux avantages pouvant découler des travaux pratiques et d'équipe centrés sur l'étudiant. Abou, Thierry et Boubah mentionnent que de telles pratiques permettent aux étudiants d'appliquer leurs connaissances théoriques, d'échanger et de partager. Dans ce sens, Ramos mentionne : *Avec des petits groupes pédagogiques, tous les étudiants ont l'occasion de se connaître et d'échanger et cela favorise l'entraide mutuelle entre les étudiants.*

Thierry estime, à son tour, que le fait que les encadreurs de l'ISSEG étaient moins préparés pour accueillir des jeunes pour la formation initiale en enseignement secondaire en l'an 2000 aurait, également, joué sur la balance. Il affirme à ce propos : *En l'an 2000, l'ISSEG n'était pas suffisamment préparé, certains enseignants disaient qu'ils n'avaient jamais entretenu une classe pléthorique et cela pouvait affecter leur prestation.*

- *Évolution des perceptions des participants à l'égard de l'ISSEG et leur engagement émergeant*

Les résultats obtenus montrent que les perceptions des persévérandts à l'égard de leur formation initiale font l'objet d'évaluation et d'évolutions positives continues. Par contre, les participants ayant abandonné ont été habités par un manque d'intérêt pour la profession enseignante jusqu'à leur départ de l'ISSEG. D'ailleurs, il est important de rappeler qu'à l'exception de Boubah, l'ISSEG était un choix par défaut pour les autres participants qui plaçaient cette institution à partir du troisième rang dans leurs possibilités de choix (plus d'une dizaine).

Sam avait coché tous les choix possibles pour optimiser ses chances d'orientation dans un établissement d'enseignement supérieur : *J'avais coché toutes les options afin d'optimiser mes chances pour accéder à l'enseignement supérieur, à cause de cela, je peux affirmer que j'étais moins déterminé dans mes études à l'ISSEG au départ.* Par la suite, avec sa décision de se réinvestir dans les études à en enseignement, ses perceptions à l'égard de la profession enseignante ont positivement évolué.

Avec le désaccord entre son père et lui au sujet du choix de l'ISSEG, Thierry a réévalué son engagement, ce qui l'a amené à s'engager pleinement dans ses études : *Après ma décision finale de continuer mes études à l'ISSEG, j'ai étudié toutes les implications possibles qu'un manque d'engagement subséquent pourrait avoir sur mon avenir.*

Boubah fut négativement marqué par le déséquilibre entre les volets, académique et professionnel, mais ses perceptions sont restées positives : *Je suis resté engagé durant toute ma formation, et ce, même si l'accent mis sur le volet académique était moins motivant.*

Les perceptions de TK et d'Alfa à l'égard de la formation initiale sont restées constantes, du moins jusqu'à leur départ vers d'autres filières qui les tenaient à cœur.

Alors qu'Alfa s'est seulement inscrit pour pouvoir amorcer son processus de changement de filière, TK lui est resté à l'ISSEG à cause du manque d'opportunités de partir ailleurs. Ce qui est aussi marquant avec ce volet, c'est le fait que les deux participants ayant abandonné l'ont abordé.

- *Liens entre attitudes personnelles et engagement émergeant des participants*

Des propos de Sam et de Thierry qui ont persévétré, il ressort que les attitudes personnelles influencerait l'engagement émergeant. À cet effet, le fait de pouvoir s'ajuster et de s'adapter à ses conditions d'études apparaît comme un autre facteur qui favoriserait la persévérence en enseignement. Pour Sam, l'engagement à l'ISSEG résulte, en partie, de sa propre volonté de s'offrir *un cadre intellectuel fiable* pouvant lui éviter de décevoir ceux qui le soutiennent en fondant de l'espoir sur lui. C'est à cela qu'il dédie, en partie, sa persévérence à l'ISSEG :

Avec toutes les chances qui m'étaient offertes en tant qu'étudiant, je me suis dit que je devais obtenir de bons résultats durant toute ma formation initiale et c'est cet engagement qui m'a aussi permis d'obtenir mon diplôme.

En ce qui concerne Thierry, il mentionne que son perfectionnement était son souci principal durant tout son cheminement. En ce sens, il affirme : *Mon souci constant était plutôt comment me perfectionner sur le plan académique et professionnel.* Du coup, malgré ses quelques difficultés d'adaptation en première année, la seule solution viable pour lui était de s'engager pleinement dans ses études et il justifie :

Le changement de filière n'a jamais été une option pour moi... je me suis exclusivement occupé de mes études... je faisais constamment des rétroactions personnelles sur mon cheminement afin que je puisse estimer mes progrès et me questionner en tenant compte des différences individuelles en classe.

- *Possibilités de changer d'institution et engagement émergeant*

Compte tenu du statut définitif de l'orientation dans les IES par le MESRS, la possibilité de changer d'institution s'avère complexe. Ainsi, comme il a été déjà mentionné, la difficulté de pouvoir changer de filière pousse certains à accepter malgré eux leur admission. Pour Thierry : *Vu le statut socioéconomique de mes parents, engager des démarches de changement d'institution allait être compliqué pour moi, le mieux pour moi était de s'investir à l'ISSEG où je suis orienté.*

TK soutient lui aussi que le changement de filière n'était pas à la portée de tous : *Je me suis résigné à l'ISSEG durant trois ans, car pour changer d'institution, il fallait des appuis solides.* À leur tour, Sam et Abou font mention de leur impossibilité de pouvoir amorcer un processus de changement institutionnel sans l'appui de leurs parents, qui tenaient à ce qu'ils poursuivent leurs études à l'ISSEG. Compte tenu de cela, contrairement à TK, Sam et Abou ont fini par accepter de s'engager pleinement dans les études à l'ISSEG, jusqu'à l'obtention de leur diplôme en enseignement.

- *Disponibilité des prérequis et engagement émergeant des participants*

Même si la disponibilité des prérequis semble avoir peu d'effets sur l'engagement émergeant, cela faciliterait tout de même le réajustement chez Thierry. En ce sens, il mentionne : *L'un des atouts qui a facilité mon cheminement à l'ISSEG, c'est la formation reçue au secondaire qui me permettait de m'ajuster, selon les cours, si nécessaire.* Comme Thierry, Ramos affirme : *Avec mon expérience d'étudiant, je me suis rendu compte que ma formation reçue au secondaire me permettait de poursuivre mes études supérieures dans n'importe quel programme connexe à mes matières de base.* Pour Boubah : *La formation professionnelle reçue à l'ENI facilitait mon intégration à l'ISSEG et cela constituait pour moi un atout important pour ma réussite à l'ISSEG.*

En guise de synthèse, l'engagement émergeant est susceptible d'être perçu comme une résultante de l'engagement initial de l'étudiant et de ses expériences éducatives, se révèle important. Toutefois, le fait que seulement les dimensions, préperceptions initiales des stratégies académiques et l'évolution des perceptions sur l'ISSEG soient les seules abordées par au moins l'un des abandonnés mérite d'être mentionné. Ainsi, les perceptions de l'étudiant de ses expériences pédagogiques apparaissent comme l'une des variables fondamentales susceptibles d'affecter son engagement, tant sur le plan positif menant à la persévérence que sur celui négatif débouchant sur l'abandon. L'environnement de l'étudiant ainsi que les rapports avec ses pairs s'avèrent déterminants pour la persévérence dans les études. De même, les attitudes de l'étudiant face aux changements éventuels d'institution apparaissent comme des variables importantes à considérer. En outre, malgré leur implication indirecte dans le système universitaire, de par leurs soutiens et encouragements, les parents influeraient sur l'engagement émergeant de leurs jeunes, ne serait-ce que pour le contexte de cette recherche où les liens parents-enfants sont consacrés.

4.3 Regard croisé sur l'ensemble des variables susceptibles d'influer sur la décision des participants

Associée au troisième volet de l'entrevue réalisée (Tableau 3.2), cette partie présente une vue d'ensemble des variables susceptibles d'influencer la décision d'abandonner ou de persévéérer qui résultent du regard réflexif des participants sur le statut qu'ils ont adopté.

Bien qu'un seul des participants à cette recherche ait opté pour l'ISSEG comme premier choix d'orientation aux IES, les participants qui ont persévééré sont plutôt satisfaits de leur décision de poursuivre les études à l'ISSEG jusqu'à l'obtention de leur diplôme. Cette réalité serait perçue comme positive. Cela est d'autant important qu'Abou et Sam avaient accepté de s'impliquer dans les études qu'après le refus de

leurs parents respectifs de les accompagner dans leur processus de changement institutionnel. Le bonheur apparent, qui transparaît dans les discours des persévérand, dénoterait un certain sentiment de fierté par rapport à leur décision d'accepter de devenir enseignant. Pour illustrer cela, Abou affirme :

Finalement, j'ai su comprendre aujourd'hui la véracité de ce que me disaient mes parents, après tout, devenir enseignant n'était pas une mauvaise chose et le cadre social que j'ai entretenu avec mes connaissances m'ont permis de ne pas être au regret.

Pour lui, le seul bémol réside dans le fait que l'accent était moins mis sur le volet professionnel durant sa formation initiale en enseignement secondaire. C'est pourquoi, il suggère de redynamiser ce volet dans le futur :

Au vu de mon expérience, même si je vais demander à ce que le volet didactique de la formation soit renforcé, s'il était question de s'inscrire de nouveau à l'ISSEG, je n'hésiterais pas un instant à tenter l'aventure.

À son tour, Boubah soutient, avec une certaine réserve, ne pas regretter sa décision de persévérer : *Même avec certains ratés sur le plan pédagogique, je ne regrette pas mon choix de l'ISSEG.*

Ramos affiche, lui aussi, sa fierté d'avoir persévéré dans les études durant sa formation initiale, tout en affirmant qu'il n'hésiterait pas à se réinscrire à l'ISSEG. Il appuie cela en disant : *Je pense que s'il était question de refaire mon choix, je le referai avec plus de détermination et de courage, car je sais maintenant ce que la formation offerte à l'ISSEG vaut.*

En ce qui le concerne, Thierry soutient que son rêve professionnel se matérialise peu à peu et il mentionne : *Je pense que mon choix de carrière n'a pas été vain, puisque, je deviens de plus en plus un acteur potentiel du système éducatif guinéen.* Pour lui aussi, se réinscrire à l'ISSEG ne poserait pas de problèmes pourvu que certaines conditions

soient remplies : *Si c'était à refaire, je préférerais suivre l'actuel programme en vigueur depuis l'an 2006, à condition que celui-ci soit entièrement mis en œuvre par des spécialistes confirmés.*

Contrairement aux persévérandts, les participants ayant abandonné ont tendance à s'interroger encore sur les bien-fondés de leur décision de quitter l'ISSEG. Allant dans ce sens, TK affirme : *J'ai obtenu un master et une spécialisation en ingénierie, mais est-ce enfin le bonheur que je recherchais ? Seul l'avenir pourra me le dire.* Quant à Alfa, il regrette encore le fait d'exercer dans le secteur informel après ses études et la difficulté de trouver même un milieu de stage dans son domaine.

Avec les attentes élevées des participants vis-à-vis du volet professionnel de la formation initiale à l'ISSEG, il est possible de soutenir qu'un équilibre relatif entre les dimensions professionnelle et académique dans la formation des futurs enseignants est susceptible de favoriser la persévérandce dans les études. De plus, les futurs étudiants qui placeraient la profession enseignante en premier choix sont rares. De ce fait, il est possible de soutenir que laisser l'ISSEG procéder lui-même au recrutement de ses étudiants favoriserait la persévérandce. Cela signifierait le recrutement des probables aspirants à la profession enseignante et par conséquent plus de persévérandce en enseignement secondaire à l'ISSEG.

L'analyse des propos des participants ayant persévérand met également en exergue les bénéfices de la promotion des pratiques pédagogiques diversifiées et centrées sur les étudiants. Cela, conjugué à la concrétisation des notions enseignées, pourrait s'avérer révélateur pour la promotion de la persévérandce dans les études. Aussi, faire la promotion de l'ISSEG auprès de ses probables futurs clients en vendant ses missions et ses orientations pourrait également attirer vers l'institution des étudiants déjà convaincus. De ce point de vue, les étudiants admis en enseignement secondaire pourraient amorcer leur formation initiale avec des objectifs professionnels mieux élaborés. Aux dires de certains participants, c'est suivant ces directives que pourraient

se trouver les voies susceptibles de favoriser la promotion de la persévérence dans les études en enseignement secondaire à l'ISSEG.

4.4 Synthèse des résultats

Cette courte synthèse qui conclue ce chapitre, s'articule sur trois volets. Le premier présente la synthèse des résultats issus des propos des participants persévérand. Le second se focalisera sur la synthèse des résultats issus des propos des participants ayant abandonné. Le troisième qui se veut global, fourni la synthétise des résultats obtenus, pour l'ensemble des participants.

4.4.1 Synthèse des résultats issus des propos des participants persévérand

La Figure 4.7 donne un aperçu général sur les résultats issus des propos des participants persévérand.

Nœuds

◀ Nom	Sources	Références	▼
[-] Vécu social et académique	5	424	
[+] Conditions de vie et d'études	5	130	
[+] Métier d'étudiant	5	110	
[+] Engagement émergeant	5	106	
[+] Conceptions et croyances	5	78	
[-] Caractéristiques d'admission	5	223	
[+] Trajectoire scolaire et universitaire	5	79	
[+] Caractéristiques psychologiques	5	73	
[+] Engagement initial	5	62	
[+] Caractéristiques socioéconomiques	3	9	

Figure 4.7 Synthèse des résultats concernant les participants persévérand

L'analyse de la Figure 4.7 révèle qu'au niveau des participants persévérand, le vécu social et académique est plus important que les caractéristiques d'admission. Dans ce contexte, le vécu social et académique semble avoir le plus d'effets sur la décision de persévérand dans les études.

Revenant sur le vécu social et académique, les participants persévérand mettent davantage l'accent sur leurs conditions de vie et d'études. En plus de ces conditions fondamentales, le métier d'étudiant et l'engagement émergeant ont des poids identiques dans leurs propos. Par contre, les conceptions et croyances des persévérand apparaissent comme l'aspect du vécu le moins valorisé dans leurs propos.

Concernant les conditions d'admission à l'ISSEG, il émerge des propos des persévérand que leur trajectoire scolaire et leurs caractéristiques psychologiques sont les dimensions les plus importantes. À celles-ci, s'ajoutent l'engagement initial et les caractéristiques socioéconomiques qui se révèlent respectivement comme des variables, moyenne et minime.

4.4.2 Synthèse des résultats concernant les participants ayant abandonné

La Figure 4.8 fournit un aperçu général sur les résultats portant sur les propos des participants ayant abandonné.

Nœuds

Nom	Sources	Références
Caractéristiques d'admission	2	62
Caractéristiques psychologiques	2	31
Trajectoire scolaire et universitaire	2	16
Engagement initial	2	15
Caractéristiques socioéconomiques	0	0
Vécu social et académique	2	40
Conceptions et croyances	2	13
Conditions de vie et d'études	1	13
Engagement émergeant	2	8
Métier d'étudiant	1	6

Figure 4.8 Synthèse des résultats des participants ayant abandonné

Comme illustré par la Figure 4.8, contrairement aux participants persévérand, les caractéristiques d'admission occupent plutôt la première place et le vécu social et académique la seconde pour les étudiants ayant abandonné leurs études à l'ISSEG. Par voie de conséquence, les causes d'abandon s'avèrent plutôt à rechercher davantage autour des conditions d'admission.

En ce qui concerne les caractéristiques d'admission, les étudiants ayant abandonné appuient leurs propos sur leurs caractéristiques psychologiques. En seconde position, ils mettent l'accent sur leur trajectoire scolaire et leur engagement initial. Par contre, aucun de deux participants ayant abandonné n'a fait référence à leurs caractéristiques socioéconomiques à travers leurs propos.

Pour ce qui a trait au vécu social et académique, les conceptions et croyances des participants ayant abandonné et leurs conditions de vie et d'études semblent avoir les mêmes poids dans leurs propos. Sans réelle surprise, l'engagement émergeant et le

métier d'étudiant ressortent comme les variables liées au vécu qui sont moins importantes du point de vue de ceux qui ont abandonné.

4.4.3 Synthèse des résultats concernant l'ensemble des participants

De façon croisée, selon l'ensemble des participants, la Figure 4.9 donne un aperçu général sur la répartition des principaux facteurs affectant la décision d'abandonner ou de persévirer dans les études en enseignement secondaire à l'ISSEG.

Nœuds

Nom	Sources	Références
■ Vécu social et académique	7	464
⊕ Conditions de vie et d'études	6	143
⊕ Métier d'étudiant	6	116
⊕ Engagement émergeant	7	114
⊕ Conceptions et croyances	7	91
■ Caractéristiques d'admission	7	285
⊕ Caractéristiques psychologiques	7	104
⊕ Trajectoire scolaire et universitaire	7	95
⊕ Engagement initial	7	77
⊕ Caractéristiques socioéconomiques	5	9

Figure 4.9 Principales variables susceptibles d'influencer la décision des participants

Même si les points de vue des participants diffèrent parfois selon qu'ils ont abandonné ou qu'ils ont persévééré, l'analyse de cette figure révèle que le vécu social et académique de l'étudiant occupe une place centrale dans l'ensemble des propos obtenus. Ainsi, sans omettre le poids de la représentativité de deux groupes de participants, cette dimension apparaît comme celle ayant le plus d'influence sur la décision de persévirer dans les études en ce qui concerne les participants. Dans ce sillage, les conditions de vie et

d'études, le métier d'étudiant et l'engagement émergeant apparaissent comme des variables fondamentales. De même, les conceptions et croyances des participants paraissent comme des variables de deuxième ordre dans les propos des participants.

En outre, même s'il y avait plus de participants persévérand, comparativement au volet vécu social et académique, les caractéristiques d'admission des participants occupent moins de place dans leurs propos. Ainsi, les caractéristiques psychologiques, la trajectoire scolaire et l'engagement initial ressortent comme étant les variables personnelles influant la décision d'abandonner ou de persévérer suivant les cas. Par contre, du point de vue de l'ensemble des participants, excepté l'origine sociale, les caractéristiques socioéconomiques apparaissent, comme la variable d'admission, la moins importante dans la décision d'abandonner ou de persévérer.

Après avoir présenté la problématique, le cadre de référence qui soutient cette étude, la méthodologie privilégiée et les résultats obtenus, il est maintenant question de procéder au croisement de ces différentes dimensions. Ce croisement constitue l'objet du prochain chapitre.

CHAPITRE V

DISCUSSION DES RÉSULTATS

L'objectif principal de cette thèse est de comprendre le vécu des étudiants ayant abandonné ou persévétré dans le cadre de la formation initiale en enseignement secondaire à l'ISSEG tels qu'ils le relatent. Pour ce faire, deux questions sont principalement abordées.

- Quel est le vécu des étudiants admis à l'ISSEG pour la formation initiale en enseignement secondaire et qui ont abandonné la poursuite de leurs études en enseignement ?
- Quel est le vécu des étudiants admis à l'ISSEG pour la formation initiale en enseignement secondaire et qui ont persévétré dans leurs études en enseignement ?

Avec les spécificités contextuelles de cette recherche, la réponse à ces questions se construira au regard du modèle de référence qui lui sert de cadre (Figure 2.7). Étant donné les liens intimes entre abandon et persévérance dans les études (Fontaine et Peters, 2012), les questions de recherche seront abordées de façon simultanée. En outre, la relativité de certaines variables, peu importe que le participant ait abandonné ou persévétré justifie aussi ce choix. Avant d'amorcer la discussion, il est utile de rappeler que celle-ci sera principalement centrée sur les caractéristiques d'admission de l'étudiant et son vécu social et académique au sein de son institution universitaire. À ces deux variables au sein desquelles l'engagement de l'étudiant occupe une place centrale, s'adjoint la trajectoire scolaire pouvant être perçue comme une variable importante et qui débouche sur la sortie de l'étudiant du système avec ou sans diplôme.

Ainsi, le croisement entre les questions abordées, les résultats obtenus et le modèle de référence s'organisera autour de ces différentes variables.

5.1 Causes d'abandon et facteurs de persévérence

À la lumière des résultats obtenus, il ressort que les causes d'abandon dans le contexte de nos participants sont plutôt à rechercher dans les caractéristiques d'admission à l'ISSEG. Par contre, les facteurs de persévérence sont plutôt à identifier dans le vécu social académique des participants. D'autant plus que des participants qui ne voulaient pas être à l'ISSEG ont tout de même persévéré, trois cas de figure ayant émergé de résultats obtenus seront principalement distingués pour aborder les causes d'abandon et les facteurs de persévérence identifiés. Les participants ayant abandonné et qui n'ont pas voulu leur admission, ceux qui ont persévéré alors qu'ils ne voulaient pas leur admission ou persévérateurs parcours et ceux ayant persévéré alors qu'ils voulaient leur admission ou persévérateurs convaincus.

■ *Causes d'abandon*

Du point de vue de deux participants ayant abandonné, leur abandon résulterait du flou entourant leurs processus d'admission. Ce qui sous-tend que l'admission imposée favoriserait l'abandon. Suivant cette perspective, l'existence de certains biais dans le processus d'admission en enseignement secondaire à l'ISSEG n'est pas à exclure. Dans un tel contexte, l'interaction entre certains facteurs d'admission favoriserait davantage la décision de quitter tôt l'institution. Comme le mentionne Tinto (1975), des tels flous qui s'apparenteraient à la difficulté de tenir compte du choix réel de l'étudiant dans le processus d'admission rend plus complexe l'identification des mesures appropriées pour soutenir l'étudiant. En outre, tout comme le souligne Tremblay (2005), pour une telle catégorie d'étudiants, aucune intervention institutionnelle ne favoriserait le changement de la décision d'abandonner.

Contrairement à la précédente catégorie, les deux persévérandis parcours, évoquent comme risque d'abandon, le choix institutionnel plutôt imposé mais qui n'a pas empêché la poursuite de leurs études en enseignement. Cependant, sans l'implication de leurs parents respectifs dès après leur admission, leur inscription à l'ISSEG était imprévisible. Dans ce cas, le manque d'engagement initial pour la formation serait perçu comme une cause fondamentale d'abandon (Tinto, 2001; Upcraft *et al.*, 2005). À l'ISSEG, n'eut été leur satisfaction sur la plan pédagogique et leur compatibilité avec les systèmes, social et académique de l'institution, cette catégorie de participants était plutôt susceptible d'abandonner. Ce qui traduit dans une certaine mesure les liens entre la qualité du vécu de l'étudiant et son processus d'abandon qui sont pressentis dans nombreux écrits du domaine (Spady, 1970, 1971 ; Tinto, 1975, 1993, 1997).

En ce qui concerne les persévérandis convaincus, il est avant tout important de rappeler qu'un seul parmi ceux-ci avait fait de l'enseignement son premier choix. Ainsi, entre l'admission et l'inscription à l'ISSEG, l'un d'entre eux cite comme facteur de risque l'opposition des parents au choix de la profession enseignante. Dans le contexte guinéen où le droit d'ainesse est une variable sociologique importante une telle réalité surprendrait moins. De même, pour ces convaincus dont certains s'inspirent des conseils, des proches ou des connaissances pour fonder leur choix professionnel, le manque d'intérêt pour la profession enseignante serait également un facteur de risque. Du fait qu'ils puissent se fonder sur des conseils dans leur choix institutionnel signifierait que des perceptions négatives sur l'ISSEG au sein de la société augmenteraient le risque d'abandonner comme cela favorise la réticence à leur niveau. Ce qui présume l'importance du niveau d'intégrité de l'établissement au sein de la société en général (ASHE-ERIC, 2004).

En cours de formation, la difficulté de s'adapter au milieu universitaire tant sur le plan social que celui académique engendrerait l'abandon, comme l'ont souligné certains chercheurs (Braxton, 1999; Coulon, 1997). De même, l'éloignement des parents et le

manque de soutien de leur part auraient des conséquences similaires (Fontaine et Peters, 2012).

En guise de synthèse, l'insatisfaction de l'étudiant se révèle comme l'une des causes majeures pouvant le conduire vers l'abandon (Noel, Levitz et Saluri, 1985; Tremblay, 2005). Cette insatisfaction se situerait à différents niveaux. Avant l'entrée en formation, elle résulterait de l'admission non voulue, de l'éloignement de l'établissement du domicile familial, des perceptions négatives sur l'institution ou même du désaccord entre l'étudiant et ses parents sur son choix professionnel, d'une part. En cours de formation, la faible qualité du vécu social et académique de l'étudiant avec certains de ses corolaires comme l'incapacité de s'adapter, la difficulté de s'intégrer ou la mauvaise qualité de suivi et d'accompagnement sont susceptibles d'engendrer des insatisfactions conduisant à l'abandon, d'autre part.

- *Facteurs de persévérence*

Ici, il est avant tout intéressant de rappeler une fois encore avec Fontaine et Peters (2012), que les causes d'abandon sont des facteurs de persévérence dans de nombreux cas. Ainsi, en se fiant aux résultats concernant les deux participants ayant abandonné, il est possible de soutenir avec Tremblay (2005) qu'aucune intervention institutionnelle n'était prévisible pour favoriser la persévérence ou du moins changer la décision de cette catégorie d'étudiants. Cela est d'autant justifié que l'un de ces deux participants qui fut d'ailleurs positivement marqué par la détermination des formateurs pour répondre aux besoins des étudiants à fini par quitter l'institution après trois ans d'études en enseignement réussi. En conséquence, l'admission dans le programme souhaité serait le levier le plus important pour favoriser la persévérence dans les études pour une telle catégorie d'étudiants. Ce qui nous amène à soutenir avec Stassen (2012) que dans ce cas-ci, le choix des études apparaît comme le prédicteur de persévérence le plus puissant.

S’agissant des deux persévérandts parcours, l’implication de leurs parents en vue de leur inscription et les soutiens respectifs de ces derniers durant la formation seraient des facteurs de persévérandce importants. De même, l’appréciation positive de la qualité de leur vécu social et académique se révèle comme un indicateur de persévérandce essentiel pour ce type de persévérandts. En conséquence, le niveau d’intégration de l’étudiant apparaît déterminant. Cette situation amène à soutenir avec Tinto (1997, 2007) qu’en cours de formation, les expériences, sociale et académique positives favoriseraient la persévérandce.

En s’appuyant sur les résultats qui se rapportent aux trois persévérandts convaincus, il est avant tout important de souligner que l’adhésion des parents de l’étudiant au choix professionnel de celui-ci et la possibilité de changer d’institution influencerait la persévérandce dans certains cas. Cette situation a été déjà soutenue par Bean et Metzner (1985), tout comme Cabrera *et al.* (1992) lorsqu’ils font référence à l’approbation des parents et à la possibilité de transfert dont dispose l’étudiant pour appuyer la persévérandce. Comme dans le cas des persévérandts parcours, avec ceux convaincus, les soutiens des parents et la satisfaction sociale et académique inciteraient à persévérand. Ce qui amènerait à soutenir avec Tinto (1997, 2007) et Sauvé et Viau (2003), l’importance de la relation enseignement-apprentissage pour promouvoir la persévérandce. Par voie de conséquence, le niveau d’intégration de l’étudiant à travers sa satisfaction résultant de ses expériences pédagogiques et de ses performances scolaires s’avère incontournable. En outre, le comblement des attentes de l’étudiant, tout comme l’adéquation entre ses prérequis et certains de ses besoins d’apprentissage, de même que la possibilité d’obtenir un emploi dans son domaine seraient des facteurs importants de persévérandce. Comme l’ont mentionné Sauvé et Viau (2003), cela renvoie en particulier à l’importance du niveau de préparation de l’étudiant et à sa conformité avec le programme d’études. De même, en s’appuyant sur les travaux de Tinto (1975, 1993), les précédentes auteures estiment que l’importance de compléter

le diplôme et les enjeux liés à l'obtention d'un emploi qui en découle favoriseraient la persévérance.

Finalement, en s'inspirant de Bryant (2006) qui s'appuie sur la théorie de satisfaction de Noel-Levitz, le niveau de satisfaction de l'étudiant vis-à-vis de son admission et de son vécu social et académique en tant qu'étudiant serait un indicateur de persévérance fondamental. En conséquence, valoriser et soutenir le choix de l'étudiant durant son processus d'admission et promouvoir sa satisfaction à travers son vécu social et académique favoriseraient davantage la persévérance dans le cadre des participants à cette recherche.

5.2 Caractéristiques d'admission et cheminement de l'étudiant

À la lumière des résultats obtenus, l'admission qui se veut plutôt administrative serait le principal problème affectant la décision de l'étudiant en amont. Ainsi, même s'il est difficile de retracer avec exactitude l'évolution d'une variable, notamment psychologique, comme l'atteste Tinto (1987), s'attarder sur les événements qui se produisent juste avant et après l'admission de l'étudiant paraît intéressant. Cela est d'autant justifié que l'admission à l'ISSEG en formation initiale en enseignement secondaire s'appuie plutôt sur une décision administrative que sur le choix de l'étudiant.

Du point de vue des participants ayant abandonné et qui n'ont pas voulu leur admission, la non prise compte de leur choix dans leur processus d'admission expliquerait la décision d'abandonner, même après trois ans passés à l'ISSEG. Ce qui traduit une certaine proximité entre les résultats obtenus par rapport aux caractéristiques d'admission et certains travaux du domaine dans d'autres contextes (Bean et Metzner, 1985; Pascarella, 1980; Spady, 1971; Tinto, 1975, 1993, 1997). Toutefois, avec un

certain recul, il est possible de relever dans les détails des spécificités propres au contexte guinéen des participants.

En réalité, dans le contexte des persévérandts, si certains chercheurs, notamment français (Dethare et Lemaire, 2008; Michaut, 2000), font référence à des accès privilégiés dans certaines filières, la difficulté pour l'étudiant de pouvoir changer d'orientation à la suite de son admission en contexte guinéen semble être l'influence majeure de la dimension socioéconomique sur le cheminement universitaire. Comme l'orientation est en quelque sorte définitive, une réorientation de l'étudiant dans une autre institution nécessiterait des appuis et des ressources, car changer d'institution en allant d'une IES publique vers une autre engendrait automatiquement la perte de la bourse de soutien qu'octroie l'État à l'étudiant. Au cas où le changement s'opère d'une IES publiques vers une autre privée, l'étudiant perdrait sa bourse tout en prenant en charge les coûts liés à sa formation. Ce qui fait que l'influence possible des caractéristiques socioéconomiques sur le cheminement de l'étudiant se limiterait aux choix des filières d'études et non sur l'obtention du diplôme. Étant donné que c'est l'admission dans les filières souhaitées qui pose problème dans le contexte des participants, cette situation conduirait à s'interroger sur les influences probables des antécédents familiaux (Pascarella, 1980; Spady, 1971) ou du contexte familial de l'étudiant (Tinto, 1975, 1993, 1997) sur sa persévérence au cas où celle-ci serait perçue comme l'obtention du diplôme à la sortie du système universitaire.

Enfin, dans le cas de deux participants ayant abandonné, l'admission non voulue accentuerait l'abandon. Par contre, avec les participants ayant persévéré, l'influence des parents et niveau d'engagement ont été déterminants. Ce qui sous-tend dans une certaine mesure la théorie de Tinto (1975, 1993 et 1997) selon laquelle l'engagement initial de l'étudiant influencerait sur sa décision de persévéarer ou d'abandonner.

- *Relativité du choix institutionnel des participants*

Avec une possible prééminence de la décision administrative sur le choix institutionnel qui apparaît comme une particularité guinéenne, la probabilité d'être admis dans un programme pour lequel l'étudiant manifeste peu ou pas d'intérêt devient élevée. Cette situation, s'expliquerait ici par le fait que six des participants ont été admis à l'ISSEG alors que l'enseignement n'était pas leur premier choix. Cette situation pourrait alors avoir des fortes influences sur eux. Cela rendrait, dans le contexte de cette étude, la période transitoire plus problématique que certains auteurs comme Tinto (1987) ne l'estiment surtout, si l'accent est mis sur les caractéristiques pré et post admission à l'université. Dans cette perspective, le risque de décrochage est susceptible de s'accroître dans la mesure où l'étudiant fait face à un défi supplémentaire qui est de se convaincre d'abord soi-même pour ensuite accepter l'orientation dans une filière pour laquelle il manifeste peu ou pas d'intérêt. Ce risque serait perçu comme plus important, compte tenu du fait que l'étudiant est partagé entre l'acceptation et le refus de son admission par défaut.

Dans un tel contexte, un étudiant disposerait des prérequis pour poursuivre ses études supérieures et courir des risques d'abandon à cause de son manque d'engagement initial pour son programme qui lui est imposé, notamment avec l'admission par défaut. Il est donc possible de soutenir que par faute d'intérêt pour son programme, un étudiant pouvant facilement réussir va persévérer ou se rétracter en refusant de s'investir pleinement dans ses études. Cela semble confirmer les propos de Murdoch *et al.* (2012) soulignant que la compétence de l'étudiant n'est pas nécessairement un prédateur fiable de persévérance dans un programme donné.

Ceci laisse alors sous-entendre, dans un premier temps, qu'un éventuel recrutement direct d'étudiants en enseignement secondaire par l'ISSEG favoriserait la persévérance, car cela réduit la possibilité de recruter des non-aspirants à

l'enseignement. Dans cette optique, la probabilité de recruter des aspirants à la profession enseignante deviendrait plus forte. En d'autres termes, la prise en compte effective du projet professionnel de l'étudiant avant son admission à l'ISSEG est susceptible de favoriser sa persévérance en enseignement secondaire. Cela est d'autant pertinent que Tinto (1975) tout comme Millet (2012) ont notamment fait cas dans leurs contextes respectifs, des possibles liens entre le désir professionnel de l'étudiant et sa participation.

Toutefois, le fait que deux participants ont persévéré alors que leur admission était non voulue suscite une certaine interrogation, même si leur persévérance est à mettre au bénéfice de l'influence de leurs parents et de la qualité de leur vécu social et académique à l'ISSEG. Cette contradiction apparente conduit donc à pousser la réflexion sur certaines variables telles que l'engagement initial, la motivation, la disposition ou l'image de soi qui peuvent avoir des impacts psychologiques importants sur l'étudiant, notamment lorsque son admission n'est pas choisie. En conséquence, il est possible de s'interroger davantage sur les liens explicites qu'entretiennent ces variables en contexte guinéen.

- *Quels rapports possibles entre motivation, disposition, attitudes, image de soi et engagement initial ?*

Porter un regard croisé entre la motivation, la disposition, les attitudes et l'image de soi, qui influencerait l'engagement initial et conséquemment la décision de persévéérer, s'avère aussi important notamment dans le contexte des participants persévérateurs. En effet, ces variables auxquelles réfèrent certains chercheurs (Pascarella, 1980; Sauvé et Viau, 2003; Tinto, 1992, 1997) apparaissent comme celles ayant le plus d'effets sur la dimension psychologique de l'étudiant. Ce qui fait que leur impact s'accentuerait dans le contexte guinéen de formation initiale en enseignement

secondaire où pression parentale, résistance, résignation, orientation par défaut s'interfèrent.

Ainsi, la forte résistance par rapport au choix de la profession enseignante serait le vecteur ayant le plus d'influence sur la motivation et la disposition de l'étudiant, notamment en ce concerne ceux qui non pas voulu leur admission à l'ISSEG. Chez certains participants, l'acceptation définitive de leur orientation en enseignement résulterait d'une négociation importante entre eux et leurs parents. C'est notamment, le cas de ceux qui ont persévétré, alors qu'ils n'ont pas voulu leur admission. Ce qui amène à soutenir avec Taylor et Bedford (2004) et Fontaine et Peters (2012) que la décision de l'étudiant est fortement tributaire de la motivation et de la disposition de l'étudiant auxquelles on adjoindrait ici l'influence des parents.

- *Quelles conséquences possibles du choix plutôt imposé sur l'engagement initial des participants ?*

Chez les deux participants ayant abandonné, la conséquence du choix institutionnel plutôt imposé serait automatiquement sur l'abandon, peu importe le reste. Par contre, en ce qui a trait aux cinq persévérateurs, il est fort improbable de soutenir que les conséquences négatives du choix institutionnel plutôt imposé ne serait pas aussi néfastes. Toutefois, cette situation est conditionnée par l'implication des parents et la qualité des expériences, sociale et académique. La question qui se pose est donc de savoir jusqu'où cette admission plutôt forcée aurait des effets, notamment chez les persévérateurs où un seul d'entre eux avait indiqué l'ISSEG comme son premier choix.

Avec le manque d'intérêt pour la profession enseignante qui se traduirait par le choix de celle-ci par défaut chez la plupart des participants, une telle admission non souhaitée de plein gré, une prochaine recherche qui mettrait l'emphase sur la motivation l'étudiant serait pertinente. De fait, l'admission de certains participants persévérateurs à

l'ISSEG a engendrée certaines oppositions, entre eux et leurs parents. Cette situation conduirait à des pressions chez certains participants selon que leurs parents sont favorables ou défavorables à leur admission en enseignement. Ces pressions qui résulteraient d'une divergence dans le choix du programme sont aussi susceptibles de favoriser une déstabilisation morale importante, notamment en première année qui pose le plus de défis aux étudiants dans leur cheminement comme le soutient Tinto (1987). De ce point de vue, les soutiens familiaux peuvent être perçus comme des indicateurs de persévérence comme cela est relaté dans certains écrits (Congdon, 1964; Spady, 1971). Dans le cadre des participants n'ayant pas voulu leur admission mais qui ont persévéré l'influence des parents serait déterminante.

En définitive, sans omettre le fait que certains participants ont persévéré alors qu'ils ne souhaitent pas étudier là, il est possible de soutenir que l'admission plutôt imposée serait dommageable à l'étudiant et à son cheminement. Ce qui affecterait l'engagement initial de l'étudiant et par voie de conséquence sa participation et son apprentissage (Astin, 1993). Au regard de la faible valorisation de la profession enseignante en contexte guinéen (Diallo, 2005), comme certains chercheurs (Arias Ortiz et Dehon, 2012; Ménard, 2012; Pageau et Bujold, 2000; Pascarella, 1980; Sauvé et Viau, 2003; Tinto, 1975), il est possible de s'interroger sur l'influence possible d'une perspective valorisante sur l'engagement et la participation de l'étudiant dans d'autres contextes.

Un autre aspect important qui ressort de l'analyse de données, ce qu'à l'exception de l'origine sociale, les variables socioéconomiques semblent être moins importantes que les autres qui se rapportent aux caractéristiques d'admission des participants. Il est possible de s'interroger sur les influences possibles des variables socioéconomiques en contexte guinéen des participants et ces réalités dans d'autres contextes.

- *Jusqu'où les variables socioéconomiques influent-elles sur la décision d'abandonner ou de persévérer ?*

Le fait que les étudiants issus des modestes familles sont perçus comme plus susceptibles d'abandonner leurs études, notamment en occident (Duru et Mingat, 1988; Michaut, 2012), serait questionné si l'on s'en tient aux résultats obtenus. Ceci est d'autant fondé que des participants issus de telles familles peuvent estimer qu'ils n'ont pas d'autres choix que de s'investir et de persévérer là où ils sont admis par défaut. Plus souvent les étudiants issus de telles familles, considèrent avant tout, leur persévérance comme un défi personnel, peu importe le reste, car, à la suite de leur orientation dans l'enseignement supérieur, la possibilité de changer de filière s'avère très complexe. Cette complexité qui s'apparente avec le caractère définitif de l'orientation dans les IES publiques amène certains étudiants à persévérer dans des programmes auxquels ils manifestaient réellement peu ou pas d'intérêt auparavant. Ce qui conduit à penser que la persévérance en enseignement chez certains participants résulte de leur position socio-économique peu favorable pour un changement institutionnel ou bien de la détermination de certains parents veillant à ce que leurs jeunes étudient là où ils sont admis.

En réalité, même si l'origine sociale semble avoir un effet sur le cheminement de l'étudiant dans d'autres contextes (Eccles et Wigfield, 2002; Pascarella, 1980; Tinto, 1997), la reproduction sociale des parcours (Michaut, 2012) ne semble pas être une réalité dans le cadre des résultats obtenus. Cela est d'autant justifié que l'un des participants a été découragé par son père enseignant à opter pour cette profession. Par contre, d'autres parents qui ne sont pas enseignants poussent et soutiennent leurs enfants à opter pour la profession enseignante. Même si cela paraît embryonnaire, les perceptions positives de l'ISSEG apparaissent plutôt comme un facteur plus important que l'origine sociale dans le contexte des résultats obtenus de notre étude et probablement cela justifierait la posture précédente.

5.3 Liens entre vécu social et académique de l'étudiant et son cheminement

De par ses probables influences sur la décision de persévérer, le vécu social et académique des participants apparaît comme l'épine dorsale des résultats de cette recherche. De plus, la persévérance de certains participants n'ayant pas voulu leur admission à l'ISSEG résulterait en partie de la qualité de leur vécu social et académique. De ce point de vue, comme le rappellent de nombreux chercheurs du domaine (Cabrera *et al.*, 1992; Sauvé et Viau, 2003; Tinto, 1975, 1997, 2007), l'intégration sociale et académique apparaît comme l'une des variables susceptibles de favoriser la persévérance dans les études en enseignement secondaire à l'ISSEG.

En conséquence, comme le soutiennent certains chercheurs dans d'autres contextes (Astin, 1993; Pascarella et Terenzini, 2005; Tinto, 1987), la qualité du vécu social et académique de l'étudiant ressort comme un indicateur important de persévérance dans le contexte des participants. À l'instar de Tinto (2007), la persévérance semble fortement tributaire du vécu de l'étudiant dans son milieu universitaire. Pour cela, Austin et Sorcinelli (2013) insistent sur la nécessité de conscientiser les différents acteurs du monde universitaire sur l'importance du vécu de l'étudiant. Cela serait d'autant justifié qu'avec l'évolution et la diversification sans cesse de la population étudiante, les rôles et les responsabilités des acteurs universitaires ont tendance à évoluer eux aussi. Ce contexte mouvant est, de plus en plus, influencé aujourd'hui par la mondialisation des pratiques et ses conséquences sur le monde universitaire en général (Lessard, Desjardins, Schwimmer et Anne, 2008). Pour camper de plus près certaines réalités relatives à l'importance du vécu, percevoir comment certains participants ont passé de la réticence à la persévérance semble intéressant.

- *Comment s'opère le passage de la réticence vers la persévérence ?*

La réticence étant pour la plupart des cas une conséquence directe de l'admission par défaut en enseignement, il est fort probable que les premiers moments à l'ISSEG sont déterminants dans la mesure où, durant cette période, le nouvel étudiant serait partagé entre deux réalités opposées (je pars ou je reste). Cette situation rendrait donc la phase transitoire plus précaire surtout si les points de vue de l'étudiant et ses parents divergent de façon considérable. En ce sens, toute expérience négative constituerait un argument supplémentaire pouvant favoriser l'idée de partir. De ce point de vue, même si les enjeux auxquels font face les étudiants peuvent varier d'un cas à l'autre, la première année serait encore perçue comme plus problématique. Toutefois, il est possible de s'interroger sur la situation des participants qui s'impliquent dans leurs études durant des années tout en guettant l'occasion idéale pour changer de filière, comme ce fut le cas de TK. En tenant d'une telle situation, il est possible de soutenir que certains participants réticents au départ ont persévétré tout simplement parce qu'ils n'ont pas eu l'opportunité de changer de filière jusqu'à la fin de leur formation initiale. Même si l'ensemble des persévérants sont encore enseignants, cela amène à prendre la persévérence des participants qui étaient réticents avec une certaine relativité, dans la mesure où des portes de sortie de l'enseignement peuvent s'ouvrir en cours de carrière en enseignement. Dans ce sens, les travaux de certains chercheurs tels que Karsenti *et al.* (2013) ou même Lebel, Bélair et DesCôteaux (2007), laissent croire que la persévérence dans les études en enseignement ne suffit pas pour persévérer en enseignement. Ainsi, pousser la réflexion sur l'intégration de l'étudiant à la vie académique paraît intéressant.

- *Impérieuse nécessité d'intégration à la vie académique*

Le passage de l'enseignement secondaire aux études supérieures est souvent ponctué par un changement de paradigme pédagogique et cela engendrerait une certaine rupture

psychologique chez l'étudiant. Au cas où d'autres réalités contextuelles et sociologiques peuvent s'ajouter à cette rupture, le risque de décrochage devient alors plus important. Dans le contexte guinéen, où certains étudiants se retrouvent avec des admissions pour lesquelles ils étaient moins préparés, la rupture psychologique engendrée par le changement de paradigme pédagogique serait plus marquée. Cela amène à soutenir que l'intégration de l'étudiant à sa vie académique lui offrirait certaines possibilités de rompre avec ses réalités psychologiques et sociologiques susceptibles d'affecter négativement sur sa persévérance.

En présence de telles situations, le changement de paradigme pédagogique engendré par le passage à l'université auquel réfère Millet (2012) aurait plus de conséquences sur l'étudiant. Dans un tel cas, les besoins d'adaptation engendrés probablement par la rupture dans les pratiques pédagogiques chez le nouvel étudiant peuvent être comblés, en partie, par une implication importante auprès des étudiants pour les aider à persévérer. Ce rapprochement se traduirait par un maximum d'écoute et de flexibilité dans les interventions auprès des étudiants dont certains sont plutôt en mode d'attente de changer de filière. Cela traduirait, en partie, l'importance de l'intégration de l'étudiant dont la matérialisation par les expériences positives est souvent perçue comme un facteur de persévérance probant dans de nombreux contextes (Cabrera *et al.*, 1992; Eccles et Wigfield, 2002; Tinto, 1982, 2007, 2015, avril). De fait, toucher de plus près les aspects pédagogiques et institutionnels qui sont susceptibles de favoriser la persévérance semble éclairant. Dans ce cas-ci, cela se résumerait plutôt à la diversification des choix pour les étudiants dans les différents cours qui leur sont offerts.

■ *Probables apports des facteurs pédagogiques et institutionnels*

Ici, l'intégrité institutionnelle et la qualité des services pédagogiques qui sont offerts contribueraient à la persévérance, même si cela n'a eu aucun effet sur l'un des

participants ayant abandonné. Comme l'estime Berger et Braxton (1998), les perceptions des participants de leur institution de formation et de la qualité des enseignements qu'ils y reçoivent apparaissent parmi les indicateurs pouvant influencer la décision de persévérer ou non dans leurs études. Cela pourrait s'expliquer par l'importance centrale que certains d'entre eux accordent à leur traitement équitable sur le plan administratif et pédagogique par l'ISSEG et à la pertinence de certaines stratégies d'enseignement centrées sur eux et dont les persévérandts louent les bénéfices. Ceci fait croire que ces deux dimensions peuvent être vues comme des facteurs intéressants dont la promotion est susceptible d'accroître la persévérance chez les participants. Cette réalité se recoupe avec les arguments de certains chercheurs (Lison, 2011; Lison *et al.*, 2011) qui font référence à la nécessité de recourir aux pratiques innovantes pour favoriser la persévérance dans les études supérieures.

En conséquence, il est possible de prétendre qu'une éventuelle prise en compte des spécificités de chaque étudiant dans les pratiques pédagogiques et administratives pourrait favoriser la persévérance. C'est dans cette perspective que certains chercheurs (Cabrera *et al.*, 1992; Spady, 1971; Tinto, 1997) affirment que le vécu positif de l'étudiant aurait les mêmes effets sur son engagement. Cela se traduit dans le contexte de cette étude par l'influence de perceptions positives de l'environnement pédagogique sur la persévérance pour certains participants. À ce sujet, Meyer, Parsons et Dunne (1990) rappellent d'ailleurs qu'une prise en compte des intérêts des étudiants dans les pratiques pédagogiques est susceptible de favoriser plus d'implication dans les activités d'études. En outre, même si l'aide et le soutien de l'État dont bénéficient les participants sont identiques, le fait qu'ils perçoivent cela positivement laisse croire à la nécessité de valoriser ces appuis.

- *Probables faces cachées du métier d'étudiant*

Du point de vue des participants ayant notamment persévétré, il apparaît que le fait de trouver sa place au sein de l'institution universitaire, ou du moins celui de se construire un réseau d'amis, a un effet important sur leur persévérence. Ce qui laisse sous-entendre que les stratégies d'enseignement et d'études peuvent avoir des conséquences importantes sur le choix de persévirer en enseignement. Cela amène donc à soutenir qu'une possible cohérence entre les stratégies d'enseignement et celles d'apprentissage pourrait favoriser à la fois l'épanouissement personnel et scientifique de l'étudiant. Ce qui aurait des conséquences positives sur la persévérence. Ainsi, le goût prononcé par la plupart des participants pour des activités pédagogiques centrées sur eux servirait d'orientation dans les pratiques. En même temps, comme le soutiennent certains participants, cela favorisait leur rapprochement et leur regroupement selon leurs centres d'intérêt respectifs. Dans la même logique, Sandler (2000b) souligne que le degré de partage par l'étudiant des attitudes, des valeurs et des cultures de son institution s'avère important dans sa décision de persévirer. Ce qui est aussi remarquable avec cette variable, c'est son appréciation positive par TK, malgré son départ de l'institution par la suite. Cette réalité amène à soutenir qu'avec un faible engagement initial de l'étudiant, la qualité du métier d'étudiant aurait peu ou pas des conséquences sur la décision inéluctable de quitter l'institution.

Dans ce contexte, la persévérence au sens de Tinto (1997) pour qui la perception de l'étudiant de son institution (prestige, exigences, attentes, échanges) et de son intégration académique (performance académique, développement intellectuel, réussite) serait déterminant. En effet, l'engagement de l'étudiant et le recours à des pédagogies actives par l'enseignant (Astin, 1977; Braxton *et al.*, 1997; Eccles et Wigfield, 2002; Pascarella, 1980) seraient des, en particulier des facteurs probants de persévérence dans le contexte des participants. Du coup, revenir sur l'engagement

émergeant, souvent perçu comme la résultante des différentes variables déjà abordées, semble particulièrement intéressant.

- *Effets de l'engagement émergeant*

Comme le soutient Tinto (1993), il est, avant tout, important de rappeler que l'engagement émergeant est le fruit de l'ajustement de l'engagement initial de l'étudiant à la suite de ses expériences universitaires. De ce fait, cet engagement serait perçu comme la variable pouvant directement conduire à la décision d'abandonner chez un étudiant à un moment ou à un autre dans ses études. En outre, dans le contexte de cette recherche, cet engagement est tout aussi capital surtout à cause de la diversité des variables susceptibles de l'influencer. Ce qui pousse à penser que même si le processus d'abandon ou de persévérance s'étale dans le temps (Chenard, 2005), un certain lien entre le choix de l'étudiant et son engagement émergeant est à relever (Ménard, 2012; Tinto, 1997). Ici, cela se traduirait par le fait que des participants qui ont été positivement marqués par leur vécu institutionnel, ont fini par persévérer alors que certains d'entre eux étaient réticents au départ. À l'instar d'Astin (1977) et de Tinto (1997), cela amène à estimer que la décision de persévérer dans les études serait une conséquence du vécu positif de l'étudiant sur son engagement selon les cas. Ainsi, la conception de certains chercheurs (Bean et Metzner, 1985; Spady, 1971; Tinto, 1975, 1993, 1997), pour qui la décision de persévérer résulte de l'engagement émergeant trouve ici toute son importance.

Enfin, dans un contexte où ceux qui nourrissent un véritable engouement pour la profession enseignante sont souvent rares, faire en sorte que la réévaluation de l'engagement initial mène à un résultat positif chez l'étudiant serait utile comme cela a été avec les persévérandts ayant voulu leur admission. En outre, le fait que les participants persévérandts, peu importe la nature de leur engagement à leur admission à

l'ISSEG sont aujourd'hui fiers de leur décision prise, serait un réconfort pour cette institution.

5.4 Trajectoire scolaire de l'étudiant

L'accentuation des participants sur leur entrée en formation ou sur leur période de formation selon qu'ils ont abandonné ou persévétré traduirait un certain étalement du processus d'abandon et de persévérence. Une première hypothèse qui émerge de cette situation est que le processus d'abandon ou de persévérence engloberait des variables portant sur la globalité de la trajectoire scolaire de l'étudiant.

Comme l'ont mentionné certains chercheurs (Michaut, 2012; Tinto, 1975), cette interférence entre des événements passés, présents et même futurs dans la décision de l'étudiant expliquerait la complexité de la problématique étudiée. Cela fournirait un certain sens au caractère longitudinal de la plupart des modèles théoriques existants dans le domaine d'étude (Bean et Metzner, 1985; Spady, 1971; Tinto, 1975, 1997, 2007). Pour cela, aborder l'abandon et la persévérence en contexte guinéen ajouterait à la complexité.

Avec la complexité du phénomène qui résulterait de la multiplicité des événements qui s'interfèrent, focaliser une telle étude sur une période particulière de la trajectoire de l'étudiant amènerait à omettre certaines variables affectant la décision d'abandonner ou de persévéérer. Alors que certains participants, notamment persévérateurs sont plutôt influencés par leur vécu pédagogique à l'ISSEG, la possibilité d'accéder à un emploi au sortir de la formation initiale marquerait d'autres. Dans le cadre de cette dernière dimension, Tinto (1975) parlerait dans son cas d'attentes intentionnelles de l'étudiant.

Cela amène à soutenir qu'une certaine flexibilité dans le traitement est susceptible de favoriser la linéarité de leur trajectoire scolaire. Même si l'on a autant de trajectoires que d'étudiants, en tenant compte de leur répartition selon qu'ils sont marqués par des

événements passés, présents ou futurs, il est possible d'avancer, en s'appuyant sur les travaux de Chenard (2005), que le processus d'abandon s'étale dans le temps et dans l'espace. En outre, il est possible de soutenir que les événements menant à l'abandon ou à la persévérence varient selon les individus puisque chaque étudiant dispose de ses propres caractéristiques personnelles.

Également, le fait que le choix de l'ISSEG apparait comme l'une des variables fondamentales est loin d'être fortuit étant donné que cette institution ne recrute pas directement ses étudiants en enseignement secondaire. Cette situation serait perçue comme un certain redressement forcé de la trajectoire de l'étudiant au cas où celui-ci ne souhaitait pas devenir enseignant. Un tel redressement serait vécu par les deux participants ayant abandonné et les deux autres qui ont persévééré alors que leur admission à l'ISSEG n'était pas voulue. Le cas des participants qui étaient réticents par rapport au choix de l'ISSEG illustre cela. Ce qui amène donc l'étudiant dans certains cas à effectuer des virages imprévus pouvant mettre à terme sa trajectoire scolaire de façon précoce dans un programme. D'où la perception du choix institutionnel par de nombreux chercheurs (Pascarella, 1980; Stassen, 2012; Tinto, 1997) comme étant l'une des épines dorsales du cheminement scolaire de l'étudiant. Ce qui reviendrait à se questionner sur la pertinence du mode de recrutement des bacheliers pour la formation initiale en enseignement secondaire à l'ISSEG surtout qu'en plus des variables déjà abordées, certains participants tenaient à rester auprès de leur famille durant leurs études. Avec les multiples pressions obligeant des participants à s'ajuster dans certains cas, il est possible de penser à une relative linéarité de la trajectoire scolaire dans le contexte guinéen. Dans ce cas-ci, la différence entre les trajectoires des cinq participants persévérandts se situerait au niveau du réajustement plutôt forcé dans le cas de ceux qui n'ont pas voulu leur admission.

Après avoir fait le croisement entre les résultats obtenus et le cadre de référence servant de trame à cette recherche, il est maintenant question d'adapter le modèle de référence

(Figure 2.7). L'utilité de cette opération consiste à l'ajustement de ce modèle en tenant compte des résultats obtenus.

5.5 Modèle émergeant des résultats obtenus

Vu le caractère exploratoire de cette recherche, les résultats obtenus permettent d'esquisser un modèle qui pourrait faire l'objet de validation par le biais des recherches subséquentes. Aussi, la pertinence du modèle émergeant se justifie en partie, par l'approfondissement des entrevues réalisées et la diversification des participants. Ainsi, les variables principales illustrées à la Figure 2.7 ont été réajustées selon leur occurrence dans les différents propos des participants. Compte tenu de la nécessité éventuelle d'explorer davantage les questions de recherche en vue d'arriver à un modèle plus stable, l'accent sera seulement mis sur les variables plus importantes du point de vue des participants à cette étude. Cependant, l'exhaustivité des résultats obtenus est à questionner compte tenu du nombre de participants.

De façon générale, en plus du choix institutionnel qui a été problématique pour quatre des participants, dont les deux ayant abandonné, il est possible de soutenir que les variables se rapportant au vécu académique et social de l'étudiant sont de loin, les plus importantes, du moins dans la décision de persévéérer. Comme l'évoquent certains chercheurs (Bean et Metzner, 1985; Tinto, 1975, 1993, 1997), les conditions de vie et d'études et conséquemment le niveau d'implication dans les études (Astin, 1993) seraient déterminants. La nécessité de permettre à l'étudiant de vivre autant que possible des expériences pédagogiques positives constituerait un levier important qui puisse favoriser l'engagement de l'étudiant. Ainsi, compte tenu de l'importance du vécu de l'étudiant dans sa décision de persévéérer, les influences probables des pairs, de l'environnement de vie et d'étude sont à considérer.

Le modèle obtenu est donc traduit par la Figure 5.1, à travers laquelle l'accentuation de la trame indiquerait le poids de la variable dans les discours des participants, selon

qu'ils ont abandonné ou persévétré. Dans le contexte des persévérand, les variables liées au système sont plus importantes que celles liées aux caractéristiques d'admission. Pour ceux qui ont abandonné, les variables liées aux caractéristiques d'admission sont les plus pertinentes.

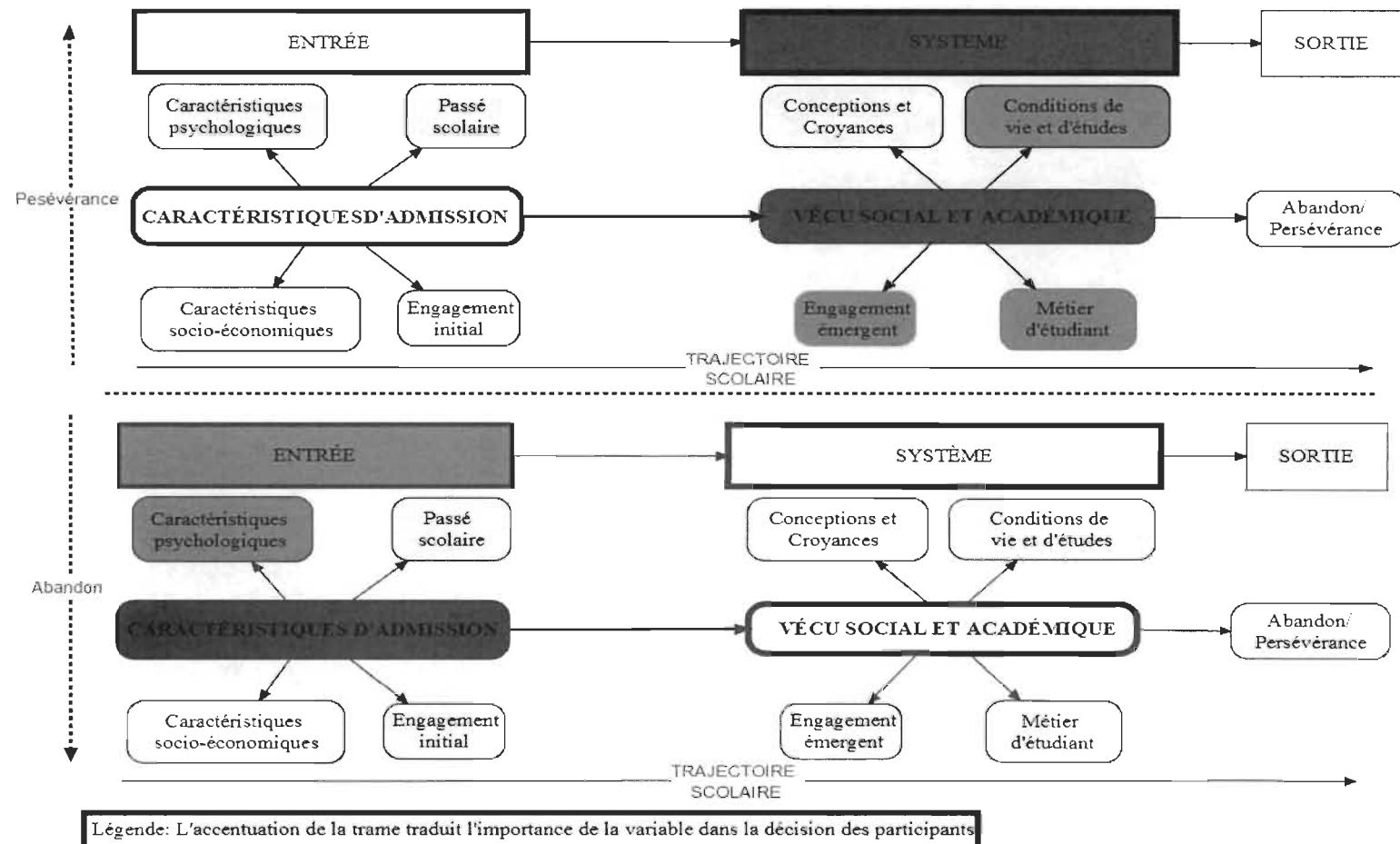


Figure 5.1 Variables affectant la décision d'abandonner ou de persévéérer dans les études selon leur occurrence dans les propos des participants

La distinction du cheminement de l'étudiant en trois phases (entrée, système, sortie) semble assez pertinente. En ce sens, la proximité des résultats obtenus avec la théorie de participation étudiante (Astin, 1977) serait perçue comme un enrichissement théorique dans le domaine. Cela est d'autant justifié que les écrits dans ce domaine en contexte guinéen voire africain sont très rares. De même, la place centrale occupée par la variable intégration sociale et académique dans différents travaux de recherche trouve ici son écho, spécifiquement dans le cadre des persévérandants.

Dans le contexte des participants ayant persévééré, il est possible de soutenir que la persévérance dans les études est tributaire de la qualité du vécu étudiant (Tinto, 1975, 1987, 1993, 1997, 2007, 2015, avril), et ce, même si l'un des participants ayant abandonné était marqué par l'engagement de ses formateurs à l'ISSEG. De même, comme le souligne Coulon (1997), l'adaptation au système universitaire et l'acquisition d'une relative maîtrise de ses règles étaient explicitement abordées par Thierry qui les jugent essentielles pour la persévérence. Poursuivre la réflexion autour de cette dimension favoriserait une redéfinition de ces deux variables dans le contexte de nos participants.

Également, la perspective de carrière en enseignement influencerait la décision de certains participants, notamment ceux qui ont abandonné puisqu'ils ne voulaient surtout pas devenir enseignant. Ce qui semble intéressant ici, c'est la contradiction entre les intentions de certains participants dont certains étaient plutôt réconfortés avec la possibilité d'obtenir un emploi en tant enseignant alors que d'autres comme TK accepteraient même de sacrifier trois ans études pour éviter une telle perspective professionnelle. À ce propos, une certaine contradiction a été relevée. En effet, si l'engagement de certains participants était lié à leur possibilité d'obtenir un emploi en enseignement dès la fin de leurs études, par contre, d'autres étaient réticents pour cette perspective professionnelle.

En outre, certaines des caractéristiques d'admission parmi celles évoquées par les chercheurs semblent avoir le plus d'influence chez les participants. À ce sujet, les variables psychologiques sont prépondérantes tandis que l'origine sociale est la seule variable socioéconomique ayant un effet important sur la décision de persévéérer et cet effet se limiterait particulièrement sur le choix des filières.

Après avoir situé le problème, abordé le cadre référence, présenté la méthodologie, rendu compte et discuté les résultats obtenus, vient la conclusion de cette étude.

CONCLUSION

La conclusion de cette thèse s'articule principalement autour de cinq dimensions. La première se veut un résumé de la recherche, la deuxième présente ses limites, la troisième porte sur sa contribution sociale et scientifique, la quatrième s'articule autour des questionnements qu'elle soulève à la lumière des résultats obtenus et la cinquième aborde les perspectives de recherche pouvant découler des résultats obtenus.

- *Résumé de la recherche*

Cette recherche qui se veut exploratoire a pour but de comprendre le vécu des étudiants ayant abandonné ou persévétré dans le cadre de la formation initiale en enseignement secondaire à l'ISSEG tels qu'ils le relatent. Pour atteindre ce but, deux questions ont été abordées.

- Quel est le vécu des étudiants admis à l'ISSEG pour la formation initiale en enseignement secondaire et qui ont abandonné la poursuite de leurs études en enseignement ?
- Quel est le vécu des étudiants admis à l'ISSEG pour la formation initiale en enseignement secondaire et qui ont persévétré dans leurs études en enseignement ?

Avec l'inexistence des références locales et la rareté des écrits portant sur l'abandon et la persévérance en contexte de formation initiale des enseignants, notamment en contexte guinéen, il a été avant tout sujet d'élaborer un cadre de référence pour mieux cerner les différentes questions de recherche. Les écrits recensés ont donc permis de relever certaines variables importantes, susceptibles d'influencer la décision d'abandonner ou de persévérer dans les études dans le contexte universitaire, en

général. Parmi ces variables, le vécu social et académique de l'étudiant dans son milieu universitaire semble être l'un des dénominateurs communs entre de nombreux chercheurs du domaine. En outre, il s'est avéré que l'abandon ou la persévérence est un long processus complexe pouvant s'étaler dans le temps et dans l'espace. Ce processus est susceptible d'être influencé par le passé, le présent et même le futur professionnel de l'étudiant. De la recension d'écrits effectuée les engagements, initial et émergeant se sont révélés décisives pour la compréhension de l'abandon et la persévérence.

Sur le plan méthodologique, la démarche qualitative interprétative a été privilégiée. L'entrevue a été le principal moyen de collecte et un guide à trois volets (Annexe D) inspiré de Seidman (2006) a été préparé à cet effet. Les données ont été par la suite collectées auprès des sept étudiants admis à l'ISSEG pour la formation initiale en enseignement secondaire, entre les années 2000 et 2012. Ceux-ci ont volontairement participé à tout le processus de collecte. Parmi ces participants, cinq ont persévéré et deux ont abandonné leurs études avant la fin de la formation initiale. La collecte et le traitement des données ont été réalisés de janvier à juin 2015 de façon séquentielle.

Le traitement des données collectées, au moyen du logiciel QSR Nvivo 10, a permis de relever plusieurs variables connexes aux caractéristiques d'admission et au vécu social et académique de l'étudiant comme susceptibles d'affecter, notamment la décision de persévérer dans les études en enseignement. Par ordre d'importance et selon leur occurrence dans les propos de l'ensemble des participants, les variables liées au vécu social et académique viennent avant celles rattachées aux caractéristiques d'admission. Toutefois, chez ceux qui ont abandonné, les caractéristiques d'admission ont le plus d'importance.

Ainsi, peu importe le groupe de participants, l'intérêt pour la profession enseignante apparaît comme une variable majeure agissant sur le choix même de l'ISSEG. En outre, du point de vue des persévérateurs, le vécu social et académique qui occupe une place

centrale dans les écrits (Astin, 1977; Spady, 1971; Tinto, 1975, 1987, 1993, 1997, 2007) influencerait davantage leur décision. En conséquence, les conditions de vie et d'études de l'étudiant, son intégration sociale et académique et son engagement émergeant sont respectivement les variables les plus importantes. Par contre, ceux qui ont abandonné mettent principalement en cause leurs caractéristiques d'admission à l'ISSEG. Ce qui donne de l'importance à la motivation, à l'aspiration professionnel et la disposition dans la décision d'abandonner. De même, pour les deux groupes de participants, l'intérêt pour la profession enseignante, les parents, les pairs et les perceptions de l'ISSEG affecterait davantage leur engagement initial à poursuivre leurs études en enseignement. De même, les acquis et les réussites antérieures apparaissent comme des facteurs qui agissent notamment sur leur décision de persévérer.

- *Limites de la recherche*

Bien que la plupart des résultats obtenus semblent révélateurs, il est important de souligner qu'à cause du caractère exploratoire de cette étude, une certaine prudence est à observer. Certaines limites de cette thèse méritent donc d'être abordées.

La première limite serait reliée au fait que l'entrevue a été le principal moyen utilisé pour la collecte des données. Ce qui soulève certaines interrogations autour de la triangulation de données. Toutefois, la technique d'entrevue inspirée de Seidman (2006) et le recours à l'entrevue par courriel contribueraient à relativiser cette première limite. Comme le soutiennent Lapointe et Guillemette (2012), une telle démarche offrant le plus de liberté aux participants dans la formalisation de leurs propos favoriserait l'enrichissement des données collectées autour des trois volets abordés (Tableau 3.2). De même, la concomitance du processus de collecte et celui du traitement de données permettrait d'enrichir davantage les données issues des entrevues. Cela est d'autant justifié que cette démarche permettait aux différents participants d'accéder à certaines interprétations de leurs propos (Annexe E). Dans ce

sens et comme le mentionnent Miles et Huberman (2003), la démarche d'entrevue ainsi privilégiée est susceptible de favoriser la prise en compte des réalités de terrain qui constitue l'une des particularités de la démarche qualitative. En outre, comme l'entrevue était semi-dirigée, les propos des différents participants ont été relevés sans les influencer par des questions qui auraient pu cibler certaines variables au détriment d'autres. Par conséquent, cette démarche de collecte plutôt inductive contribuait, tout de même, à l'enrichissement des données.

La deuxième limite résulterait de la validation des instruments de collecte. En effet, cette validation ne permet que de minimiser les biais et non de les éliminer totalement (Van Der Maren, 1996). En outre, l'entrevue individuelle ne donne que des points de vue individuels. Par conséquent, les résultats obtenus concernent principalement ceux qui ont participé à la recherche. Néanmoins, comme le soutiennent Baribeau et Royer (2012), le recours à l'entrevue individuelle présenterait des avantages intéressants en ce qui concerne l'enrichissement des données collectées avec le maximum de détails qu'offre cette démarche. De plus, comme le soulignent Guillemette et Luckerhoff (2009), le fait de privilégier l'échantillonnage théorique dans le choix des participants permettrait de mieux comprendre le phénomène étudié.

La troisième limite de cette étude serait liée à son caractère exploratoire marqué par l'absence des références locales dans le domaine et le risque d'omettre certaines variables importantes que cela engendre. Au fait, l'absence d'une assise théorique solide dans son contexte et le nombre restreint de participants favoriseraient le risque d'omettre certaines variables abordées. Cependant, dans le contexte guinéen où les recherches dans le domaine sont inexistantes, cette posture s'avère justifiée (Trudel *et al.*, 2007). En outre, malgré la validité institutionnelle avérée de certains modèles théoriques dans le domaine (Ménard, 2012), il est pratiquement possible d'espérer à l'émergence de certains nouveaux éléments théoriques dans le contexte guinéen.

Concernant le nombre limite de participants, il est avant tout important de rappeler que malgré l'envie d'optimiser et de diversifier les données, seuls ceux qui ont manifesté le désir et la volonté avaient la possibilité de participer à cette étude. Néanmoins, comme le soulignent Miles et Huberman (2003), cette considération améliorerait la qualité des données collectées. En outre, la coïncidence de la période de collecte avec le pic de l'épidémie d'Ebola en Guinée et les risques que tout rapprochement humain pouvait engendrer durant cette période, constituait un autre défi important à relever. Nonobstant, la diversité des profils des participants résultant de l'année et du programme d'admission à l'ISSEG ainsi que la présence des statuts d'abandon et de persévérence sont des richesses importantes. Ces richesses favoriseraient donc, dans une certaine mesure, la cohérence et l'objectivité des résultats obtenus. De plus, la démarche séquentielle de collecte et de traitement des données (Annexe E) constituerait un gage d'enrichissement des résultats obtenus (Guillemette et Luckerhoff, 2009). En effet, peu importe la manière choisie par les participants pour aborder d'entrevue (globalement ou par partie), chacun d'eux avait la possibilité d'accéder à une relecture de leurs propos et aux questions d'éclaircissements qui en résultent.

La quatrième limite découle du déséquilibre entre le nombre de participants ayant persévééré et ceux ayant abandonné qui amène à s'interroger sur la validité de la même de généralisation de l'étude même au niveau des participants. Deux autres limites de cette étude résulteraient de l'absence des femmes et des participants provenant des deux autres profils visés. À ce niveau, sans oublier la faible représentativité des enseignantes au secondaire, le fait que seuls les volontaires ayant manifesté leur intérêt ont participé à la recherche est à considérer.

- *Contribution scientifique et sociale de la recherche*

Sur le plan scientifique, les résultats de cette thèse confirment, dans une certaine mesure, la place centrale de l'intégration sociale et académique de l'étudiant dans la décision de persévéérer. Cela est d'autant important que de nombreuses recherches dans le domaine qui sont issues d'autres contextes convergent vers cette réalité (Astin, 1970a, 1970b; Berger, 1997; Fontaine et Peters, 2012; Sauvé et Viau, 2003; Tinto, 1975, 1993, 1997, 2007). En outre, le croisement des résultats obtenus avec ceux portant sur le décrochage des enseignants (Karsenti *et al.*, 2013) permet de relever un certain report du problème de décrochage en cours de formation initiale en enseignement à l'ISSEG à la phase d'insertion professionnelle dans d'autres contextes. Également, même si certains chercheurs, dont Tinto (1997), ont déjà mis à l'évidence l'importance de l'engagement de l'étudiant dans leurs travaux, la diversité des facteurs qui interagissent sur cette variable dans le contexte guinéen est susceptible d'être vue comme un apport théorique intéressant. S'agissant du volet initial de l'engagement, le choix du programme qui relève plutôt du domaine administratif serait l'une des particularités identifiées.

De même, en considérant les spécificités de cette étude, il est possible de soutenir que cette thèse est une source d'enrichissement théorique importante du moins dans le contexte guinéen. En tant que pionnière dans le domaine en contexte guinéen, elle fournit une certaine compréhension de l'abandon versus la persévérance dans les études en enseignement. Aussi, malgré le caractère exploratoire de cette étude, le fait de distinguer les variables principales selon leur occurrence faciliterait l'approfondissement des résultats obtenus dans le cadre des recherches subséquentes.

En somme, cette recherche favorise l'émergence d'éléments théoriques nouveaux ou, du moins, contribue à la validation de ceux existants dans le contexte africain où le domaine investigué est encore vierge. En général, dans le contexte guinéen, le volet

recherche reste encore reléguée au second rang après les activités d'enseignement, car les IES se consacrent plutôt à ces dernières.

Sur le plan social, avec les enjeux inhérents à la formation initiale des enseignants du secondaire dans le contexte guinéen où les besoins en enseignants croissent de façon exponentielle, les résultats d'une telle recherche présentent des avantages intéressants. En effet, avec la position de pivot qu'occupe l'ISSEG au sein du système éducatif guinéen, cette thèse offre certaines hypothèses relatives à des solutions sociales au problème de diplômatation en enseignement secondaire à l'ISSEG. Cela est illustré à travers certains questionnements suscités et qui sont traduits au niveau du point qui suit.

- *Questionnements suscités par les résultats*

À la lumière des résultats obtenus, il est possible de soulever certains questionnements pouvant être exploités, entre autres, par les acteurs concernés par le recrutement, la formation initiale et même l'emploi des enseignants dans le contexte guinéen de l'enseignement secondaire. Ces questionnements découlent, notamment, des résultats ayant trait à l'engagement des participants et à leur vécu social et académique à l'ISSEG.

- *En amont de la formation initiale*

Au regard de l'importance de l'intérêt pour la profession enseignante dans les propos des participants, les résultats obtenus permettent de soutenir que l'orientation à l'ISSEG des aspirants à l'enseignement favoriserait davantage la persévérence dans les études chez les futurs enseignants du secondaire en formation initiale. De ce fait, accorder un statut particulier à l'ISSEG pour le recrutement de ses étudiants pour la

formation initiale en enseignement ou, du moins, revoir la procédure de sélection des bacheliers présenteraient le plus davantage.

Aussi, avec la place centrale qu'occupent les perceptions de l'ISSEG par les parents et les pairs notamment dans le cadre de l'engagement initial, vendre davantage l'image de l'institution auprès de ceux qui pourront être intéressés par les formations qu'elle offre favoriserait la persévérence dans les études en enseignement secondaire. Dans ce sens, l'approche marketing qui privilégie les mécanismes communicationnels centrés sur l'accessibilité aux informations qui concernent l'institution s'avérerait bénéfique (Pompper, 2006). De plus, le grand intérêt pour la formation initiale chez ceux qui ont embrassé la profession enseignante avant leur admission à l'ISSEG, peu importe le niveau ou le contexte, conduit à réfléchir sur une éventuelle mise sur pied de programmes de formation continue même de courte durée, développant le volet professionnel à l'intention des enseignants en exercice.

- *Durant la formation initiale*

Avec la place centrale qu'occupent les conditions de vie et d'études dans les résultats obtenus, focaliser les efforts à l'ISSEG sur l'intégration sociale et académique des étudiants apparaît comme l'indicateur de persévérence le plus probant. Cela pourrait se faire en misant sur la diversification des pratiques pédagogiques centrées sur les étudiants et favorisant la concrétisation des enseignements, l'implication et l'interaction réciproque entre les étudiants. En ce sens, certains participants ont sollicité la mise sur pied des structures formelles dédiées aux soutiens des étudiants qui en ont besoin. Également, la prise en compte effective du volet professionnel dans la formation des futurs enseignants se révèle comme un autre aspect susceptible de favoriser leur persévérence. De même, améliorer les équipements et les conditions de vie et de travail des différents acteurs impliqués dans le processus de formation initiale des futurs enseignants à l'ISSEG apparaissent comme d'autres gages de persévérence.

- *Au sortir de la formation initiale*

Là aussi, des prédicteurs de persévérence importants émergent des résultats obtenus. La revalorisation de la profession enseignante et les possibilités d'accéder directement à l'emploi au sortir de la formation initiale apparaissent comme des indicateurs importants en faveur de la persévérence dans les études en enseignement secondaire à l'ISSEG. Par conséquent, valoriser la profession enseignante en mettant à la disposition de ceux qui l'exercent, notamment au secondaire, des ressources permettant de mener une vie décente serait aussi un facteur de persévérence dans les études à l'ISSEG. De même, faciliter l'accès à l'emploi pour les futurs enseignants du secondaire en formation initiale se révèle comme un autre facteur de persévérence dans les études à l'ISSEG.

Eu égard à ces différentes réalités qui se rapportent aux résultats et à leurs limites, d'autres recherches futures pourraient raffiner certaines réalités déjà soulevées dans cette thèse.

- *Perspectives de recherche*

Les nouvelles pistes qu'ouvre cette thèse sont nombreuses et intéressantes. En effet, les résultats générés ici peuvent être utilisés au profit de plusieurs études connexes futures.

D'abord, comme les résultats obtenus sont principalement issus des propos des participants, croiser ceux-ci avec leurs résultats scolaires, ne serait-ce que pour le niveau universitaire, favoriserait une meilleure compréhension des questions abordées. Une autre recherche subséquente approfondirait les résultats obtenus en mettant de l'avant la Figure 5.1 qui traduit les principales variables identifiées. Dans cette perspective une prise en compte des acteurs impliqués dans la formation initiale et des étudiants en cours de formation de formation initiale enrichirait la compréhension de l'objet de recherche.

Également, dans le contexte guinéen où les enseignantes du secondaire sont rares, une étude qui intègre le vécu des étudiantes en enseignement secondaire serait enrichissante. Une autre étude viserait à étendre les résultats obtenus aux différents programmes de formation initiale notamment au domaine des langues et des sciences sociales tout en distinguant chaque profil de formation. Enfin, avec la rareté des écrits portant sur l'abandon et la persévérence en formation initiale des enseignants en contexte guinéen, mettre de l'avant le modèle traduit par la Figure 5.1, dans d'autres contextes, réservera des révélations intéressantes.

Finalement, la portée de cette recherche est essentielle à la Guinée puisqu'elle ouvre la porte à la réflexion en ce qui a trait aux orientations des étudiants dans les IES, à leurs parcours universitaires, aux apports positifs des formateurs de l'ISSEG par leur implication dans l'accompagnement des étudiants en enseignement secondaire qui sont beaucoup attendus, à ce niveau pour combler les besoins en enseignants.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aktouf, O. (1987). Une technique fondamentale: l'analyse de contenu. Dans O. Aktouf (Éd.), *Méthodologie des sciences sociales et approches qualitatives des organisations* (pp. 117-127). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Alava, S. (1999). Mediation(s) et metier d'étudiant. *Bulletin des Bibliothèques de France*, 44 (1), 8-15.
- Anadón, M. (2006). La recherche dite «qualitative»: de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26 (1), 5-31.
- Andréani, J. C. et Conchon, F. (2003). *Les méthodes d'évaluation de la validité des enquêtes qualitatives en marketing*. Communications présentées au Congrès des tendances du marketing, Novembre, Venezia.
- Apostolidis, T., Duveen, G. et Kalampalikis, N. (2002). Représentations et croyances. *Psychologie & Société* (5), 7-11.
- Arias Ortiz, E. et Dehon, C. (2012). Comment mesurer la valeur ajoutée du type d'enseignement fréquenté sur la réussite à l'université? Dans M. Romainville et C. Michaut (Éds.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (pp. 117-132). Bruxelles: De Boeck.
- ASHE-ERIC. (2004). Understanding and Reducing College Student Departure: Toward a Revision of Tinto's Theory for Residential Colleges and Universities. [Article] *ASHE-ERIC Higher Education Report*, 30 (3), 21-33.
- Astin, A. W. (1970a). The Methodology of Research on College Impact, Part One. *Sociology of Education*, 43 (3), 223-254.
- Astin, A. W. (1970b). The Methodology of Research on College Impact, Part Two. *Sociology of Education*, 43 (4), 437-450.
- Astin, A. W. (1977). *Four critical years : effects of college on beliefs, attitudes, and knowledge*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Astin, A. W. (1993). *What matters in college?: Four critical years revisited* (Vol. 1). San Francisco: Jossey-Bass.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological review*, 64 (6p1), 359.

- Audas, R. et Willms, J. D. (2001). *Engagement scolaire et décrochage: perspective de la trajectoire de vie*. Ottawa: Développement des ressources humaines Canada. Document consulté de <http://www.hrsdc.gc.ca/fr/sm/ps/rhdc/rpc/publications/recherche/2001-000175/SP-483-01-02F.pdf>.
- Auerbach, C. F. et Silverstein, L. B. (2003). *Qualitative data: An introduction to coding and analysis*. New York: New York University Press.
- Austin, A. E. et Sorcinelli, M. D. (2013). The future of faculty development: Where are we going? *New Directions for Teaching and Learning*, 2013 (133), 85-97.
- Baldé, D. (2011). Les réformes éducatives de la Guinée postcoloniale. *Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education*, 2011 (5), 20-31.
- Banister, S. (2007). Ethical issues and qualitative methods in the 21st century: how can digital technologies be embraced in the research community. *Journal of Ethnographic and Qualitative Research*, 1 (1), 1-10.
- Bardin, L. (1986). *L'analyse de contenu*, (4ième ed). Paris: Presses Universitaires de France.
- Baribeau, C. et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative: usages et modes de présentation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38 (1), 23-45.
- Barr-Telford, L., Cartwright, F., Prasil, S. et Shimmons, K. (2003). *Access, Persistence and Financing: First Results for the Postsecondary Education Participation Survey (PEPS)*. Ottawa: Statistics Canada Ottawa. Document consulté de <http://www.publications.gc.ca/Collection/Statcan/81-595-MIE/81-595-MIE2003007.pdf>.
- Bean, J. P. (1983). The Application of a Model of Turnover in Work Organizations to the Student Attrition Process. *Review of Higher Education*, 6 (2), 129-148.
- Bean, J. P. et Metzner, B. S. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of educational Research*, 55 (4), 485-540.
- Beckers, J. (2005). Attirer, former et retenir des enseignants de qualité en Communauté française de Belgique: Échos d'une enquête. *Puzzle*, 18, 3-7.
- Bégin, C., Bujold, J. et Bonin, S. (2012). La démarche PROSPERE et l'abandon à la maîtrise: une transposition de la recherche vers l'intervention. Dans M.

- Romainville et C. Michaut (Éds.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (pp. 201-219). Bruxelles: De Boeck.
- Bélair, L. M. et Lebel, C. (2007). La persévérance chez les enseignants franco-ontariens. *Canadian and International Education/Education canadienne et internationale*, 36 (2), 33-50.
- Ben-Yoseph, M., Ryan, P. et Benjamin, E. (1999). Retention of adult students in a competence-based individualized degree program: lessons learned. *The Journal of Continuing Higher Education*, 47 (1), 24-30.
- Berg, B. L. (2004). *Qualitative research methods for the social sciences* (Vol. 5). Boston: Pearson.
- Berger, J. B. (1997). Students' Sense of Community in Residence Halls, Social Integration, and First-Year Persistence. *Journal of College Student Development*, 38 (5), 441-452.
- Berger, J. B. et Braxton, J. M. (1998). Revising Tinto's interactionalist theory of student departure through theory elaboration: Examining the role of organizational attributes in the persistence process. *Research in Higher education*, 39 (2), 103-119.
- Bernard, P.-Y. (2011). *Le décrochage scolaire*. Paris: Presses universitaires de France.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie. Perspectives ethnosociologiques*. Paris: Nathan Université.
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Blumer, H. (1937). Social disorganization and individual disorganization. *American Journal of Sociology*, 42 (6), 871-877.
- Borman, G. D. et Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of educational research*, 78 (3), 367-409.
- Boudreault, P. et Pharand, J. (2008). L'accompagnement des enseignantes associées. Perceptions et besoins de stagiaires débutantes et finissantes. Dans M. Boulet et J. Pharand (Éds.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (pp. 5-30). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bourdages, L. (1996a). *La persistance au doctorat. Une histoire de sens*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Bourdages, L. (1996b). La persistance et la non-persistance aux études universitaires sur campus et en formation à distance. *Distances*, 1 (1), 51-68.
- Bourdages, L. (2001). *La persistance aux études supérieures: le cas du doctorat* (Vol. 12). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in education, society and culture* (Vol. Second Edition). London: Sage Publications.
- Bourque, J., Akkari, A., Broyon, M., Herr, S., Gremion, F. et Gremaud, J. (2007). L'insertion professionnelle des enseignants: recension d'écrits. *Research proceedings HEP-BEJUNE* (6), 11-33.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S. et Wyckoff, J. (2005). Explaining the short careers of high-achieving teachers in schools with low-performing students. *American economic review*, 95 (2), 166-171.
- Braxton, J. M. (1999). Theory elaboration and research and development: Toward a fuller understanding of college student retention. *Journal of college student retention*, 1 (2), 93-97.
- Braxton, J. M., Bray, N. J. et Berger, J. B. (2000a). Faculty teaching skills and their influence on the college student departure process. *Journal of college student development*, 41 (2), 215-227.
- Braxton, J. M., Milem, J. F. et Sullivan, A. S. (2000b). The influence of active learning on the college student departure process: Toward a revision of Tinto's theory. *The Journal of higher education*, 71 (5), 569-590.
- Braxton, J. M., Shaw Sullivan, A. V. et Johnson, R. M. (1997). Appraising Tinto's theory of college student departure. *Higher education-New-York-agaton press incorporated*, 12, 107-164.
- Bryant, J. L. (2006). Assessing expectations and perceptions of the campus experience: The Noel-Levitz Student Satisfaction Inventory. *New Directions for Community Colleges*, 2006 (134), 25-35.
- Cabrera, A. F. (1990). Exploring the Effects of Ability to Pay on Persistence in College. *Review of Higher Education*, 13 (3), 303-336.

- Cabrera, A. F., Nora, A. et Castaneda, M. B. (1992). The role of finances in the persistence process: A structural model. *Research in Higher Education*, 33 (5), 571-593.
- Calfee, R. C. et Schommer, M. (1990). Effects of Beliefs About the Nature of Knowledge on Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82 (3), 498-504.
- Cartwright, D. P. (1974). L'analyse du matériel qualitatif. Dans L. Festinger et D. Katz (Éds.), *Les méthodes de recherche dans les sciences sociales* (pp. 481-538). Paris: Dalloz.
- Charlier, E. et Biémar, S. (2012). Introduction. Dans E. Charlier et S. Biémar (Éds.), *Accompagner un agir professionnel* (pp. 11-15). Bruxelles: De Boeck.
- Chenard, P. (2005). L'accès au diplôme. Le point de vue américain. Dans P. Chenard et P. Doray (Éds.), *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur* (pp. 67-84). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Chenard, P. et Doray, P. (2005). Conclusion générale. Dans P. Chenard et P. Doray (Éds.), *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur* (pp. 265-271). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Christie, N. G. et Dinham, S. M. (1991). Institutional and external influences on social integration in the freshman year. *The Journal of Higher Education*, 62 (4), 412-436.
- Congdon, R. G. (1964). Personality factors and the capacity to meet curriculum demands. *The Personnel and Guidance Journal*, 42 (8), 767-775.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire*. Paris: Presses universitaires de France.
- Crête, J. (2003). L'éthique en recherche sociale. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale: De la problématique à la collecte des données* (pp. 243-265). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ). (2000). *Réussir un projet d'études universitaires: des conditions à réunir*. Québec: Gouvernement du Québec. Document consulté de <http://www.cse.gouv.qc.ca/FR/Article/index.html?id=2000-05-004&cat=2000-05>.

- DeJaeghere, J. G., Chapman, D. W. et Mulkeen, A. (2006). Increasing the supply of secondary teachers in sub-Saharan Africa: a stakeholder assessment of policy options in six countries. *Journal of Education Policy*, 21 (5), 515-533.
- Demba, J. J. (2010). *La face subjective de l'échec scolaire: récits d'élèves gabonais du secondaire*. Thèse de Doctorat inédite, Université Laval, Québec, Canada.
- DeRemer, M. A. (2002). *The Adult Student Attrition Process (ASADP) Model*. Thèse de Doctorat inédite, University of Texas at Austin, MA, Boston, États-Unis.
- Desmet, H. et Pourtois, J. P. (1993). *Prédire, comprendre la trajectoire scolaire*. Paris: Presses universitaires de France.
- Dethare, B. et Lemaire, S. (2008). L'accès à la licence des bacheliers 2002. *Note d'information-Direction de la programmation et du développement* (24), 1-6.
- Di Pietro, G. (2006). Regional labour market conditions and university dropout rates: Evidence from Italy. *Regional Studies*, 40 (6), 617-630.
- Diallo, A. T. (2005). La formation des enseignants de collège et de lycée à l'ISSEG. Dans T. Karsenti, R.-P. Garry, J. Bechoux et S. T. Ngamo (Éds.), *La formation des enseignants dans la Francophonie: diversités, défis et stratégies d'action* (pp. 52-60). Montréal: AUF-RIFEFF.
- Diallo, M. C. (1997). *Évaluation de l'efficacité d'un programme de formation professionnelle d'enseignants du secondaire guinéen*. Thèse de Doctorat inédite, Université de Montréal, Québec, Canada.
- Diallo, M. S. (2010). *Perceptions par les futurs enseignants du secondaire en formation initiale et leurs formateurs des obstacles liés à l'apprentissage à l'Institut Supérieur des Sciences de l'Éducation de Guinée (ISSEG) : Cas de la section Maths-Physique*. Mémoire de Maîtrise, inédit, Université de Rouen, Rouen, France.
- Diallo, M. S., Mara, N. N. et Diallo, A. H. (2010). *Évaluation des compétences professionnelles des enseignants du secondaire, diplômés de l'Institut Supérieur des Sciences de l'Education de Guinée (ISSEG)*. Bamako: Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education (ROCare).
- Diane, B., Diallo, T. I. et Diallo, A. M. (2008). *Appui institutionnel au développement professionnel des enseignants*. Communication présentée au Séminaire, Professionnaliser les enseignants sans formation initiale: des perspectives pour agir, du CIEP tenu du 2 au 6 juin 2008, Sèvres, France.

- Dion, C. (2006). *Evaluation du processus et de l'effet d'un programme d'aide à la réussite des études en enseignement supérieur universitaire*. Thèse de Doctorat inédite, Université de Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada.
- Dolton, P. et von der Klaauw, W. (1995). Leaving teaching in the UK: A duration analysis. *The Economic Journal*, 105 (429), 431-444.
- Doudin, P. A., Pons, F., Martin, D. et Lafortune, L. (2003). Croyances et connaissances. Analyse de deux types de rapports au savoir. Dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P. A. Doudin et A. Martin (Éds.), *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos* (pp. 7-26). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Drapeau, M. (2004). Les critères de scientifcité en recherche qualitative. *Pratiques Psychologiques*, 10 (1), 79-86.
- Dubar, C. (1998). Trajectoires sociales et formes identitaires. Clarifications conceptuelles et méthodologiques. *Sociétés contemporaines*, 29 (1), 73-85.
- Durkheim, E. (1897). *Le suicide: étude sociologique*. Paris: Félix Alcan.
- Durkheim, E. (1981). Les règles de la méthode scientifique. Paris: PUF.
- Duru, M. et Mingat, A. (1988). Les disparités de carrières individuelles à l'université: une dialectique de la sélection et de l'autosélection. *L'Année sociologique (1940/1948-)*, 309-340.
- Eccles, J. S. et Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53 (1), 109-132.
- Elffers, L. (2012). One foot out the school door? Interpreting the risk for dropout upon the transition to post-secondary vocational education. *British Journal of Sociology of Education*, 33 (1), 41-61.
- Fontaine, S. et Peters, M. (2012). L'abandon des étudiants à l'université: Etat de la question. Dans M. Romainville et C. Michaut (Éds.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (pp. 33-52). Bruxelles: De Boeck.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D. et Yergeau, É. (2004). La prediction du risque de décrochage scolaire au secondaire: facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 36 (3), 219.

- Frenette, M. (2007). *Pourquoi les jeunes provenant de familles à plus faible revenu sont-ils moins susceptibles de fréquenter l'université? Analyse fondée sur les aptitudes aux études, l'influence des parents et les contraintes financières.* Ottawa: Statistique Canada. Document consulté de <http://www.aecs.info/document/documentcampagne/1308246297.pdf>.
- Glaser, B. G. et Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research.* London: Wiedenfeld and Nicholson.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24 (1), 3-17.
- Grayson, J. P. et Grayson, K. (2003). *Les recherches sur le maintien et la diminution des effectifs étudiants.* Ottawa: Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire/Canada Millennium Scholarship Foundation.
- Guillemette, F. (2006). *L'engagement des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel.* Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada.
- Guillemette, F. (2009). Approches inductives II. *Recherches qualitatives*, 28 (2), 1-3.
- Guillemette, F. et LaPointe, J. R. (2012). Illustration d'un effort pour demeurer fidèle à la spécificité de la méthodologie de la théorisation enracinée (Grounded Theory). Dans J. Luckerhoff et F. Guillemette (Éds.), *Méthodologie de la théorisation enracinée: fondements, procédures et usages* (pp. 11-35). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Guillemette, F. et Luckerhoff, J. (2009). L'induction en méthodologie de la théorisation enracinée (MTE). *Recherches qualitatives*, 28 (2), 4-21.
- Gury, N. (2009). *Economie politique appliquée des poursuites d'études et abandon dans l'enseignement supérieur en France.* Thèse de Doctorat inédite, Université Rennes 1, Rennes, France.
- Gury, N. (2011). Dropping out of higher education in France: a micro-economic approach using survival analysis. *Education Economics*, 19 (1), 51-64.
- Hanson, G. R. et Taylor, R. G. (1970). Interaction of ability and personality: Another look at the drop-out problem in an institute of technology. *Journal of Counseling Psychology*, 17 (6p1), 540.
- Helgesen, Ø. (2008). Marketing for higher education: A relationship marketing approach. *Journal of Marketing for Higher Education*, 18 (1), 50-78.

- Hétu, J.-C., Lavoie, M. et Baillauquès, S. (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle: un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Houngbedji, K. (2007). *La politique de contractualisation des enseignants en Guinée.* Communication présentée au Séminaire international portant sur la professionnalisation des enseignants de l'éducation de base et les recrutements sans formation initiale. Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP) du 11 - 15 juin 2007, Sèvres, France.
- Huberman, M. et Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes.* Bruxelles: De Boeck Université.
- Huet, N. et Escribe, C. (2004). Croyances épistémiques, buts d'accomplissement de soi et engagement dans l'utilisation d'un média électronique chez des étudiants. *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (1), 177-196.
- Iffert, R. E. (1958). Retention and Withdrawal of College Students. *US Department of Health, Education and Welfare, Office of Education, Bulletin* (1).
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American educational research journal*, 38 (3), 499-534.
- Institut National de la Statistique (INS). (2013). *Statistique Sociale en Guinée.* Conakry: Institut national de la statistique, Ministère du plan. Document consulté de <http://www.stat-guinee.org/index.php/documents-publies/rapports-enquetes>.
- Institut Supérieur des Sciences de l'Education de Guinée (ISSEG). (2006). Annexe I. Programme de formation à l'enseignement secondaire : Licence en enseignement secondaire (L.E.S) & Certificat en enseignement secondaire (C.E.S). inédit. Institut Supérieur des Sciences de l'Éducation de Guinée, Conakry.
- Institut Supérieur des Sciences de l'Education de Guinée (ISSEG). (2012). Résultats des étudiants des Départements de formation des professeurs de collège et lycée sciences & sciences sociales pour l'année scolaire 2011-2012. inédit. Conseil de Perfectionnement, Institut Supérieur des Sciences de l'Éducation de Guinée, Conakry.
- Institut de statistique de l'UNESCO (ISU). (2013). *Un enseignant pour chaque enfant : Prévoir la demande mondiale d'enseignants pour la période 2015-2030.* Montréal: Institut de statistique de l'UNESCO

- Institut de statistique de l'UNESCO (ISU). (2015). *Ensemble des données: Éducation/Enseignants par niveau d'enseignement*. Montréal: Institut de Statistique de l'UNESCO.
- James, N. (2007). The use of email interviewing as a qualitative method of inquiry in educational research. *British Educational Research Journal*, 33 (6), 963-976.
- Karabel, J. (1972). Community colleges and social stratification. *Harvard Educational Review*, 42 (4), 521-562.
- Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant: état des connaissances. *International Review of Education*, 59 (5), 549-568.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation: Étapes et approches*. Sherbrooke, Québec: Éditions du CRP.
- Kiesler, C. A. (1971). *The psychology of commitment : experiments linking behavior to belief*. New York: Academic Press.
- Kiesler, C. A. et Sakumura, J. (1966). A test of a model for commitment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3 (3), 349-353.
- King, C. (2005). *Factors Related to the Persistence of First Year College Students at Four-Year Colleges and Universities: A Paradigm Shift*. West Virginia: Wheeling Jesuit University.
- Knoell, D. M. (1960). Institutional research on retention and withdrawal. Dans H. Spraque (Éd.), *Research on college students* (pp. 41-65). Boulder, Colorado: Western Interstate Commission for Higher Education.
- Koch, L. C. et Gitchel, D. (2011). Qualitative research designs. Dans P. D. Rumrill, B. G. Cook et A. L. Wiley (Éds.), *Research in Special Education : Designs, Methods, and Applications* (Vol. 2nd. ed, pp. 153-178). Illinois: Springfield.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall
- Kourouma, I., Camara, A. D., Camara, E. B., Diallo, B. T. et Diakité, D. (2013). *Rapport d'étude diagnostique sur la question enseignante en République de Guinée*. Guinée: Ministres en charge de l'éducation. Document consulté de <http://www.teachersforefa.unesco.org/v2/index.php/en/ressources/file/317-rapport-d-etude-diagnostique-sur-la-question-enseignante-en-republique-de-guinee>.

- Kuzel, A. (1992). Sampling in qualitative inquiry. Dans B. F. Crabtree et W. L. Miller (Éds.), *Doing qualitative research* (pp. 31-44). Thousand Oaks, Cal.: Sage Publications.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu: notion et étapes. Dans J. P. Deslauriers (Éd.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (pp. 49-65). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- L'Hostie, M., Robertson, A. et Sauvageau, J. (2004). L'accompagnement d'enseignants novices en enseignement au collégial. Dans M. L'Hostie et L. P. Boucher (Éds.), *L'Accompagnement en éducation: un soutien au renouvellement des pratiques* (pp. 127-151). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lacey, C. (1977). *The Socialization of Teachers*. London: Methuen.
- Lafortune, L. (2008). Fondements et concepts liés au modèle d'accompagnement. Dans L. Lafourture, C. Lepage, F. Persechino et K. Bélanger (Éds.), *Un Modèle d'accompagnement professionnel d'un changement: Pour un Leadership Novateur* (pp. 9-26). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lapointe, J. R. et Guillemette, F. (2012). Apport de la MTE dans l'étude des stratégies de communication non verbale: un parcours méthodologique ajusté. Dans J. Luckerhoff et F. Guillemette (Éds.), *Méthodologie de la théorisation enracinée: fondements, procédures et usages* (pp. 191-209). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Le Breton, D. (2004). *L'interactionnisme symbolique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Lebel, C., Bélair, L. M. et DesCôteaux, M. (2007). L'analyse de construits au service de la persévérence. *Education et francophonie*, 35 (2), 133-158.
- Lemaire, S. (2000). Les facteurs de réussite dans les deux premières années d'enseignement supérieur (DEUG, DUT, BTS). *Note d'information-Direction de la programmation et du développement* (25), 1-6.
- Leray, C. (2008). *L'Analyse de Contenu: De la Théorie à la Pratique, la Méthode Morin-Chartier*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lessard, C., Desjardins, P.-D., Schwimmer, M. et Anne, A. (2008). Les politiques et les pratiques en éducation: un couplage problématique. Une perspective anglo-américaine. *Carrefours de l'éducation* (1), 155-194.

- Lincoln, Y. S. et Guba, E. G. (1985). *Naturalist inquiry*. Beverly Hills, Cal.: Sage Publications.
- Lison, C. (2011). *Programmes innovants en formation des enseignants du secondaire : perceptions, conceptions et pratiques*. Thèse de doctorat, inédite, Université de Sherbrooke, Québec, Canada.
- Lison, C., Bédard, D., Boutin, N., Côté, D. J., Dalle, D. et Lefebvre, N. (2011). L'engagement et la persévérance des étudiants dans trois programmes innovants de premier cycle en génie et en médecine. *Revue des sciences de l'éducation*, 37 (1), 83-104.
- Macdonald, D. (1999). Teacher attrition: A review of literature. *Teaching and teacher education*, 15 (8), 835-848.
- Marcia, J. E. (1993). The ego identity status approach to ego identity. Dans J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer et J. L. Orlofsky (Éds.), *Ego identity* (pp. 3-21). New York: Springer.
- Mayer, R. et Ouellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Québec: Gaëtan Morin.
- McNeely, J. H. (1937). College student mortality. *U.S. Office of Education, Bulletin*, 1937 (11).
- Ministère de l'Education Nationale et Recherche Scientifique (MEN-RS). (2006). *Politique nationale de formation initiale et continue des enseignants de l'élémentaire et du secondaire (PNFICEES)*. Guinée: Ministères en charge de l'éducation.
- Ministère de l'Education Nationale et Recherche Scientifique (MEN-RS). (2007). *Description du programme sectoriel de l'éducation (PSE) 2008 - 2015*. Guinée: Ministère de l'éducation nationale.
- Ménard, L. (2012). Apprentissage en classe et persévérance au premier cycle universitaire. Dans M. Romainville et C. Michaut (Éds.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (pp. 177-198). Bruxelles: De Boeck.
- Ministère de l'Enseignement Pé-Universitaire et de l'Education Civique (MEPU-EC). (2010). *Évolution des taux bruts de scolarisation (TBS) au primaire par sexe (%)*. Conakry: MEPU-EC/Service Statistique et Planification/ Annuaire statistique 2009-2010. Document consulté le 25 novembre 2012 de <http://www.stat-guinee.org/Donnees/structurelle/enseignement.htm>.

- Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ). (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec: Ministère de l'éducation. Document consulté de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf.
- Meyer, J., Parsons, P. et Dunne, T. (1990). Individual study orchestrations and their association with learning outcome. *Higher Education*, 20 (1), 67-89.
- Michaut, C. (2000). *L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants*. Thèse de doctorat inédite, Université de Bourgogne, France.
- Michaut, C. (2012). Réussite, échec et abandon des études dans l'enseignement supérieur français: quarante ans de recherche. Dans M. Romainville et C. Michaut (Éds.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (pp. 53-68). Bruxelles: De Boeck.
- Miles, M. B. et Huberman, A.-M. (1991). *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Miller, G. D. (1994). *Predicting freshmen persistence and voluntary withdrawal from Heath's model of maturing*. Thèse de doctorat inédite, Syracuse University, USA.
- Millet, M. (2012). L'“échec” des étudiants de premiers cycles dans l'enseignement supérieur en France. Retours sur une notion ambiguë et descriptions empiriques. Dans M. Romainville et C. Michaut (Éds.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (pp. 69-88). Bruxelles: De Boeck.
- Murdoch, J., Doray, P., Comoé, E., Groleau, A. et Kamazi, P. C. (2012). Les inégalités sociales et scolaires d'accès à l'enseignement supérieur canadien. Dans M. Romainville et C. Michaut (Éds.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (pp. 91-116). Bruxelles: De Boeck.
- Nault, G. (2003). L'insertion professionnelle: quelques exemples d'ailleurs. *Vie pédagogique*, 128, 23-25.
- Neuville, S. et Frenay, M. (2012). La persévérence des étudiants de 1er baccalauréat à la lumière du modèle expectancy-value. Dans M. Romainville et C. Michaut (Éds.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (pp. 157-198). Bruxelles: De Boeck.

- Noel, L., Levitz, R. et Saluri, D. (Éds.). (1985). *Increasing student retention: Effective programs and practices for reducing the dropout rate*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Oswald, D. L. et Clark, E. M. (2003). Best friends forever?: High school best friendships and the transition to college. *Personal Relationships*, 10 (2), 187-196.
- Ouellet, F. et Mayer, R. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Boucherville, Québec: Gaëtan Morin.
- Pageau, D. et Bujold, J. (2000). *Dis-moi ce que tu veux et je te dirai jusqu'où tu iras: les caractéristiques des étudiantes et des étudiants à la rescoufle de la compréhension de la persévérance aux études*. Québec: Université du Québec.
- Pageau, D. et Médaille, C. (2005). La recherche institutionnelle au Québec. Dans P. Chenard et P. Doray (Éds.), *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur* (pp. 111-126). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Pascarella, E. T. (1980). Student-faculty informal contact and college outcomes. *Review of educational research*, 50 (4), 545-595.
- Pascarella, E. T. et Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A Third Decade of Research* (Vol. 2). San Francisco, Cal.: Jossey-Bass.
- Perrault, B. (2004). *L'accompagnement dans la formation des enseignants à l'IUFM Nord-Pas de Calais*. Communication présentée au 7e Biennale de l'Éducation et de la Formation, Lyon, France.
- Phillion, R., Bourassa, M., Leblanc, R., Plouffe, D. et Arcand, I. (2010). Persistance et réussite aux études postsecondaires: étude d'un accompagnement personnalisé pour étudiants en situation d'échec. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3 (6), 1-27.
- Pincus, F. L. (1980). The false promises of community colleges: Class conflict and vocational education. *Harvard Educational Review*, 50 (3), 332-361.
- Poellhuber, B., Chomienne, M. et Karsenti, T. (2008). Quels sont les parcours menant à l'abandon en formation à distance au collégial. *DistanceS*, 10 (3), 1-33.
- Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Pompper, D. (2006). Toward a'relationship-centered'approach to student retention in higher education. *Public Relations Quarterly*, 51 (2), 29.
- Ratislavová, K. et Ratislav, J. (2014). Asynchronous email interview as a qualitative research method in the humanities. *Human Affairs*, 24 (4), 452-460.
- Ratovondrahona, P. et Normandeau, S. (2013). *Attrition et besoin en enseignants au primaire en Afrique subsaharienne*. Québec: Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone/Université Laval.
- Rinke, C. R. (2008). Understanding teachers' careers: Linking professional life to professional path. *Educational Research Review*, 3 (1), 1-13.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R. et Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 130 (2), 261.
- Robotham, D. et Julian, C. (2006). Stress and the higher education student: a critical review of the literature. *Journal of Further and Higher Education*, 30 (02), 107-117.
- Romainville, M. et Michaut, C. (2012). Conclusion. Dans M. Romainville et C. Michaut (Éds.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (pp. 251-262). Bruxelles: De Boeck.
- Rootman, I. (1972). Voluntary withdrawal from a total adult socializing organization: A model. *Sociology of Education*, 258-270.
- Rose, H. A. (1965). Prediction and prevention of freshman attrition. *Journal of Counseling Psychology*, 12 (4), 399.
- Rose, H. A. et Elton, C. F. (1966). Another look at the college dropout. *Journal of Counseling Psychology*, 13 (2), 242.
- Rose, M. C. (1998). Factors GED Students Attribute to Persistence in Postsecondary Institutions. *Learning Assistance Review*, 3 (1), 40-52.
- Royer, C. (2007). Peut-on fixer une typologie des méthodes qualitatives? *Recherche qualitative : les questions de l'heure*, 5(Actes du colloque), 82-98. Québec: Association pour la recherche qualitative.
- Rumberger, R. W. (1983). Dropping out of high school: The influence of race, sex, and family background. *American Educational Research Journal*, 20 (2), 199-220.

- Sabourin, P. (2003). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (pp. 357-385). Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Sandler, M. E. (2000a). Career Decision-Making Self-Efficacy, Perceived Stress, and an Integrated Model of Student Persistence: A Structural Model of Finances, Attitudes, Behavior, and Career Development. [journal article] *Research in Higher Education*, 41 (5), 537-580.
- Sandler, M. E. (2000b). *A Focal Examination of Integration, Commitment, and Academic Performance: Three Subsystems from the Integrated Model of Student Persistence with Sociostructural Background Variable Effects*. Communication présentée au Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, April 24-28 2000, New Orleans.
- Sauer, P. L. et O'Donnell, J. B. (2006). The impact of new major offerings on student retention. *Journal of Marketing for Higher Education*, 16 (2), 135-155.
- Sauvé, L., Debeurme, G., Fournier, J., Fontaine, É. et Wright, A. (2006a). Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérence pour mieux intervenir. *Revue des sciences de l'éducation*, 32 (3), 783-805.
- Sauvé, L., Debeurme, G., Martel, V., Wright, A., Hanca, G. et Castonguay, M. (2007). *S@ MI-Persévérence. L'abandon et la persévérence aux études postsecondaires. Rapport final*. Québec: Télé-Université.
- Sauvé, L., Debeurme, G., Wright, A., Fournier, J. et Fontaine, É. (2006b). *L'abandon et la persévérence aux études postsecondaires: les données récentes de la recherche. Rapport de recension*. Québec: Télé-Université.
- Sauvé, L. et Viau, R. (2003). *L'abandon et la persévérence à l'université: l'importance de la relation enseignement-apprentissage*. Québec: Télé-Université.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Éds.), *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 171-198). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (pp. 293-316). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Schertzer, C. B. et Schertzer, S. M. (2004). Student satisfaction and retention: A conceptual model. *Journal of Marketing for Higher Education*, 14 (1), 79-91.

- Schmitz, J. (2009). *La persévérance en première année à l'université: Sources et effets de l'intégration sociale*. Thèse de doctorat inédite, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *neue praxis*, 13 (3), 283-293.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing As Qualitative Research: A Guide For Researchers In Education And The Social Sciences*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Spady, W. G. (1967). Educational Mobility and Access: Growth and Paradoxes. *American Journal of Sociology*, 73 (3), 273-286.
- Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1 (1), 64-85.
- Spady, W. G. (1971). Dropouts from higher education: Toward an empirical model. *Interchange*, 2 (3), 38-62.
- St John, E. P., Cabrera, A., Nora, A. et Asker, E. H. (2000). Economic influences on persistence reconsidered: How can finance research inform the reconceptualization of persistence models. *Reworking the student departure puzzle*, 1, 29-47.
- Staiculescu, R. (2011). *La persévérance scolaire des adultes (immigrants récents et non immigrants) dans un contexte d'éducation des adultes et de formation continue*. Thèse de Doctorat inédite, Université de Québec à Montréal, Montréal, Canada.
- Stampen, J. O. et Cabrera, A. F. (1988). The targeting and packaging of student aid and its effect on attrition. *Economics of Education Review*, 7 (1), 29-46.
- Stassen, J. F. (2012). La persévérance des étudiants de 1^{er} baccalauréat à la lumière du modèle expectancy-value. Dans M. Romainville et C. Michaut (Éds.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (pp. 157-176). Bruxelles: De Boeck.
- Stinebrickner, T. R. (1998). An empirical investigation of teacher attrition. *Economics of education review*, 17 (2), 127-136.
- Tardif, M. et Deschenaux, F. (2014). L'abandon des études universitaires en formation à l'enseignement professionnel: un phénomène difficile à cerner. *Phronesis*, 3 (3), 78-89.

- Taylor, J. A. et Bedford, T. (2004). Staff perceptions of factors related to non-completion in higher education. *Studies in Higher education*, 29 (3), 375-394.
- Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: the role of institutional habitus. *Journal of Education Policy*, 17 (4), 423-442.
- Thomas, L., Cooper, M. et Quinn, J. (2003). *Improving completion rates among disadvantaged students*. London: Trentham Books.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 45 (1), 89-125.
- Tinto, V. (1982). Limits of theory and practice in student attrition. *The journal of higher education*, 58 (6), 687-700.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago, IL.: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1988). Stages of student departure: Reflections on the longitudinal character of student leaving. *The Journal of Higher Education*, 59 (4), 438-455.
- Tinto, V. (1992). Student attrition and retention. Dans C. R. Burton et G. Neave (Éds.), *The encyclopedia of higher education* (Vol. 3, pp. 1697-1709). New York: Pergamon Press.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago, IL.: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *Journal of higher education*, 68 (6), 599-623.
- Tinto, V. (2001). *Rethinking the first year of college*. New York: Syracuse University.
- Tinto, V. (2005). *Taking student success seriously: Rethinking the first year of college*. Communication présentée au Ninth Annual Intersession Academic Affairs Forum, California State University, Fullerton.
- Tinto, V. (2007). *Taking student retention seriously*. New-York: Syracuse University.
- Tinto, V. (2015, avril). *Student success does not arise by chance*. Communication présentée au Colloque, soutien à la réussite étudiante, Université de Montréal, Montréal. de <http://www.colloquereussite.ca/#!documentation/cee5>

- Tremblay, L. (2005). La réussite à l'université et l'accès au diplôme. État des connaissances de la recherche institutionnelle hors-Québec. Dans P. Chenard et P. Doray (Éds.), *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur* (pp. 87-96). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Trudel, L., Simard, C. et Vonarx, N. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire?, *Actes du colloque RECHERCHE QUALITATIVE : LES QUESTIONS DE L'HEURE* (pp. 38-45). Québec: Association pour la recherche qualitative.
- Upcraft, M. L., Gardner, J. N. et Barefoot, B. O. (2005). *Challenging and supporting the first-year student. A handbook for improving the first year of college*. San Francisco, Cal.: Jossey-Bass.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e édition). Bruxelles: De Boeck Université.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Van Gennep, A. (1960). *The rites of passage* (2 ed.). Chicago: The University of Chicago Press.
- Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. Dans C. Dionne et N. Rousseau (Éds.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (pp. 7-32). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Weber, M. (1965). *Essai sur la théorie de la science, traduction et introduction de Julien Freund*. Paris: Plon.
- Wilcox, P., Winn, S. et Fyvie-Gauld, M. (2005). 'It was nothing to do with the university, it was just the people': the role of social support in the first-year experience of higher education. *Studies in higher education*, 30 (6), 707-722.
- Yorke, M. (1998). Non-completion of Undergraduate Study: some implications for policy in higher education 1. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 20 (2), 189-201.
- Yorke, M. et Thomas, L. (2003). Improving the retention of students from lower socio-economic groups. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 25 (1), 63-74.

**ANNEXE A : CARACTÉRISTIQUES DU PROGRAMME DE LICENCE EN
ENSEIGNEMENT SECONDAIRE À L'ISSEG**

Tableau A-1. Formation disciplinaire par profil

Département	Profil	Crédits	Statut
PCL/ Sciences sociales	Langue française	123	Obligatoire
	Histoire-Géographie-EC	123	Obligatoire
PCL/Sciences	Mathématiques	123	Obligatoire
	Physique-Chimie-Technologie	123	Obligatoire
	Biologie-Géologie-Chimie	123	Obligatoire

Tableau A-2. Répartition des crédits alloués à la formation disciplinaire en Langue française

Profil 1 : Langue française	Nombre de crédits
Langue	21
TEC (Techniques d'écriture et de communication)	24
Littérature	51
Histoire et philosophie des sciences	3
Renforcement disciplinaire	3
Linguistique et pragmatique	21
Total	123

Tableau A-3. Répartition des crédits alloués à la formation disciplinaire en Histoire-Géographique-Éducation Civique

Profil 2 : Histoire-Géographique-Éducation Civique	Nombre de crédits
Histoire	54
Géographie	54
Éducation Civique	9
Histoire et philosophie des sciences	3
Renforcement disciplinaire	3
Total	123

Tableau A-4. Répartition des crédits alloués à la formation disciplinaire en mathématiques

Profil 3 : Mathématiques	Nombre de crédits
Algèbre	18
Analyse	30
Géométrie	24
Statistiques	9
Physique	24
Recherche opérationnelle	15
Histoire et philosophie des sciences	3
Renforcement disciplinaire	Intégrer à la didactique
Total	123

Tableau A-5. Répartition des crédits alloués à la formation disciplinaire en Physique-Chimie-Technologie

Profil 4 : Physique-Chimie-Technologie	Nombre de crédits
Physique et technologie	63
Chimie et technologie	51
Mathématiques	6
Histoire et philosophie des sciences	3
Renforcement disciplinaire	Intégrer à la didactique
Total	123

Tableau A-6. Répartition des crédits alloués à la formation disciplinaire en Biologie-Géologie-Chimie

Profil 5 : Biologie-Géologie-Chimie	Nombre de crédits
Biologie	72
Géologie	21
Chimie	6
Histoire et philosophie des sciences	3
Renforcement disciplinaire	3
Total	123

Tableau A-7. Répartition des crédits obligatoires alloués à la formation en tronc commun pour l'ensemble des profils

Formation à l'enseignement pour l'ensemble des profils (tronc commun)	Nombre de crédits
Didactique de chaque profil	12
Stages	35
Intervention éducative	30
Formation fondamentale en éducation	14
Activités d'intégration	26
Total	117

ANNEXE B : DEMANDE D'AUTORISATION DE RÉALISER LA COLLECTE

Mamadou Siradjo Diallo
 9130, Lajeunesse #1, Montréal
 (Québec), H2M 1S2 - CANADA

Montréal le 17 aout 2014

À

**Monsieur le Directeur Général de
 l'Institut Supérieur des Sciences de
 l'Éducation de Guinée (ISSEG-Conakry)**

Objet : Demande d'autorisation de réaliser une recherche auprès des étudiants admis à l'ISSLG pour une formation initiale en enseignement secondaire à partir de l'an 2000

Monsieur le Directeur Général,

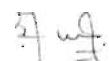
Dans le cadre des études que j'effectue au programme du doctorat réseau en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), je m'intéresse à réaliser une **étude exploratoire du phénomène d'abandon et de persévérance chez les futurs enseignants du secondaire en formation initiale à l'Institut Supérieur des Sciences de l'Éducation de Guinée.**

Ainsi, cet état de fait nécessite de recueillir des données auprès des étudiants admis à l'ISSEG depuis l'an 2000 pour une formation initiale en enseignement secondaire. Vous pouvez noter d'avance que l'éventuelle collecte des données sera réalisée auprès de certains admis à l'institution parmi les volontaires qui se manifesteront pour participer à la recherche. En outre, le respect des normes éthiques et déontologiques sera de mise de la sélection des participants à la publication des résultats qui seront issus des données collectées.

Je tiens aussi à vous signifier que cette présente recherche n'affectera en rien de façon négative votre institution ou les personnes auprès desquelles les données seront collectées. Vous pouvez noter également que la suite à cette présente demande est un facteur déterminant pour la poursuite de mes activités de recherche.

En comptant sur votre diligence habituelle, je vous prie d'agrérer, Monsieur le Directeur Général, l'expression de mes sentiments dévoués.

L'intéressé



ANNEXE C : AUTORISATION DE RÉALISER LA COLLECTE



Le Directeur Général

À

Mamadou Siradio Diallo,
9130, Lajeunesse #1, Montréal (Québec),
H2M 1S2 - Canada

Monsieur Diallo,

J'accuse réception de votre courrier en date du 17 aout 2014 relatif à votre demande de réaliser une étude exploratoire sur le phénomène d'abandon et de persévérandce chez les futurs enseignants du secondaire en formation initiale à l'Institut Supérieur des Sciences de l'Éducation de Guinée depuis l'an 2000.

Par la présente, je vous accorde mon autorisation pour vous permettre de réaliser ladite recherche sous réserve qu'elle ne devra pas constituer une entrave à la mise en œuvre de nos missions habituelles. Par ailleurs, j'ai espoir qu'à l'issu de ce travail, la Guinée pourra répondre en partie par le biais de l'ISSEG à une interrogation essentielle qu'est ce le phénomène d'abandon. Mieux, cette recherche permettra à l'ISSEG de contribuer à la qualification de certains de ses formateurs.

Pour toutes ces raisons, l'ISSEG à travers ses différentes structures ne ménagera aucun effort pour la réussite de votre collecte de données.

Dans l'espoir que cette recherche profitera à toute la Nation Guinéenne, veuillez recevoir Monsieur Diallo, l'expression de ma franche collaboration.

Conakry, le 26 aout 2014

Dr Mohamed Lamine BAYO

ANNEXE D : LETTRE DE RECRUTEMENT DES PARTICIPANTS

Bonjour,

En tant qu'ancien (ne) étudiant(e) admis(e) en formation initiale à l'enseignement secondaire à l'ISSEG comme bachelier, votre généreuse participation est sollicitée dans le projet de recherche intitulé : *Abandon et persévérence dans les études chez les futurs enseignants du secondaire en formation initiale à l'Institut Supérieur des Sciences de l'Éducation de Guinée*. Le but principal de ce projet qui s'inscrit dans le cadre de mes études que je réalise au programme de doctorant en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) est de comprendre le vécu des étudiants ayant abandonné ou persévéré dans le cadre de la formation initiale en enseignement secondaire à l'ISSEG tels qu'ils le relatent. Dans cette optique, il est principalement question de réaliser des entrevues électroniques individuelles avec dix volontaires répartis entre les sections Mathématiques, Physique-Chimie-Technologie, Biologie-Chimie-Géologie, Langue française et Histoire-Géographie-Éducation Civique, soit un ayant abandonné et un ayant persévéré pour chaque section.

Ainsi, en raison du nombre restreint de participants, les premiers volontaires pour chaque section seront privilégiés. Toutefois, compte tenu des possibilités de se retirer à tout moment de la recherche offertes aux participants, en cas de désistements les autres volontaires seront directement contactés dans le respect de l'ordre de la manifestation de leur désir de participer à cette recherche.

Je vous garantis d'avance que votre participation à cette recherche n'aura aucun impact négatif sur vous ou votre pratique professionnelle. En ce sens, dans le cas de votre éventuelle participation à cette recherche, vous aurez à signer le protocole de consentement qui balise tous vos droits qui se rapportent à votre participation.

Merci d'avance pour l'intérêt accordé à cette sollicitation.

☛ Pour vos manifestations d'intérêt à cette sollicitation, veuillez communiquer à Mamadou Siradjo Diallo via Mamadou.Siradjo.Diallo@uqtr.ca ou disradjo79@yahoo.fr ou 1-819-701-1287 ou tout simplement répondre à ce courriel.

ANNEXE E : UN EXTRAIT DU PROCESSUS SÉQUENTIEL DE COLLECTE ET
DE TRAITEMENT DES DONNÉES AVEC L'UN DES PARTICIPANTS⁷

DM : Diallo, Mamadou Siradio

À : xxx@xx.xa

Bonjour XXXX,

Comme convenu, voici les documents ayant trait à ma collecte de données. Tu as la possibilité de réagir directement sur le guide d'entrevue ci-joint.

Merci d'avance pour l'intérêt accordé à cette recherche.

À ta disposition pour toute autre précision

Cordialement

Mamadou Siradio Diallo



Répondre à tous | ▾

sam. 07/03/2015 21:56

⁷ Ce processus était mené parallèlement avec l'intégration des données dans Nvivo

GUIDE D'ENTREVUE

Recherche portant sur le vécu d'anciens étudiants admis à l'ISSEG pour la formation initiale en enseignement secondaire qui ont abandon ou persévéérer dans les études jusqu'à l'obtention de leur diplôme.

INSTRUCTIONS : Pour garder le fil de discussion durant toute la durée de notre entrevue, pour répondre aux différentes questions qui vous seront posées, merci d'utiliser la fonction réponse de votre boîte de réception au fur et à mesure de l'évolution de la recherche.

Volet 1 : Caractéristiques personnelles

- 1.1 Dans quel état avez-vous été admis à l'ISSEG pour la formation initiale en enseignement secondaire ?** Votre image de soi, vos aspirations, vos dispositions, vos attitudes et vos motivations peuvent vous servir de cadre dans cette réflexion.
- 1.2 Quelles sont les caractéristiques principales de votre trajectoire scolaire et universitaire ?** Vos acquis suivant les différents cycles, vos forces, vos réussites, vos échecs en un mot, les faits qui ont marqué votre vécu d'élèves et/ou d'étudiant peuvent vous servir de cadre dans cette réflexion.

Volet 2 : Vécu social et académique à l'ISSEG

- 2.1 Quels sont vos vécu, social et académique à l'ISSEG en tant qu'étudiant peu importe que vous ayez cheminé jusqu'à la fin de votre programme ou non ?** Dans cette réflexion, les expériences pédagogiques et sociales qui vous ont marqué, votre intégration sociale et académique, le suivi et l'accompagnement dont vous avez bénéficiés, l'atmosphère familiale et institutionnelle, vos conditions de vie, les aides et appuis dont vous avez bénéficiés ou les choix ayant trait à la poursuite ou non de vos études à l'ISSEG peuvent vous servir de cadre.
- 2.2 Durant votre parcours d'étudiant, quelles étaient vos conceptions et représentations qui ont trait à vos croyances épistémiques et motivationnelles ?** Dans cette réflexion, votre degré d'engagement et de motivation, vos stratégies d'apprentissage ainsi que les stratégies d'enseignement à l'ISSEG peuvent vous servir de cadre.

Volet 3 : Regards actuels sur votre choix de poursuivre ou non vos études à l'ISSEG

- 3.1 Quels regards portez-vous sur votre choix de poursuivre ou non vos études à l'ISSEG ?** En un mot si c'était à refaire qu'allez-vous faire ?
- 3.2 Au regard des objectifs de cette recherche, quels autres aspects non abordés jugez-vous pertinents ?** Autres éléments pertinents selon vous !

Merci pour votre précieuse contribution à cette recherche !

- xxx@xx.xa
 - mar 23 à 7h08 PM
- À
- dsiradio79@yahoo.fr

Bonsoir,

En pièce jointe mes premières réponses. Si tu as besoin des précisions supplémentaires fais-moi un commentaire pour que je puisse réagir

Merci d'avance

XXXXxxxxxxxxx

Re: réponse aux questions d'entrevue

Personnes

DIALLO Mamadou Siradio <dsiradio79@yahoo.fr>

03/23/15 à 7:33 PM

À

xxxx@xx.xa

Corps du message

Bonjour xxxx,

Je viens de prendre connaissance de ton texte et merci à la fois pour ta collaboration et ta précieuse contribution à ma recherche.

Je te reviens sous peu sur les éléments que je semble moins comprendre.

Merci d'avance

Cordialement

Mamadou Siradio Diallo

Re: réponse aux questions d'entrevue

Personnes

DIALLO Mamadou Siradio <dsiradio79@yahoo.fr>

03/23/15 à 7:33 PM

À

xxxx@xx.xa

Corps du message

Bonjour xxxx,

Je viens de prendre connaissance de ton texte et merci à la fois pour ta collaboration et ta précieuse contribution à ma recherche.

Je te reviens sous peu sur les éléments que je semble moins comprendre.

Merci d'avance

Cordialement

Mamadou Siradio Diallo

PREMIÈRE RÉACTION DE XXXX

Je suis XXXX professeur de maths. De 2001 à 2005, j'ai suivi ma formation initiale en enseignement secondaire à l'ISSEG, option Mathématiques et sortie avec la mention Bien.

Ma citation préférée : Votre réussite dépend de votre organisation (Shaker)

Description de mes caractéristiques d'admission à l'ISSEG pour la formation initiale en enseignement secondaire ?

L'ISSEG a été mon 3^e choix sur les fiches d'orientation des institutions d'enseignement supérieur en 2000. Mon objectif primaire avant d'affronter les bacs 1 et 2 était de devenir lauréat et décrocher une bourse d'étude pour le Maroc. Cependant, trotté par le désir de partage des connaissances pour la jeune génération, ayant bénéficié d'un enseignement d'éminents professeurs diplômés de l'Ancienne École Normale Supérieur de Manéah (ENS) actuel ISSEG, nous a motivé à aimer davantage le métier d'enseignant. Pour concrétiser ce désir, nous avons demandé à l'un des formateurs de Physique de Terminale Sciences Mathématiques, je cite : « Monsieur, comment faire pour être à l'ISSEG ? » En réponse, il dit « L'ENS n'est pas comme les autres universités. L'ENS forme les meilleurs des Universités. Maintenant qu'elle fait partir des fiches d'orientation, je vous suggère de le choisir en 3^{ème} position ». Trois des élèves qui avaient respecté cette consigne se sont vu orientés à l'ISSEG dont moi.

Votre image de soi : Pour moi, contribuer à l'évolution de la nation passe nécessairement par le métier d'enseignant. Mais ce métier doit être valorisé non seulement par l'enseignant mais aussi par l'intérêt qu'il porte à ce métier comme c'est le cas d'un financier, d'un comptable ainsi que d'un menuisier.

Comme aspirations, j'ai toujours souhaité partagé mon savoir avec autrui et me montré disponible pour ceux qui ont besoin de mes prestations. Étant un enfant d'un enseignant de la hiérarchie B, j'avais l'espérance de mieux faire et d'aller plus loin que mon père. Cependant, cet **espérance** s'est manifesté après un rêve brisé à savoir : devenir un grand footballeur professionnel.

Pour attendre l'objectif de devenir un cadre supérieur, plusieurs *dispositions* ont été prises à mon niveau pendant mon parcours scolaire :

- minimiser mes sorties de loisir
- supprimer mon programme sportif sur le foot bal ;
- collaborer avec les meilleurs élèves de ma classe pour des cours de révision ;
- me fixer un défi personnel à relever tel que : définir mon seuil de réussite scolaire en étant parmi les 10 premiers de la classe ;
- développer en moi une force en fonction des stratégies d'enseignement de chaque formateur suivant les courants psychologiques de l'apprentissage. Car il y'avait des professeurs qui aimait la reproduction des connaissances telles que acquises en classe sans modification. Cette attitude m'a permis de développer en moi une capacité de retenir par cœur les leçons dès la 9^e année en 1995 ainsi que plusieurs formules mathématiques, physiques, chimie. Mes points faibles au collège étaient les notions de Biologie, retenir les dates en histoire. Pour corriger ses faiblesses, j'essayais, après chaque leçon révisée, me construire une carte conceptuelle de la leçon inspirée de l'approche cognitive d'apprentissage afin de tirer l'essence même de la leçon.

J'ai eu dans mon parcours, d'attitudes plus positives que négative près une prise de consciences en 1993. Avant cette date, mon groupe d'amis se préoccupaient plus des sorties sportives, cinématographiques, de danses. J'ai été un élève calme, timide, respectueux. Mais je n'ai jamais été responsable de classe pendant mon parcours scolaire et universitaire. La recherche de la responsabilité n'a jamais été mon souci constant mais plutôt comment me perfectionner par rapport à mes connaissances académiques et professionnelles.

.....
.....
.....
.....

Description de mon vécu social et académique à l'ISSEG en tant qu'étudiant

L'internat durant les 3 années passées loin de mes parents biologique a été la 1^{ère} chose qui m'a plus marqué. Les conditions d'études étaient améliorées (eau et

électricité assurées ainsi que l'accalmie). J'ai appris avec les tiens, la responsabilité en période de crise. Le fait de nous dire que notre formation est de 3 ans avec un diplôme de cadre moins a été le premier défi relevé. La résolution plus ou moins pacifique de ce problème a été la 2^e chose la plus déterminante dans mon vécu. Pour ainsi marquer cette situation, j'ai rédigé à l'époque un mémorandum pour la circonstance. L'intégration sociale a été moins contraignantes dans la mesure où chaque weekend je me rendais à Conakry situé à 43 Km de Manéah. Au campus universitaire, au dortoir 2 octobre avec environ 100 places sur des lits superposés, j'ai tissé une relation familiale avec un étudiant du nom de XXXX que je ne connaissais même pas au paravent. Une communauté s'est créée dans notre dortoir qui faisait que nous ne ressentions pas des difficultés. L'ambiance y était, toutes les catégories de personnes se sont retrouvées en famille. Dans cette atmosphère, j'ai appris l'organisation, l'esprit de partage, la concurrence loyale, la prière quotidienne à l'heure indiquée, la liberté d'expression, le sport (foot bal, karaté) Sur le plan académique, je me suis suffisamment documenté puisque je bénéficiais chaque mois d'un montant de 60.000 GNF comme bourse d'entretien. Après les cours à 14h30 et le déjeuner, une pause jusqu'à 17h, heure de prière suivi d'une séance d'entraînement en foot bal ou Karaté étaient planifié. À 19h nous nous rencontrions en salle de classe pour des révisions en groupe. Ces révisions étaient axées le plus souvent sur des matières académiques telles que l'Algèbre. Il faut dire que l'encadrement pédagogique a beaucoup manqué sur les pratiques de laboratoire en TP, TD. La bibliothèque n'était pas très bien équipée en documents nouveaux. Le cours de technique de l'expression et de la communication, le cours de gestion de classe, le cours d'évaluation des apprentissages n'ont pas fait l'objet de renforcement professionnel.

Les révisions individuelles se faisaient soit pendant les weekends, ou à des moments idéals de la journée. Cependant, le programme universitaire n'était pas suffisamment appuyé par des modules de sciences de l'éducation permettant la

professionnalisation des sortants tels que nous le voyons actuellement avec celui rénové en 2006.

Après plusieurs tentatives de me faire changer d'avis, mon père a finalement accepté mon choix de carrière professionnelle en enseignement.

.....

.....

.....

.....

Merci pour votre précieuse contribution à cette recherche !

Ok mon ami bien. S'il y a des réponses qui ne sont pas satisfaisantes fais-moi un commentaire là-dessus je vais y revenir.

LECTURE1 DE LA PREMIÈRE RÉACTION DE XXXX

Je suis XXXX professeur de maths. De 2001 à 2005, j'ai suivi une formation à la fois académique et professionnelle à l'ISSEG, option Mathématiques et sortie avec la mention Bien.

Ma citation préférée : Votre réussite dépend de votre organisation (Shaker)

Description de mes caractéristiques d'admission à l'ISSEG pour la formation initiale en enseignement secondaire?

L'ISSEG a été mon 3^e choix sur les fiches d'orientation des institutions d'enseignement supérieur en 2000. Mon objectif primaire avant d'affronter les bacs 1 et 2 était de devenir lauréat et décrocher une bourse d'étude pour le Maroc. Cependant, trotté par le désir de partage des connaissances pour la jeune génération, ayant bénéficié d'un enseignement d'éminents professeurs diplômés de l'Ancienne École Normale Supérieur de Manéah (ENS) actuel ISSEG, nous a motivé à aimer davantage le métier d'enseignant. Pour concrétiser ce désir, nous avons demandé à l'un des formateurs de Physique de Terminale Sciences Mathématiques, je cite : « Monsieur, comment faire pour être à l'ISSEG? » En réponse, il dit « L'ENS n'est pas comme les autres universités. L'ENS forme les meilleurs des Universités. Maintenant qu'elle fait partir des fiches d'orientation, je vous suggère de le choisir en 3^{ème} position ». Trois des élèves qui avaient respecté cette consigne se sont vu orientés à l'ISSEG dont moi.

Pour moi, contribuer à l'évolution de la nation passe nécessairement par le métier d'enseignant.

Mais ce métier doit être valorisé non seulement par l'enseignant mais aussi par l'intérêt qu'il porte à ce métier comme c'est le cas d'un financier, d'un comptable ainsi que d'un menuisier.]

Comme aspirations, j'ai toujours souhaité partager mon savoir avec autrui et me montré disponible pour ceux qui ont besoin de mes prestations. Étant un enfant d'un enseignant de la hiérarchie B, j'avais l'espérance de mieux faire et d'aller plus loin que mon père. Cependant, cet espérance s'est manifesté après un rêve brisé à savoir : devenir un grand footballeur professionnel.

Pour attendre l'objectif de devenir un cadre supérieur, plusieurs dispositions ont été prises à mon niveau pendant mon parcours scolaire :

- minimiser mes sorties de loisir
 - supprimer mon programme sportif sur le foot ball ;
 - collaborer avec les meilleurs élèves de ma classe pour des cours de révision ;
 - me fixer un défi personnel à relever tel que : définir mon seuil de réussite scolaire en étant parmi les 10 premiers de la classe;
 - développer en moi une force en fonction des stratégies d'enseignement de chaque formateur suivant les courants psychologiques de l'apprentissage. Car il y avait des professeurs qui aimait la reproduction des connaissances telles que acquises en classe sans modification.
- Cette attitude m'a permis de développer en moi une capacité de retenir par cœur les leçons dès

Commentaire [M1]: Comment percevais-tu ta probabilité de réussite au niveau de l'enseignement supérieur et à l'ISSEG en particulier ? Quelles sont les atouts que tu pensais disposer ?

la 9^e année en 1995 ainsi que plusieurs formules mathématiques, physiques, chimie. Mes points faibles au collège étaient les notions de Biologie, retenir les dates en histoire. Pour corriger ses faiblesses, j'essayais, après chaque leçon révisée, me construire une carte conceptuelle de la leçon inspiré de l'approche cognitive d'apprentissage afin de tirer l'essence même de la leçon. J'ai eu dans mon parcours, d'attitudes plus positives que négative près une prise de consciences en 1993. Avant cette date, mon groupe d'amis se préoccupaient plus des sorties sportives, cinématographiques, de danses. J'ai été un élève calme, timide, respectueux. Mais je n'ai jamais été responsable de classe pendant mon parcours scolaire et universitaire. La recherche de la responsabilité n'a jamais été mon souci constant mais plutôt comment me perfectionner par rapport à mes connaissances académiques et professionnelles.

Commentaire [M2]: comment cela se traduisait concrètement ?

Commentaire [M3]: Justifications

Description de mon vécu social et académique à l'ISSEG en tant qu'étudiant

L'internat durant les 3 années passées loin de mes parents biologiques a été la 1^{ère} chose qui m'a plus marquée. Les conditions d'études étaient améliorées (eau et électricité assurées ainsi que l'accalmie). J'ai appris avec les tiens, la responsabilité en période de crise. Le fait de nous dire que notre formation est de 3 ans avec un diplôme de cadre moins a été le premier défi relevé. La résolution plus ou moins pacifique de ce problème a été la 2^e chose la plus déterminante dans mon vécu. Pour ainsi marquer cette situation, j'ai rédigé à l'époque un mémorandum pour la circonstance. L'intégration sociale a été moins contraignantes dans la mesure où chaque weekend je me rendais à Conakry situé à 43 Km de Manéah. Au campus universitaire, au dortoir 2 octobre avec environ 100 places sur des lits superposés, j'ai tissé une relation familiale avec un étudiant du nom de XXXX que je ne connaissais même pas au paravent. Une communauté s'est créée dans notre dortoir qui faisait que nous ne ressentions pas des difficultés. L'ambiance y était, toutes les

Commentaire [M4]: Conséquences

Commentaire [M5]: Comment avais-tu vécu cette situation ?

Commentaire [M6]: Contenu de ton mémorandum

Commentaire [M7]: Celle académique ?

catégories de personnes se sont retrouvées en famille. Dans cette atmosphère, j'ai appris l'organisation, l'esprit de partage, la concurrence loyale, la prière quotidienne à l'heure indiquée, la liberté d'expression, le sport (foot ball, karaté)

Sur le plan académique, je me suis suffisamment documenté puis que je bénéficiais chaque mois d'un montant de 60.000 GNF comme bourse d'entretien. Après les cours à 14h30 et le déjeuner, une pause jusqu'à 17h, heure de prière suivi d'une séance d'entraînement en foot ball ou Karaté étaient planifiés. A 19h nous nous rencontrions en salle de classe pour des révisions en groupe. Ces révisions étaient axées le plus souvent sur des matières académiques telles que l'Algèbre. Il faut dire que l'encadrement pédagogique a beaucoup manqué sur les pratiques de laboratoire en TP, TD. La bibliothèque n'était pas très bien équipée en documents nouveaux. Le cours de technique de l'expression et de la communication, le cours de gestion de classe, le cours d'évaluation des apprentissages n'ont pas fait l'objet de renforcement professionnel.

Commentaire [M8]: Caractéristiques formelles et informelles des groupes de révisions

Commentaire [M9]: Conséquence de cet état de fait sur la formation et ton engagement

Commentaire [M10]: C'est-à-dire ?

Les révisions individuelles se faisaient soit pendant les weekends, ou à des moments idéaux de la journée. Cependant, le programme universitaire n'était pas suffisamment appuyé par des modules de sciences de l'éducation permettant la professionnalisation du sortant tel que nous le voyons actuellement avec celui rénové en 2006.

Après plusieurs tentatives de me faire changer d'avis, mon père a finalement accepté mon choix de carrière professionnelle en enseignement.

Commentaire [M11]: Structuration et démarches

Commentaire [M12]: Comment as-tu réussi à les convaincre ?

Re: réponse aux questions d'entrevue

Personnes

DIALLO Mamadou Siradio <dsiradio79@yahoo.fr>

03/29/15 à 10:49 PM

À

XXXXXX@XX.XA

Corps du message

Bonjour xxxx,

Avant tout merci pour ton ouverture et la qualité des détails déjà fournis. À la suite de ton dernier mail, j'ai pu relever à travers tes propos plusieurs aspects fondamentaux qui se rapportent à mon objectif de recherche. D'ailleurs, j'ai même pris soins de noter certains à travers le fichier ci-joint qui contient mes nouvelles interrogations. Pour mieux comprendre tes propos, j'ai encore besoin de certaines précisions suscitées par tes précédentes réponses conformément aux nouvelles interrogations mentionnées sur le fichier joint. Comme précédemment, tu peux intégrer directement les précisions sur le fichier joint. Infiniment merci pour ta participation à cette recherche et pour ta précieuse collaboration.

Cordialement

Mamadou Siradio Diallo

**NOUVELLES INTERROGATIONS QUI ONT ÉMERGÉ DE L'ANALYSE 1
DE LA PREMIÈRE RÉACTION DE XXXX**

Volet 1 : Caractéristiques personnelles

1.1 Caractéristiques d'admission

❖ Parmi les éléments que je note :

Combativité, Courage sans faille et ton intérêt pour l'apprentissage collaboratif ; Ton désir de partager tes connaissances avec les jeunes générations ; L'effet que peut avoir le changement de domicile ainsi que la distance entre l'habitat et l'école sur les apprentissages ; L'apport que peut avoir le fait de travailler en groupe coopératif et collaboratif ; La position de l'ISSEG dans tes choix d'orientation et les raisons de ce choix ; La place de la profession enseignante et la nécessité de la valoriser ; Le fait de se fixer des défis et un seuil personnel ; Le fait de s'adapter aux stratégies des enseignants ; Tes attitudes plus positives après ta prise de conscience; Ton calme, ta timidité et ton caractère respectueux

❖ J'ai besoin encore de certaines précisions :

- 1.1.1 Par rapport à ton image de soi, quelle était précisément ta perception sur ta propre probabilité de réussite au niveau de l'enseignement supérieur et à l'ISSEG en particulier ? qu'elles sont les atouts que tu pensais disposer à ce propos ?
- 1.1.2 Comment se traduisait plus concrètement ton adaptation aux stratégies d'enseignant ? As-tu des exemples concrets ?
- 1.1.3 Quels les exemples qui peuvent soutenir la construction des cartes conceptuelles dont tu réfères ? Cette situation était-elle valable pour tous les cours ?

1.2 Description de ta trajectoire scolaire et universitaire

❖ Parmi les éléments que je note :

L'impact de ton milieu familial (comme le niveau de scolarité des parents) sur ta réussite scolaire ; La qualité de ton environnement familial avec certaines limites pour s'investir pleinement aux études ; Tes forces plus marquées en calcul au primaire ; L'avantage que peut présenter les classes à effectifs faibles (10 à 45 élèves) qui sont gérées par des enseignants expérimentés ; Ta prise de conscience intervenue vers la fin du premier cycle du secondaire et ton rapprochement avec les meilleurs élèves de ta classe ; L'effet négatif du changement de domicile ainsi que la distance entre l'habitat et l'école sur tes apprentissages en 12^e année au 2^e cycle du secondaire; Ta forte moyenne en fin de cycle du secondaire ; La facilité de ton intégration à l'ISSEG aux

travaux d'équipes et à la vie au campus ; Tes progrès remarquable aux études supérieures avec la poursuite des études au-delà de la formation initiale à l'ISSEG ; Le choix de l'ISSEG a été motivé par le désir de contribuer à la qualité des enseignements ; La rigueur dans les évaluations ; Deux années plus importantes en termes de la qualité des résultats (3 et 5^e) ; Le fait d'estimer que le campus est l'environnement didactique le mieux approprié pour les études universitaires avec les possibilités d'initiatives qu'elle peut offrir à l'étudiant.

❖ **J'ai besoin encore de certaines précisions :**

- 1.2.1 Selon ton propre vécu, qu'est ce qui pourrait expliquer le fait que tes résultats en 3^e et en 5^e à l'ISSEG soient meilleurs que ceux de trois autres années passées à l'ISSEG ?

Volet 2 : Vécu social et académique à l'ISSEG

2.1 Description de ton vécu social et académique

❖ **Parmi les éléments que je note :**

Le fait de rester loin des parents ; Les conditions d'études améliorées avec eau et électricité assurées ainsi que l'accalmie ; Le fait que le programme d'études prévu était de 3 ans ; Le fait que l'intégration sociale était moins contraignante ; Des visites de la famille en fin de semaine ; L'ambiance dans le campus ; Des apprentissages d'ordre sociaux ; Disponibilité des ressources supplémentaires pour se documenter ; Des révisions de groupe à des heures régulières ; Le peu d'accent sur le volet professionnel durant la formation ; Limites liées aux TP et des TD ; Limites de la documentation à la bibliothèque ; Réticence des parents sur le choix de la profession enseignante

❖ **J'ai besoin encore de certaines précisions :**

- 2.1.1 Selon ton expérience, quelles sont les conséquences précises de l'éloignement de la famille biologique sur ton vécu social et académique à l'ISSEG ?
- 2.1.2 Comment avais-tu vécu le fait que la formation projetée était seulement de 3 ans ? quels sont les contenus du mémorandum que tu avais rédigé à propos ?
- 2.1.3 Tu soulignes que l'intégration sociale à l'ISSEG était moins contraignante. Qu'en es-tu de celle académique ? quelles sont les raisons qui justifient cette différence ?
- 2.1.4 Quels sont les caractères formels et informels des révisions de groupe à l'ISSEG dont tu réfères ?
- 2.1.5 Selon ton expérience, quelles sont les conséquences qui peuvent être engendrées par un manque de pratiques en laboratoire, des TP et des TD sur la formation et l'engagement de l'étudiant ?

- 2.1.6 Quelle est la structuration et la démarche des révisions individuelles dont tu réfères ?
- 2.1.7 Comment avais-tu réussi finalement à faire adhérer tes parents à ton choix institutionnel ?

2.2 Descriptions de tes conceptions et représentations ayant trait à tes croyances épistémiques et motivationnelles

❖ **Parmi les éléments que je note :**

Une préférence forte pour le style réfléchi, pragmatique et théoricien ; Une préférence moyenne pour le style actif ; Le fondamental en matière d'enseignement est ce qui appris et non ce qui est enseigné

❖ **J'ai besoin encore de certaines précisions :**

- 2.2.1 De façon plus concrète comment se traduisent ces styles dont tu réfères sur ton vécu d'étudiant à l'ISSEG ?

Volet 3 : Regards actuel sur le choix

2.1 Regards actuels sur le choix de poursuivre ou non vos études à l'ISSEG ?

❖ **Parmi les éléments que je note :**

La satisfaction au regard de ton choix ; La possibilité de reprise du choix si cela était à refaire avec la bonification de certains cours

❖ **J'ai besoin encore de certaines précisions :**

- 3.1.1 Selon ton expérience, qu'est ce qui pourrait justifier la bonification du choix de l'ISSEG par le cours d'anglais courant ?

3.2 Autres éléments importants

❖ **Parmi les éléments que je note :**

Limites des ressources matérielles et humaines pour la réussite des ambitions liées au programme LMD ; Nécessité de tenir compte des limites observées et d'un souci permanent pour améliorer la situation actuelle

❖ **J'ai besoin encore de certaines précisions :**

- 3.2.1 En se référant au contexte de l'ISSEG, quelles sont les propositions concrètes que tu envisages pour pallier à la pénurie matérielle et humaine ?

❖ Comment ta citation préférée (votre réussite dépend de votre organisation) peut-elle se traduire concrètement dans ton vécu d'étudiant à l'ISSEG ?

Une fois encore merci pour ta précieuse contribution !

De : xxx@xx.xa
À : Mdou siradjo diallo <dsiradjo79@yahoo.fr>
Envoyé le : Dimanche 12 avril 2015 19h12
Objet : réponse aux questions d'entrevue

*Bonsoir,
En pièce jointe mes réponses à tes précédentes questions
Bonne réception*

Re: réponse aux questions d'entrevue

Personnes

- DIALLO Mamadou Siradjo <dsiradjo79@yahoo.fr>
-
- 04/12/15 à 7:14 PM

À

- xxxx@xx.xa

Corps du message

Ok Bien reçu et merci pour ta promptitude.

Cordialement

Mamadou Siradjo Diallo

**RÉACTIONS DE XXX AUX QUESTIONS QUI ONT ÉMERGÉ DE L'ANALYSE
DE SA PREMIÈRE RÉACTION**

Volet 1 : Caractéristiques personnelles

1.1 Caractéristiques d'admission

❖ Parmi les éléments que je note :

Combativité, Courage sans faille et ton intérêt pour l'apprentissage collaboratif ; Ton désir de partager tes connaissances avec les jeunes générations ; L'effet que peut avoir le changement de domicile ainsi que la distance entre l'habitat et l'école sur les apprentissages ; L'apport que peut avoir le fait de travailler en groupe coopératif et collaboratif ; La position de l'ISSEG dans tes choix d'orientation et les raisons de ce choix ; La place de la profession enseignante et la nécessité de la valoriser ; Le fait de se fixer des défis et un seuil personnel ; Le fait de s'adapter aux stratégies des enseignants ; Tes attitudes plus positives après ta prise de conscience; Ton calme, ta timidité et ton caractère respectueux

❖ J'ai besoin encore de certaines précisions :

1.1.1 Par rapport à ton image de soi, quelle était précisément ta perception sur ta propre probabilité de réussite au niveau de l'enseignement supérieur et à l'ISSEG en particulier ? qu'elles sont les atouts que tu pensais disposer à ce propos ?

- L'enseignement supérieur

En réalité, j'avais une estime de soi puisqu'en famille, j'avais un frère qui était toujours 1^{er} de sa classe. Il fallait que je l'observe et emboiter ses pas afin de bénéficier des Satisfécits comme lui. Donc, accéder aux IES de Guinée n'était pas une préoccupation primaire, mais être lauréat pour non seulement éviter de faire le concours d'accès mais aussi bénéficier d'une bourse pour le Maroc. Cet objectif visé depuis la 9^e année m'a permis d'augmenté ma chance de réussir aux différents examens avec un bon classement au niveau local (BEPC) et National (BAC2). Il faut reconnaître que voir les étudiants ressortissants de ma localité au moment des vacances, pendant qu'on n'était au secondaire était un autre facteur de motivation pour que j'accède coute que coute au IES. Je voyais devant moi un défi à relever, augmenter le collège des universitaires dans ma localité à travers une association déjà créée.

- à l'ISSEG en particulier ?

Ma probabilité de réussite à l'ISSEG était conditionnée par ma volonté de réussir comme cela se disait dans notre cité « Les enfants des enseignants sont courageux et sérieux pour les études ». Ensuite, j'ai eu le soutien et les encouragements des collègues

enseignants de mon père pour poursuivre les études à l'ISSEG et revenir comme enseignant professionnel à mon lycée d'origine. Malgré l'opposition de mon père pour la carrière enseignante que j'ai entreprise, je mettais à profit mon séjour auprès de lui pour

- organiser des cours de vacances
- prendre des cours à mon lycée d'origine qui était en manque d'enseignants à l'époque. Avant l'ouverture de l'année universitaire qui ne coïncidait pas avec celle du pré-universitaire, je pratiquais le volontarisme. Ce volontarisme a motivé le censeur (mon professeur de Mathématiques) à me prodiguer des conseils pour bien suivre le programme de l'ISSEG et en contrepartie, il me garantit un emploi au lycée après ma formation. Toute fois ce volontarisme était pratiqué aussi par certain universitaire afin d'épauler le lycée. Cette promesse a aussi augmenté ma probabilité de réussir.

- Quels sont les atouts que tu pensais disposer à ce propos ?

Le premier atout est la présence à l'ISSEG de deux amis avec lesquels j'ai étudié, préparé les deux bacs et le concours. Ce qui me mettait à l'abri de l'isolement, me garantissait une sécurité contre la discrimination sociale. L'intégration a été facilitée d'une part par la présence de quelques connaissances. Le second atout était la formation reçue au lycée qui constituait pour moi un solide pré acquis pour pouvoir suivre le programme universitaire.

1.1.2 Comment se traduisait plus concrètement ton adaptation aux stratégies d'enseignant ? As-tu des exemples concrets ?

La 1^{ère} année universitaire n'a pas du tout été facile pour moi puisque cette passerelle lycée-université n'est pas une continuité dans les pratiques. Le changement de paradigme, d'approches pédagogiques d'enseignement a été un facteur explicatif. Par exemple, en Algèbre, cours très abstrait, le formateur passait plus de temps à dicter sa leçon que d'expliquer concrètement les notions à travers des exemples tirés de la vie quotidienne. Il a fallu plusieurs observations sur sa méthode de travail avant de le comprendre. En réalité, l'enseignement des cours disciplinaires très abstraits et non familier en 1^{ère} (algèbre, analyse) m'a paru très anxieux. Pour cela, Florent, un ami de classe qui s'adaptait très rapidement et à comprendre les démarches du prof d'algèbre a été un appui pour moi. Rapidement, nous nous sommes constitués en petit groupe de révision au sein du campus afin de mieux comprendre ce cours et anticipé sur le formateur.

Pour cette année vous constaterez les matières (Analyse et Français) dont la moyenne est au tour de 5. Le Français n'a jamais été mon point fort. L'effort a été plus porté

sur l'Algèbre que l'Analyse ou j'ai pu réussir cette dernière qu'à la 2^e session de ratrappage.

.....
.....
.....
.....

1.2 Description de ta trajectoire scolaire et universitaire

❖ Parmi les éléments que je note :

L'impact de ton milieu familial (comme le niveau de scolarité des parents) sur ta réussite scolaire ; La qualité de ton environnement familial avec certaines limites pour s'investir pleinement aux études ; Tes forces plus marquées en calcul au primaire ; L'avantage que peut présenter les classes à effectifs faibles (10 à 45 élèves) qui sont gérées par des enseignants expérimentés ; Ta prise de conscience intervenue vers la fin du premier cycle du secondaire et ton rapprochement avec les meilleurs élèves de ta classe ; L'effet négatif du changement de domicile ainsi que la distance entre l'habitat et l'école sur tes apprentissages en 12^e année au 2^e cycle du secondaire ; Ta forte moyenne en fin de cycle du secondaire ; La facilité de ton intégration à l'ISSEG aux travaux d'équipes et à la vie au campus ; Tes progrès remarquable aux études supérieures avec la poursuite des études au-delà de la formation initiale à l'ISSEG ; Le choix de l'ISSEG a été motivé par le désir de contribuer à la qualité des enseignements ; La rigueur dans les évaluations ; Deux années plus importantes en termes de la qualité des résultats (3^e et 5^e) ; Le fait d'estimer que le campus est l'environnement didactique le mieux approprié pour les études universitaires avec les possibilités d'initiatives qu'elle peut offrir à l'étudiant.

❖ J'ai besoin encore de certaines précisions :

1.2.1 Selon ton propre vécu, qu'est ce qui pourrait expliquer le fait que tes résultats en 3^e et en 5^e à l'ISSEG soient meilleurs que ceux de trois autres années passées à l'ISSEG ?

Cela est très simple, plus je mets du temps sur place, plus je m'équilibre et je m'adapte à la circonstance. En général, ma courbe est croissante en fonction du temps mis dans une localité. Et elle cesse de l'être une fois que je change de milieu scolaire. Par exemple, après 3 années passées à Manéah, j'avais compris et su intégrer en moi les stratégies d'apprentissage efficace. Ces stratégies peuvent-être :

- La rétroaction sur mes pratiques afin de pouvoir se projeter dans l'avenir en se questionnant, en mesurant mes progrès tout en tenant compte des différences individuelles ;

- L'autoévaluation pour corriger ce qui n'a pas bien fonctionné ;
- L'analyse réflexive sur ma façon d'appréhender le monde, sur mes habiletés, faire le lien entre mes acquis antérieurs et les nouveaux apprentissages

Les déplacements (changement d'école) ont toujours impacté négativement sur mes résultats. Cela montre que je suis en déséquilibre scolaire ou difficulté d'apprentissage scolaire.

Le transfert au lycée pour les bac 1 et 2 est le 1^{er} constat. Bien qu'ayant eu le Bac1, il me semble que mon classement indiquait que je faisais partie des repêchés puisqu'il y avait un très grand écart entre le 1^{er} de ma République et moi. Cependant, classé 38 de la République au Bac 2 avec 15,50 de moyenne indique que j'ai pu m'intégrer et m'adapter (ou m'équilibré).

De même, après le transfert de l'ISSEG Manéah à l'ISSEG de Lambanyi le même phénomène s'est observé. Après un bon résultat en 3^e année à Manéah, c'est une chute en 4^e année et une hausse en 5^e à Conakry.

Volet 2 : Vécu social et académique à l'ISSEG

2.1 Description de ton vécu social et académique

❖ Parmi les éléments que je note :

Le fait de rester loin des parents ; Les conditions d'études améliorées avec eau et électricité assurées ainsi que l'accalmie; Le fait que le programme d'études prévu était de 3 ans; Le fait que l'intégration sociale était moins contraignante; Des visites de la famille en fin de semaine; L'ambiance dans le campus ; Des apprentissages d'ordre sociaux ; Disponibilité des ressources supplémentaires pour se documenter ; Des révisions de groupe à des heures régulières ; Le peu d'accent sur le volet professionnel durant la formation ; Limites liées aux TP et des TD ; Limites de la documentation à la bibliothèque ; Réticence des parents sur le choix de la profession enseignante

❖ J'ai besoin encore de certaines précisions :

2.1.1 Selon ton expérience, quelles sont les conséquences précises de l'éloignement de la famille biologique sur ton vécu social et académique à l'ISSEG ?

Bien qu'elle (ma famille biologique) ne me rendait pas visite à cause de l'éloignement, mais à la fin de chaque mois je recevais une partie de leur ravitaillement (lait gloria sucré, savon vox, sucre et parfois du riz blanc) et un réchaud (une seule fois). Ce geste de mes parents n'a fait que renforcer le lien d'amitié entre XXXX et moi, ami avec qui je partageais le repas et le lit superposé dans le dortoir 2 octobre. Le fait d'avoir en

stock les produits manufacturés et de les partagés au besoin avec les nécessiteux, a davantage renforcé mon vécu social à l'ISSEG surtout avec ceux qui étaient dans le même dortoir que moi. Pratiquement les conséquences de l'éloignement de ma famille biologique sur mon vécu académique ne s'est pas fait sentir à l'ISSEG. Puisque je les avais quitté lors de mon admission en 12^e année.

2.1.2 Comment avais-tu vécu le fait que la formation projetée était seulement de 3 ans ? quels sont les contenus du mémorandum que tu avais rédigé à propos ?

Au départ je ne mesurais pas les enjeux liés à la formation d'une durée de 3ans sanctionnée par l'obtention d'un diplôme qui nous classait en hiérarchie B. D'explication en explication, j'ai adhéré et soutenu la position de mes amis manifestants de façon pacifique puisque mon grand-père m'avait conseillé d'être prudent face aux manifestations musclées. Cependant, l'affichage de la circulaire non signé, ni cachetée indiquant je cite : « tout étudiant orienté à l'ISSEG qui ne se présente pas en classe ce Lundi⁸ .../..../2000 est considéré comme démissionnaire ». Comme beaucoup d'étudiant, cette circulaire m'a irrité à plus d'un titre où je me suis senti trahi par l'Etat. Pour marquer ce jour, j'ai rédigé un mémorandum dans lequel on pouvait voir et lire sur mon visage une image de déception.

Dans le mémo, j'ai essayé de relater tous les faits marquant depuis notre arrivé au campus, les difficultés rencontrées notamment le renvoi des inscriptions qui nous obligeait à pratiquer le trajet Conakry-Manéah-Conakry inutilement. Vu toutes ces circonstances, dans le mémo, j'ai dénoncé la faiblesse et le manœuvre des autorités en place. Une situation qui nous a laissé perplexes.

Malgré les difficultés rencontrées, le changement d'IES n'a pas été une option pour moi. Il fallait suivre le mouvement jusqu'à la satisfaction totale de nos revendications.

2.2.1 Tu soulignes que l'intégration sociale à l'ISSEG était moins contraignante. Qu'en es-tu de celle académique ? quelles sont les raisons qui justifient cette différence ?

Primo, après avoir eu gain de cause face à notre revendication, les autorités ainsi que certains enseignants qui n'avaient jamais connu une insurrection de ce genre à l'institut sont restés réticents et méfiant à notre égard. Secundo, les enseignants disaient qu'ils n'avaient jamais entretenu une classe pléthorique à l'institut, ce qui pouvait affecter leur prestation. Exception faite de l'expérience réalisée en classe en Mécanique (thème portant sur les forces) lors d'un TP, nous n'avons bénéficié aucune autre expérience. L'institut par le passé recrutait et complétait par une formation professionnelle, les diplômés des autres IES. Mais en 2000, l'ISSEG n'était pas suffisamment préparé pour

⁸ Je ne me rappelle plus de cette date c'est mon point faible

accueillir et formé plus de 200 étudiants avec une nouvelle approche de formation (à la fois académique et professionnelle).

2.2.2 Quels sont les caractères formels et informels des révisions de groupe à l'ISSEG dont tu réfères ?

Le caractère « formel » des révisions en groupe ne concernait que XX, YY et Moi-même. C'était un groupe réduit à 3 membres. Une planification a été élaborée à cet effet prenant en compte les week-ends parfois. Ce groupe a fonctionné durant tout notre cycle universitaire. Il faut rappeler que mes promotionnaires du lycée avec lesquels j'ai été orienté avait eu une admission pour les universités françaises dès la 2^e année et m'ont quitté. Cependant, le caractère « informel » des révisions se faisait en fonction des besoins et de la programmation des évaluations. Je faisais des consultations sur des parties non comprises auprès des collègues vice versa. Aux heures des repos entre (14h et 16h) je profitais sur mon lit en révisant mes cours, en lisant des livres littéraires ou écoutez avec de la musique à travers mon walk man. Cette caractéristique, ce courage a même poussé un collègue de classe MMM à me qualifier dès notre première rencontre en 1^{ère} année je cite « *A diangaï ha fêta* » ce qui signifie « *tu vas étudier jusqu'à la folie* ». Au lieu de me décourager, sans lui répondre, je me suis dit que j'ai un objectif, je ne vais pas t'écouter d'ailleurs ce qui m'a mis sur une position d'adversité et de compétition vis-à-vis de lui jusqu'à la fin de notre formation.

2.2.3 Selon ton expérience, quelles sont les conséquences qui peuvent être engendrées par un manque de pratiques en laboratoire, des TP et des TD sur la formation et l'engagement de l'étudiant ?

Trois formateurs avaient pris l'initiative de nous faire des TP. Il s'agit de :

- Mr XXX (paix à son âme) prof de mécanique qui nous a montré pour la 1^{ère} fois les mesures sur la force, le Newton, l'équilibre des forces. Jusqu'ici je peux me représenter ces notions.

- Dr YYY, prof de probabilité qui nous a envoyé à son centre informatique pour nous présenter le logiciel EPI Info ;

- enfin Pr ZZZ, chargé de cours de Topologie nous a initié au logiciel Matlab.

Il faut signaler que le manque de pratiques en Laboratoire surtout en Mathématiques ou tout est abstrait est un facteur limitatif pour qu'un enseignant puisse bien véhiculer l'importance de sa discipline de façon concrète. Il a fallu l'apprentissage de la Cryptographie pendant mon Master Mathématiques⁹ pour qu'en fin je puisse comprendre l'importance des Matrices dans la vie. Le Manque de laboratoire où l'on applique les logiciels de mathématiques

⁹ Ce Master n'a pas été achevé à cause de l'instabilité politique que le pays a traversée en 2006.

2.2.4 Quels sont les caractères formels et informels des révisions de groupe à l'ISSEG dont tu réfères ?

Depuis, mes révisions individuelles ont été toujours intensifiées et qui sont appuyées par celle du groupe afin de mieux consolider les acquis.

L'avantage que j'ai eu, pendant ma formation à l'ISSEG, je ne me suis pas aventure à me trouver une copine qui pourrait certes occuper mon temps et influencer négativement mes prestations.

2.2.5 Comment avais-tu réussi finalement à faire adhérer tes parents à ton choix institutionnel ?

C'est après les conseils d'un frère diplômé de l'UGANC qui m'encourageait, que j'ai eu l'audace et courage d'écrire une correspondance à mon Père, également enseignant, pour lui exprimer ma décision de poursuivre mes études à l'ISSEG et sortir comme enseignant. Tout en lui disant que c'est Dieu qui m'a orienté ici donc mon destin se trouve là où on m'a envoyé. Engager les démarches de changement d'IES est une chose compliquée vue le statut socioéconomique des parents. La qualité de arguments avancés poussa ma mère de conserver cette lettre m'a-t-elle dit.

.....
.....
.....
.....

Volet 3 : Regards actuels sur le choix

2.2 Regards actuels sur le choix de poursuivre ou non vos études à l'ISSEG ?

❖ **Parmi les éléments que je note :**

La satisfaction au regard de ton choix ; La possibilité de reprise du choix si cela était à refaire avec la bonification de certains cours

❖ **J'ai besoin encore de certaines précisions :**

3.1.2 Selon ton expérience, qu'est ce qui pourrait justifier la bonification du choix de l'ISSEG par le cours d'anglais courant ?

Avec le recrutement d'une agente du corps de la paix, nous avons bénéficié d'un cours d'anglais gratuitement. Malheureusement le manque de pratique, d'échange avec autrui m'a fait oublier cette langue.

3.2 Autres éléments importants

❖ **Parmi les éléments que je note :**

Limites des ressources matérielles et humaines pour la réussite des ambitions liées au programme LMD ; Nécessité de tenir compte des limites observées et d'un souci permanent pour améliorer la situation actuelle

❖ **J'ai besoin encore de certaines précisions :**

- 3.2.1 En se référant au contexte de l'ISSEG, quelles sont les propositions concrètes que tu envisages pour pallier à la pénurie matérielle et humaine ?

Actuellement il n'y a pas de pénurie en ressource humaine. Cependant, c'est de soutenir davantage les formations post universitaire et d'aider ceux qui sont engagés à bien progresser dans leur programme. Définir pour le personnel enseignant un plan de carrière solide. Ouvrir et mettre en œuvre les programmes en souffrance qui ont été validés depuis 2006.

Quant aux ressources matérielles, un effort est en train d'être fait dans ce sens mais en matière d'intégration pédagogique des TIC beaucoup restent à faire.

Cependant il doit exister un programme de renforcement des enseignants de l'ISSEG à la pédagogie universitaire. Pour qu'un enseignant disciplinaire puis bien développer chez les étudiants des compétences transversales en matière de cours optionnels (fondement de l'éducation, didactique, micro enseignement, évaluation des apprentissages, etc) comme le recommande le LMD.

.....
.....
.....
.....

Une fois encore merci pour ta précieuse contribution !

ANNEXE F : PROTOCOLE GÉNÉRAL D'ENTREVUE¹⁰

Formule d'ouverture (Valable pour les entrevues avec chaque participant)

- Salutation d'usage ;
- Rappeler les objectifs et les questions de recherche ;
- Rappeler l'importance de collecter les données auprès du participant concerné et à ceux qui présentent des caractéristiques similaires de ce dernier pour la compréhension de la problématique étudiée ;
- Rappeler les normes éthiques et déontologique ;
- Revenir sur le contexte de l'entrevue du jour.

Premier volet de l'entrevue

À travers ce premier volet de l'entrevue, il est question de contextualiser le phénomène d'abandon et de persévérence dans les études à l'ISSEG chez chaque participant tout en établissant un portrait général de la trajectoire scolaire de ce dernier. Ainsi, il est question de :

- ➔ Déterminer les caractéristiques socioéconomiques de chaque participant en mettant l'accent sur l'origine sociale de ce dernier, son âge et son état matrimonial à son admission à l'ISSEG ;
- ➔ Déterminer les caractéristiques psychologiques de chaque participant avec une mise en avant des dimensions : image de soi, aspirations, dispositions, attitudes et motivations de chaque participant à son admission à l'ISSEG ;
- ➔ Caractériser l'histoire scolaire de chaque participant à travers les dimensions acquis scolaires, établissements scolaires fréquentés, réussite scolaire et échecs scolaires (s'il y a lieu)

¹⁰ En optant pour la technique d'entrevue de Seidman (2006), ce protocole a été élaboré conformément au modèle de référence qui a résulté de ma recension d'écrits.

Deuxième volet de l'entrevue

Ce deuxième volet de l'entrevue sera mis à profit pour comprendre les expériences vécues à l'ISSEG et les motifs qui ont entouré le choix d'abandonner ou de persévéérer dans les études selon les participants. Il sera aussi question de déterminer les faits susceptibles d'influencer de façon plus significative sur la décision d'abandonner ou de persévéérer en formation initiale à l'enseignement secondaire à l'ISSEG. Ainsi, il est question avec ce deuxième volet de :

- ➔ Caractériser le métier d'étudiant à l'ISSEG tel que vécu par chaque participant. Cette caractérisation sera centrée sur les volets intégration sociale et académique du participant à l'ISSEG, de même que sur l'engagement et l'affiliation de ce dernier.
- ➔ Déterminer les conceptions et représentations de chaque participant à travers les croyances épistémiques et motivationnelles de ce dernier et ses approches privilégiées dans les études.
- ➔ Caractériser les conditions d'étude à l'ISSEG pour chaque participant sous l'angle de l'accompagnement et du suivi à l'ISSEG ainsi que les pratiques pédagogiques au sein de la dernière institution.
- ➔ Caractériser les conditions de vie de chaque participant lors du passage à l'ISSEG de ce dernier. À ce propos, l'accent sera mis sur l'atmosphère familiale et institutionnelle du participant durant cette période et les soutiens et aides dont il bénéficiait à ce moment.

Troisième volet de l'entrevue

Avec ce dernier volet de l'entrevue, il sera question de faire un retour critique sur l'ensemble des propos tenus lors de deux précédentes et de permettre à chaque participant d'aborder tout autre aspect qu'il juge utile au regard de la problématique étudiée. Ainsi, il sera principalement question de :

- ➔ Éclairer le chercheur sur les propos déjà tenus par chaque participant et suscitent encore des interrogations chez le chercheur ;
- ➔ Recueillir les perceptions actuelles de chaque participant sur le statut abandonner ou persévéérer qui a été adopté et sur conséquences professionnelles qui se rapportent à ce choix ;
- ➔ Situer sur tout autre aspect jugé pertinent par chaque participant au regard des objectifs poursuivis par cette recherche

Formule de clôture (Valable pour chaque échange et avec chaque participant)

- Remerciement d'usage ;
- Synthèse qui s'appuie sur les éléments issus de l'entrevue qui sont plus signifiants au regard des objectifs poursuivis ;
- Échanger sur la suite de la recherche.

ANNEXE G : GRILLE D'ANALYSE

Entrevues	Catégories	Sous-Catégories
Première entrevue	Caractéristiques socio-démographiques	<ul style="list-style-type: none"> - Origine sociale - Âge et état matrimonial
	Caractéristiques psychologiques	<ul style="list-style-type: none"> - Image de soi - Aspiration et disposition - Attitude et motivations
	Passé scolaire	<ul style="list-style-type: none"> - Acquis scolaires - Réussite et échec - Établissements fréquentés
Deuxième entrevue	Métier d'étudiant à l'ISSEG	<ul style="list-style-type: none"> - Intégration sociale - Intégration académique - Engagement et affiliation
	Conceptions et représentations	<ul style="list-style-type: none"> - Croyances épistémiques - Croyances motivationnelles - Approches privilégiées - Degré d'engagement
	Conditions d'étude à l'ISSEG	<ul style="list-style-type: none"> - Accompagnement - Suivi - Pratiques éducatives
	Conditions de vie pendant les études	<ul style="list-style-type: none"> - Atmosphère familiale - Atmosphère institutionnelle - Aides - Soutiens
Troisième entrevue	Perceptions actuelles sur le choix d'abandon ou de persévéérer	<ul style="list-style-type: none"> - Conséquences du choix adopté - Regards actuels sur le choix adopté

ANNEXE H : INFORMATION ET CONSENTEMENT PARTICIPANTS



Université du Québec
à Trois-Rivières
Savoir. Surprendre.

LETTRE D'INFORMATION

Titre du projet

Abandon et persévérance dans les études chez les futurs enseignants du secondaire en formation initiale à l’Institut Supérieur des Sciences de l’Éducation de Guinée.

Chercheur principal

Mamadou Siradjo Diallo, doctorant en éducation, département des sciences de l’éducation, Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR).

Comité de recherche

Directrice : Louise Bélair, professeure, Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), [contact : Louise.Belair@uqtr.ca ou 1-819-376-5011, #3628]

Co-directeur : Stéphane Thibodeau, professeur, Université du Québec à Trois-Rivières, [contact : Stephane.Thibodeau@uqtr.ca ou 1-819-376-5011, #3629]

Votre participation cette recherche, qui vise à mieux comprendre le vécu des étudiants ayant abandonné ou persévétré dans le cadre de la formation initiale en enseignement secondaire à l’ISSEG tels qu’ils le relatent, serait grandement appréciée.

Objectifs

Deux objectifs spécifiques sont poursuivis dans ce projet de recherche à savoir :

- Analyser le vécu des étudiants admis à l'ISSEG pour la formation initiale en enseignement secondaire et qui ont abandonné leurs études en enseignement.
- Analyser le vécu des étudiants admis à l'ISSEG pour la formation initiale en enseignement secondaire et qui ont persévétré dans leurs études en enseignement.

Le but de cette lettre d'information est de vous aider à comprendre exactement ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet. Prenez donc le temps nécessaire de la lire et n'hésitez pas à poser toute question que vous jugerez utiles en vue d'éclairer votre décision de participer à cette recherche.

Tâche

Votre participation à ce projet de recherche consiste à décrire à travers une série d'entrevues individuelles semi-structurées par courriel, votre histoire scolaire en général et votre vécu à l'ISSEG dans le cadre de la formation initiale en enseignement secondaire en particulier. Les propos tenus lors de cette série d'entrevues feront l'objet d'enregistrement et chacune entrevue nécessitera 30 à 90 minutes de disponibilité s'étant dans trois semaines. En outre, avec chaque participant, trois jours à une semaine sépareront la réalisation de chaque entrevue et la réaction suivante et la période de collecte s'étale de janvier à juillet 2015. Aussi, la planification des différentes rencontres pour la réalisation de l'entrevue fera l'objet d'un accord conjoint entre le chercheur principal et chaque participant à la suite des échanges informels à ce propos. Ainsi, le Tableau suivant donne les caractéristiques principales des trois volets de l'entrevue à réaliser avec chaque participant.

Tableau : Caractéristiques principales des entrevues à réaliser

Entrevue	Thèmes centraux qui seront abordés avec chaque participant	Résultats attendus
1 ^{er} volet	<ul style="list-style-type: none"> - Caractéristiques socio-démographiques. - Caractéristiques psychologiques - Passé scolaire 	<ul style="list-style-type: none"> - Établir le portrait général de la trajectoire de chaque participant. - Recueillir l'histoire scolaire de chaque participant.
2 ^e volet	<ul style="list-style-type: none"> - Métier d'étudiant à l'ISSEG tel que vécu. - Conceptions et représentations durant le passage à l'ISSEG. - Conditions de vie et d'études à l'ISSEG 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre les expériences vécues à l'ISSEG en tant qu'étudiants par chaque participant. - Comprendre les motifs qui entourent le choix de rester ou de quitter l'ISSEG selon le point de vue de chaque participant. - Identifier ce qui peut influencer de façon directe le choix de rester ou de quitter l'ISSEG selon le point de vue de chaque participant.
3 ^e volet	<ul style="list-style-type: none"> - Retour sur certains propos déjà tenus. - Regard critiques sur le statut adopté - Varia 	<ul style="list-style-type: none"> - Obtenir des éclaircissements sur l'ensemble des propos déjà tenus par chaque participant s'il y a lieu - Obtenir les points de vue actuels de chaque participant vis-à-vis du choix qu'il avait adopté - Obtenir toute autre information que chaque participant juge utile au regard de la problématique abordée

Risques, inconvénients, inconforts

Cette recherche n'entraîne pas de risque, d'inconvénients ou d'inconforts prévisibles pour ses participants.

Bénéfices

Hors mis votre contribution à l'avancement des connaissances au sujet des questions d'abandon et de persévération dans les études, aucun autre bénéfice n'est associé à votre participation à cette recherche.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée par l'attribution par le chercheur principal de ce projet d'un nom fictif à chacun des participants à la recherche. Les résultats de cette recherche, qui pourront être diffusés sous la forme d'une thèse, des articles ou des communications dans des rencontres à caractères scientifiques, ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies seront conservées dans un disque amovible sécurisé par mot de passe et dans un endroit qui n'est accessible qu'au chercheur principal et celles-ci ne seront exploitées que sur mon ordinateur personnel. Les données collectées seront détruites par formatage dès la publication de ma thèse. En conséquence, celles-ci ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Participation volontaire

Votre participation à cette recherche se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications. En cas de retrait d'un participant à cette recherche, les données déjà fournies seront immédiatement détruites si ce dernier manifeste ce souhait.

Remerciement

Votre collaboration est précieuse. Nous l'appréciions et vous en remercions d'avance.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Mamadou Siradjo Diallo (Mamadou.Siradjo@uqtr.ca ou disradjo79@yahoo.fr ou 1-819-701-1287) ou à son comité de recherche.

Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro **CER-14-208-07.01** a été émis le 18 décembre 2014.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.



Université du Québec
à Trois-Rivières

Savoir. Surprendre.

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Engagement du chercheur

Moi, Mamadou Siradio Diallo m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

Consentement du participant

Je, , confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet : *Abandon et persévérance dans les études chez les futurs enseignants du secondaire en formation initiale à l'Institut Supérieur des Sciences de l'Éducation de Guinée*. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche

Participant :	Chercheur :
Signature :	Signature :
Nom :	Nom :
Date :	Date :